

Trabajo de fin de grado: Revisión bibliográfica

Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte



Jesús Orts Candela

Tutor académico: Ana cristina Sierra Rodríguez

Curso: 2014-2015

Índice

1. CONTEXTUALIZACIÓN:.....	3
2. PROCEDIMIENTO DE REVISIÓN (METODOLOGÍA):.....	6
3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA (DESARROLLO):.....	8
4. DISCUSIÓN.....	13
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y LIMITACIONES.....	14
6. BIBLIOGRAFÍA	17

1. CONTEXTUALIZACIÓN:

Existe una preocupación importante acerca de la calidad de enseñanza del profesorado que influye de forma directa en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Un factor importante dentro de la calidad es la motivación del profesorado. La baja motivación y el malestar docente se ha relacionado con consecuencias negativas como el descenso de la calidad de enseñanza (Maslach y Leitter, 2005), absentismo, falta de preparación, bajos niveles de empatía hacia los alumnos, o escaso compromiso con la profesión.

Según Pérez, Moreno y Beltrán, (2014) la educación física representa un caso peculiar muy contradictorio. Aunque diferentes manifestaciones de actividad física siempre han formado parte de los itinerarios educativos de distintas culturas desde la antigüedad, la educación física figura actualmente como asignatura obligatoria en el curriculum escolar de muchos países, y se trata de una materia escolar que ocupa un estatus educativo bajo y recibe escasa valoración por parte de la comunidad educativa (Acha, Velázquez, y Moya, 2008; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013; Marshall y Hardman, 2000). Estudios como el de Kougioumtzis, Patriksson, y Stråhlman (2011) respecto al rol profesional del docente de educación física indican que hay una escasez de personal cualificado. Diferentes teóricos del curriculum de la educación física coinciden en señalar que la principal razón del bajo estatus de esta asignatura radica en que el principal propósito de la escuela es la educación del alumnado y la educación ha estado especialmente vinculada al conocimiento teórico y al desarrollo de capacidades intelectuales (Arnold, 1991; Devís, 1996; Kirk, 1990). Se infravaloran las contribuciones que la educación física ofrece a la educación de las personas: mejora de las posibilidades motrices de las personas para favorecer su autonomía y relación cotidiana con el medio físico, formación en valores morales y de convivencia social, etc. Esto hace que la educación física adopte un rol superfluo o al menos secundario en la estructura educativa (Acha et al., 2008; Mudekunye y Chaonwa, 2012).

El contexto de la clase de Educación Física es muy distinto al resto de asignaturas, ya que se trata de sesiones mucho más abiertas, y como es lógico, activas. Así, también se ha de tener muy en cuenta el tipo de asignatura que es. La selección de la asignatura de Educación Física para el desarrollo de esta revisión tiene su explicación. Esta materia por idiosincrasia se encuentra expuesta a fuentes de estrés adicionales en comparación al resto de materias. El constante movimiento del alumnado en clase, el bajo estatus social entre el colectivo docente o la falta de instalaciones adecuadas (Sáenz-López, Almagro y Ibañez, 2011) pueden derivar en un descenso de motivación y aparición de agotamiento físico y mental (Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Pulido, López y Cuevas, 2014).

La etapa de Educación Secundaria posee una importancia muy determinante por la edad que tienen (12-18 años). Ya que es la preparación directa para la inserción laboral en algunos casos, y en otros la preparación para afrontar una carrera universitaria o cualquier estudio posterior. Es una edad en la cual se les está forjando la personalidad, y el profesor es una agente de cambio el cual influye mucho, y se pretende que esta educación que ofrece la escuela sea positiva para los alumnos. También cabe destacar que a esta edad los alumnos no han adquirido una gran madurez mental, lo cual puede llevar a conductas que influyan en el comportamiento o pensamiento del profesorado.

La motivación del profesorado de educación física, se refiere a aquellas causas que determinan que una conducta se lleve a cabo, consecuentemente de una manera u otra.

Según Spittle, Jackson y Casey (2009) para estudiar aquellos procesos relacionados con la motivación se utiliza la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000). Es una teoría del desarrollo social y motivacional que cada vez se aplica más en educación en general, y en Educación Física en particular (Sun y Chen, 2010; Van den Bergue, Vanteenkiste, Cardon, Kirk y Haerens, 2012) además explica los motivos por los cuales las personas se involucran en una determinada actividad (Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Pulido, López y Cuevas, 2014). La Teoría de la Autodeterminación es un continuo que establece distintos niveles de motivación. La motivación intrínseca aparece cuando la actividad se lleva a cabo con interés, disfrute o satisfacción. Ésta es dividida en 3 tipos. Motivación por conocer, es la necesidad o deseo de aprender y entender. Motivación por mejorar, en cuanto a la capacidad de querer obtener logros. Motivación por estimulación o experimentación, participar en una actividad por placer (Ryan y Deci 2002; Vallerand y Ratele, 2002). Otro tipo de motivación que existe en esta teoría es la motivación extrínseca, actividades realizadas por razones que no son inherentes a la tarea. Dentro de ella existen diferentes tipos de regulación. La motivación integrada es una actividad reconocida como que vale la pena y que está integrada en el comportamiento de la persona como un medio para obtener un fin: el placer intrínseco. Por otra parte, está la identificada, actividad que vale la pena por alguna razón y la persona se obliga a si mismo a hacerla. A continuación la regulación introyectada, recompensas y restricciones impuestas por el propio individuo. Y por último la regulación externa, recompensas y restricciones que provienen fuera de ti. (Ryan y Deci 2002; Vallerand y Ratele, 2002). Sin embargo, existe la amotivación, que hace referencia a que no existen razones para completar la actividad (Ryan y Deci, 2002).

También cabe mencionar que de manera paralela esta teoría incluye las necesidades psicológicas básicas que pueden promover la aparición de una motivación autodeterminada. Las necesidades psicológicas básicas son la necesidad de autonomía, competencia y relaciones sociales. (Ryan y Deci, 2002). La autonomía hace referencia a la sensación de tener libertad para expresar ideas y opiniones (Ryan y Deci, 2002; Vanteenkiste et al., 2010). La competencia se refiere a la capacidad de realizar la tarea correctamente y que a la vez supone un desafío (White, 1959). La necesidad de relación consiste en el sentimiento de pertenencia a un grupo, y la atención que comparto con éste (Baumeister y Leary, 1995). La satisfacción de estas tres necesidades lleva a una motivación autodeterminada. Por el contrario, la frustración de ellas lleva a una motivación no autodeterminada o controlada. (Ryan y Deci, 2002; Vansteenkiste et al., 2010)

La orientación controlada implica experimentar un comportamiento como la influencia de presiones externas o internas, o controles, como amenazas, ofrecen recompensas, o exigir expectativas (Van der Bergue, Soenens, Vansteenkiste, Aelterman, Cardon, Tallir y Haerens, 2013) Es decir, que el origen de la conducta no nazca por un interés personal. La orientación autónoma implica un comportamiento más volitivo y libre, con una tendencia a tomar acciones basado en normas, y en este caso en intereses personales (Deci y Ryan, 1985; Olesen, 2011).

Van der Bergue et al (2013) encontraron que la consecución del profesorado en el apoyo de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes mejora la calidad de enseñanza, influye en la motivación, el bienestar, y en un comportamiento de persistencia

(Ntoumanis, 2005; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2003). Por el contrario, la frustración de las necesidades psicológicas básicas han demostrado que el rendimiento del alumnado es menor (Bartolomé, Ntoumanis, Ryan, Bosch, y Thogersen-Ntoumani, 2011; Ryan y Deci, 2000; Van der Bergue et al., 2013).

Existen distintos soportes a través de los cuales los docentes apoyarían estas necesidades psicológicas nombradas (Van der Bergue et al., 2013). Estos son el soporte de autonomía, de estructura y de relación. Soporte de autonomía se basa en la identificación y desarrollo de los intereses y objetivos de los estudiantes (Reeve, 2009). Soporte de estructura hace referencia al suministro y orientación de la información adecuada para que los estudiantes puedan alcanzar con éxito la tarea (Grolnick y Pomerantz, 2009; Skinner y Belmont, 1993). El soporte de relación se refiere por la cantidad y calidad de relaciones entre profesor y estudiante (Cox y Williams, 2008; Skinner y Belmont, 1993).

Sin embargo, existen otros factores que influyen en la motivación del profesorado. En primer lugar, la frustración de las necesidades psicológicas básicas, que alejan de una motivación autodeterminada. En segundo lugar, el tipo de motivación que posee el profesor. Y por último, el burnout. El burnout puede definirse como el estrés laboral crónico excesivo que provoca una disminución de la habilidad de desempeño de la actividad profesional y la aparición de diferentes problemas de salud en quien lo padece (Maslach, Schaufeli, y Leiter, 2001). Este estado de malestar psicológico derivado del estrés, se caracteriza por tres factores principales: cansancio emocional, despersonalización o cinismo, y falta de realización profesional (Schaufeli, Leiter, Maslach, y Jackson, 1996). El cansancio emocional se caracteriza por fatiga mental y falta de recursos emocionales para afrontar situaciones laborales. La despersonalización se refiere a la falta de empatía y el cinismo en las interacciones sociales en el trabajo. Y por último, la baja realización profesional se concreta en falta de eficacia en la ejecución de las tareas del trabajo (Sánchez-Oliva et al., 2014).

Según Sánchez-Oliva et al., (2014) el burnout tiene una gran incidencia en el profesorado, y especialmente en el de Educación Física, el estudio realizado recientemente en Portugal reveló que el 60,6% de los profesores presentaban un alto agotamiento emocional, el 22,3% una alta despersonalización y el 34,0% una baja realización profesional (Sinott, Afonso, Ribeiro, y Farias, 2014). Asimismo, otros trabajos también revelaron niveles relativamente altos de burnout en este colectivo profesional en diferentes países entre ellos España (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas, y Lonsdale, 2014), Italia (Carraro, Scarpa, Gobbi, Bertollo, y Robazza, 2010), Bélgica (Van den Berghe et al., en prensa), Venezuela (Viloria, Paredes, y Paredes, 2003) o Noruega (Skaalvik y Skaalvik, 2011).

Además, existen una serie de antecedentes que pueden hacer variar el comportamiento y la motivación del profesorado. Se trata de la presión que tienen durante el trabajo, se pueden clasificar en tres tipos. Presión desde arriba, presión interna y presión desde abajo (Pelletier, Seguin-Levesque, y Legault, 2002). Presión desde arriba implica fuerzas provenientes del entorno social, como las obligaciones para cumplir con un plan de estudios, las normas del colegio o los padres. Presión desde abajo se refiere a la percepción que tienen los maestros de los estudiantes, falta de motivación, actitud negativa hacia la escuela, o la participación con un comportamiento perturbador. Las investigaciones confirman que tanto presiones desde arriba como las de abajo se relacionan con calidad baja de motivación para enseñar y un estilo más controlador (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, y Kauffman, 1982). La

presión interna es la presión derivada de creencias, valores docentes propios y de la propia personalidad.

Lortie (1975) indica que existe otro factor que influye en la motivación del trabajo del profesorado, las causas por las cuales quiero ejercer como profesor de educación física, ya que como se ha citado, el tipo de motivación más intrínseca o extrínseca predice el comportamiento. Muchos factores causan la decisión de querer ser profesor. Siete atractores se han identificado en la literatura para la educación física. Los atractores son: razones interpersonales, de servicio, continuidad, compatibilidad del tiempo, beneficios materiales, deseo de ser activo físicamente, y saciar el deseo de ser entrenador (Hutchinson, 1993). Razones interpersonales hace referencia al hecho de realizar un trabajo focalizado en relacionar unas personas con otras. Servicio se refiere a servir a la comunidad o estado. Continuidad es el deseo de permanecer con trabajo en el sistema escolar. Compatibilidad es el hecho de que puedas tener tiempo para tus actividades fuera del trabajo. Beneficios materiales está relacionado con la seguridad en el empleo (Dewar y Lawson, 1984). El deseo de ser físicamente activo quiere decir evitar un trabajo sedentario (Lawson, 1983); y el deseo de ser entrenador revela el uso de la profesión como un medio para un fin (Hutchinson, 1993).

Además, también se puede encontrar una serie de facilitadores como son cuestiones subjetivas (creen que están preparados para hacer frente a la profesión) (Templin et al., 1982) identificación con los maestros (emular o ser la antítesis de un maestro) (Templin et al., 1982), continuidad de la familia, y aspiraciones bloqueadas (no poder completar su carrera preferida) (Templin et al., 1982). A excepción de la subjetiva, los otros tres facilitadores pueden ser vistos como factores sociales contextuales (Vallerand 2000)

Por lo tanto, la hipótesis de esta revisión es analizar los distintos factores que predisponen a una motivación no autodeterminada. Tales como el estado actual y la naturaleza de la asignatura de educación física, la motivación extrínseca, la frustración de las necesidades psicológicas básicas, el burnout, la presión a la que se someten, las falsas expectativas de las causas por las cuales el profesor quiere ejercer esta profesión (atractores), y una serie de facilitadores que ayudan a trabajar en ello. Y además, profundizar en la naturaleza de cada factor nombrado, los aspectos que influyen en la motivación menos autodeterminada, así como sus consecuencias dentro del profesorado de educación física.

2. PROCEDIMIENTO DE REVISIÓN (METODOLOGÍA):

En un principio, el tema sobre el que iba a desarrollarse la revisión era la vocación en la educación por parte de los profesores, y como ésta se transfiere en aprendizaje de los alumnos.

Tras profundizar en esto, la literatura muestra que hay diferentes dimensiones identificadas dentro de la vocación. Tales son: contexto del profesorado, estilos del profesor, habilidades comunicativas, personalidad, motivación de los profesores y nivel de satisfacción de las necesidades de su trabajo.

Entre todo ello, ésta revisión se centra en la motivación del profesorado de educación física.

El siguiente paso fue indagar en diferentes bases de datos para encontrar artículos relacionados con el tema. Para ello se utilizaron las relacionadas con éste tema, de acceso desde la Universidad Miguel Hernández (UMH): Scopus, Science Direct, Web of Science (WOS). Además también se utilizó como fuente de datos Google académico y google para obtener artículos, los cuales eran sabidos el nombre y se buscaba el artículo completo.

Las primeras palabras claves utilizadas para la búsqueda de artículos fueron: Teacher motivation. En el caso de Scopus obtuvimos 6633 resultados, en el de Science direct: 46711 y en WOS 5048.

Tras esto, se establecieron unos criterios de búsqueda más específicos (marcado en la página). Consistía en filtrar: sólo artículos, a partir de 2007, del campo de educación, psicología y ciencias sociales, que las palabras buscadas aparecieran en: título, palabras claves, resumen o texto. Con este filtro se obtiene éste número de artículos: Scopus: 2534. Science direct: 479. WOS: 2233.

A partir de éste momento, en todo el proceso de búsqueda de artículos se mantiene éste filtro.

Como el número de artículos es demasiado elevado, se debía especificar mucho más el tema, ya que existía demasiada información, y además muy variada. Así que el tema a tratar se centró más en la motivación de los profesores de educación física.

Se realizó el mismo proceso que en el caso anterior con las bases de datos. Las palabras propuestas fueron: Teacher motivation physical education. Los resultados fueron: Scopus: 408 , Science Direct: 19020, WOS: 163. Y tras realizar el filtrado queda así: Scopus: 156, Science Direct: 232, WOS: 70. La interpretación real y profunda de los resultados de éstas bases de datos comenzaba a partir de éstos últimos artículos.

Al ver los nombres de los artículos, se observa la peculiaridad de que muchos citan temas como el burnout, self determination theory, job satisfaction, need satisfaction.

Así, otras palabras puestas para buscar fue: Teacher motivation, physical education, burnout, self determination theory, job satisfaction, need satisfaction. En este caso encontramos: scopus: 3, science direct: 131, WOS: 2.

Tras realizar los filtros con las palabras clave mencionadas fueron seleccionados 30 artículos en total. Esta última selección fue autónoma. Es decir, el ordenador no filtró nada, sino que el autor fue interpretando y leyendo el título y resumen de cada artículo.

De éstos 30 fueron excluidos 18, teniendo al final un total de 12. Los principales motivos de esta eliminación fueron: el foco principal era el alumno, trataba muy poco el tema que se pretende obtener información o se centraba más en cualquier otra dimensión de la vocación. Sin embargo, solo se descargó 9, ya que eran los que estaban en formato gratuito en texto completo. Cabe destacar que de los 9 documentos, uno era una revisión.

Tras encontrar los artículos, para seguir con la revisión se ha de descargar los artículos, para ello se utiliza directamente la base de datos desde la UMH y si no lo permite, mediante google académico.

Una vez descargados y leídos todos los artículos, teniendo una idea general acerca de como orientar la información de la revisión, fue visible que había un tema a tratar falto de información. Este era la situación actual de la educación física en España (lo cual era necesario de explicar en la contextualización). Así, se obtuvo un artículo más que hablaba sobre éste tema.

3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA (DESARROLLO):

	Objetivo	Método			Resultado
		Muestra y medida	Procedimiento	Análisis	
Spittle, S., y Spittle, M. (2014). The Reasons and Motivation for Pre-Service Teachers Choosing to Specialise in Primary Physical Education. <i>Australian Journal of Teacher Education</i> , 39(5), n5.	Averiguar razones de porque un estudiante quiere ser profesor de educación física y si está relacionado con el tipo de motivación que tienen	248 estudiantes de magisterio que deciden especializarse en educación primaria. -AFPE: Atractores y facilitadores para ser profesor de EF. --AMS: Motivación para estudiar la carrera.	Consentimiento informado	-Estadísticos descriptivos -Consistencia: alfa de cronbach -Diferencias significativas: pruebas T -Diferencias significativas entre grupos: ANOVA -Naturaleza de estas diferencias: Pruebas post hoc	AFPE: Las mayores puntuaciones fueron para deporte y actividad física, Razones interpersonales y rol de modelo : 5 (1-7) luego moderado para baja demanda y bajo para rol familiar. AMS: <u>Puntuaciones altas</u> : Motivación extrínseca identificada y MI por concer. <u>Puntuaciones medias</u> para: ME introyectada, ME externa regulación MI por conseguir logros y MI por experimentar. <u>La baja</u> fue para desmotivación Los predictores más fuertes de la motivación intrínseca fueron: confianza interpersonal, la demanda percibida baja (ya que creen que es fácil y se siente capacitados), y la familia. Los predictores más fuertes de la motivación extrínseca fueron servicio interpersonal confianza y percepción de baja demanda. Los predictores más fuertes de la desmotivación eran demanda percibida baja o la no elección de servicio interpersonal confianza.
Sánchez Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido González, J. J., López Chamorro, J. M., y Cuevas Campos, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. <i>Cuadernos de Psicología del Deporte</i> , 14(3), 75-82.	Investigar como incide la frustración de las necesidades psicológicas básicas sobre el burnout y el tipo de motivación.	357 profesores de educación física de España. -Frustración NSB: PNTS -Tipo de motivación: WMI -Burnout: MBI-GS	-Correo electrónico -Google docs -Consentimiento informado	-Estadísticos descriptivos -Consistencia interna: Alfa de cronbach -Análisis de correlación bivariada: Coeficiente de correlación de pearson -Análisis de regresión lineal	Se encontró una baja frustración de las NSB, así como bajo burnout, además se vio alta Motivación intrínseca y baja desmotivación. Al relacionar la motivación y el burnout con las NSB se observa que: a mayor desmotivación más se frustran las NSB, y cuanto mayor agotamiento emocional y cinismo (perteneciente al burnout) más se frustran las NSB. Además, cuanto más se frustra la necesidad de competencia, menos motivación intrínseca posee el profesor. Cuando se frustra la autonomía y la competencia como resultado hay un mayor agotamiento emocional y menor eficacia. Al frustrar la competencia se ve un mayor cinismo, y al frustrar la relación una menor eficacia
Van den Berghe, L., Cardon, G., Aelterman, N., Tallir, I. B., Vansteenkiste, M., y Haerens, L. (2013). Emotional exhaustion and motivation in physical education teachers: a variable-centered and person-centered approach. <i>Journal of Teaching in Physical Education</i> , 32(3).	Estudia que factores: tanto de motivación extrínseca como intrínseca afectan en el burnout: 1. Enfoque centrado en la variable 2. Enfoque centrado en la persona	96 profesores belgas de educación física de secundaria . Burn out:: MBI ES (subescala agotamiento emocional) (1-5) Motivación: SRQ: mide motivación autónoma o controlada. (1-5)	-Llamada de teléfono al instituto y profesores -Consentimiento informado	-Pruebas T para ver diferencias significativas -3 pruebas T independiente con ajuste de boferroni -Correlación bivariada de parson para ver relación entre variables	1. La motivación autónoma se asocia negativamente con el agotamiento emocional. Sin embargo, la motivación controlada se asocia de forma positiva con este agotamiento. 2. Lo óptimo es tener puntuación alta en autonomía y baja controlada para desarrollar un menor burnout

<p>Ntoumanis, N., y Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes A self-determination theory perspective. <i>Theory and Research in Education</i>, 7(2), 194-202.</p>		<p>La elección de estrategias de motivación en profesores dependía de: -La evaluación del alumno -Presión por ajustarse al método de otros maestros -normas culturales - Restricción de tiempo. En otro estudio de Taylor (2008) decía que la presión en el trabajo frustra las NSB mientras que la autonomía las satisface. También se observa que cuando la clase tiene una motivación menos autónoma, el profesor usa menos soporte de autonomía. La utilización de los 3 soportes predice positivamente que el alumno se sienta autónomo.</p>			
<p>Spittle, M., Jackson, K., y Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. <i>Teaching and Teacher Education</i>, 25(1), 190-197.</p>	<p>Pretende investigar la relación que existe entre el perfil motivacional de un estudiante en la carrera, con los motivos por los cuales quiere ser profesor de educación física.</p>	<p>324 estudiantes de CAFD.</p> <p>--AMS: mide motivación para ir a la carrera.</p> <p>-AFPE: Atractores y facilitadores para ser profesor de EF.</p>	<p>-Se hizo una tutoría colectiva a la clase</p> <p>-Consentimiento informado</p>	<p>-Alfa de Cronbach para ver consistencia</p> <p>-Análisis de varianza para ver diferencias significativas entre grupos</p> <p>-Pruebas posthoc para ver la naturaleza de estas diferencias</p> <p>-Análisis factorial de AFPE para identificar principales razones de los alumnos para ser PE</p> <p>-Correlaciones de Pearson: relación entre razones y motivación.</p> <p>-Regresiones lineales: investigar si los modelos resultantes podrían predecir la motivación</p>	<p>AMS</p> <p>motivación extrínseca : identificado: 5.45 , introjectada: 4,08 y la regulación externa: 4.62.</p> <p>motivación intrínseca : a saber: 4.81 -hacia el logro 3,97 - para experimentar estimulación: 2,84</p> <p>desmotivación: 1,65</p> <p>Relación AMS – AFPE:</p> <p>Las personas que sacaron puntuaciones más altas en razones interpersonales son aquellas que más MI tienen. Los que valoraban más alto deporte y AF era más ME. Los valores altos en que la enseñanza parece fácil predice desmotivación.</p>
<p>Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., y Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter?. <i>Psychology of Sport and Exercise</i>, 14(5), 650-661.</p>	<p>Pretende averiguar si la orientación motivacional del profesor se relaciona con el comportamiento que ofrecen en clase, según la frustración o satisfacción de NSB.</p>	<p>79 profesores de EF de Bélgica de educación secundaria.</p> <p>-SGCOS: Para ver si el estilo es más controlador o autónomo.</p> <p>-Comportamiento docente: Video con escala de observación. Adaptación de Haerens (2013). Se observa si se satisface o frustra las NSB.</p>	<p>-Constenimiento informado</p> <p>-Cuestionarios 2 semanas antes, se devuelven el día de la grabación (se comentaba a los profesores que se grabaría a los alumnos)</p>	<p>-Análisis descriptivo</p> <p>-Pruebas T-test: para ver diferencias entre grupos</p> <p>-Correlación bivariada de Pearson: ver relación entre variables</p> <p>-Análisis de regresión.</p>	<p>Los profesores que sus NSB son satisfechas se esfuerzan más, tienen un mayor rendimiento y persistencia.</p> <p>Una orientación controlada frustra más el comportamiento docente: pérdida de paciencia, comportamientos hostiles, actitud fría. Además, estos dan menos información en las actividades.</p> <p>Sin embargo, no se ha visto relación entre una orientación controlada y un comportamiento caótico en clase. Del mismo modo, estar orientado hacia la autonomía tampoco predice que en clase del los soportes correctos.</p> <p>Los profesores con más experiencia tienden a frustrar más las NSB, probablemente por el tipo de generación y el cambio en el estilo de enseñanza.</p>

<p>Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., y Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. <i>Psychology of Sport and Exercise</i>, 15(4), 407-417.</p>	<p>Ver como los perfiles motivacionales de los profesores se relaciona con la satisfacción de las NSB, el comportamiento hacia los estudiantes y el burnout</p>	<p>201 profesores de educación física de Flandes.</p> <p>-W-BNS Escala de satisfacción de NSB en el trabajo.</p> <p>-Adaptación de SRQA (Ryan y Connell, 1989) : Motivación para enseñar:</p> <p>-Burnout: MBI-ES con todos sus subtipos comentados en la introducción.</p> <p>-TRTSCC: contexto social del profesor. Capta las tres dimensiones: soporte de autonomía, estructura y participación.</p>	<p>-Cartas de participación para profesores que ya habían participado en otros estudios</p> <p>-Anuncio en revista de educación</p> <p>-Consentimiento informado</p>	<p>-Método de agrupamiento jerárquico (método de Wars) y no jerárquico.</p> <p>-Para ver diferencias análisis multivariante de la varianza (MANOVA)</p> <p>-Pruebas post-hoc</p>	<p>Mptivación autónoma se relaciona de forma positiva con la satisfacción de NSB en el trabajo. Además también se relaciona con el comportamiento en clase de soporte de apoyo de NNSSBB de sus alumnos. También se relacionó de forma negativa con el burnout.</p> <p>Calidad vs alta cantidad: Los profesores que tenían perfil de buena calidad (alta motivación autónoma y baja controlada), tenían mayor satisfacción de sus NNSSBB. Esto indica que más motivación no es precisamente mejor. Sin embargo no hay diferencias entre estos dos grupos en cuanto al comportamiento de apoyo en clase y el burnout. Pero sí que hay diferencia en esto entre alta calidad y baja cantidad y calidad, mientras que respecto alta cantidad no.</p> <p>Mala calidad vs baja cantidad: Los de baja calidad daban menos soporte de apoyo de NNSSBB que los de baja cantidad, además tienen más burnout</p>
<p>Taylor, I. M., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education.</p>	<p>Objetivo: examinar los antecedentes contextuales y personales en cuanto a las estrategias de motivación que utilizan los profesores en sus clases de E.</p>	<p>195 profesores de educación física secundaria del reino unido.</p> <p>-PJB: Percepción del presión en el trabajo.</p> <p>-GCOS: Perfil motivacional autónomo</p> <p>-Percepción del nivel de autodeterminación de los estudiantes: cuestionario desarrollado por Goudas, Biddle, y Fox (1994)</p> <p>-BNSAW: NSB en el trabajo</p> <p>-WMI: nivel de autodeterminación para enseñar.</p> <p>-TASCQ: Tipos de estrategias</p>	<p>-Consentimiento informado.</p>	<p>-Análisis factorial confirmatorio.</p> <p>-Alfa de cronbach</p> <p>-Pruebas T-test: para ver diferencias entre grupos</p> <p>-Correlación bivariada de pearson: ver relación entre variables</p> <p>-Análisis de regresión.</p>	<p>La percepción de presión en el trabajo frustra las NNSSBB conduciendo a una baja autodeterminación, y así utilizando estrategias menos adaptativas.</p> <p>A mayor orientación autónoma más motivación para enseñar y satisfacción de sus NNSSBB, y más comportamiento autodeterminado, utilizando las 3 estrategias nombradas.</p> <p>En cuanto a la percepción de los estudiantes, a mayor motivación auto determinada influirá de manera indirecta en la motivación auto determinada del profesor, por satisfacer sus NNSSBB.</p> <p>A mayor motivación autodeterminada, mayor utilización de las 3 estrategias.</p>

		motivacionales.			
<p>Taylor, I. M., Ntoumanis, N., y Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. <i>Psychology of Sport and Exercise</i>, 10(2), 235-243.</p>	<p>Objetivo: ver como el contexto afecta en la motivación del profesor hacia los estudiantes</p>	<p>22 profesores de educación física del reino unido.</p> <p>-Entrevistas de una hora.</p>	<p>Consentimiento informado</p>	<p>-Entrevista</p> <p>-Transcripción</p> <p>-Análisis categórico</p> <p>-Interpretación por diversas personas.</p>	<p>-Excesiva importancia a la evaluación hace que: Presión en estudiantes, quita tiempo de práctica.</p> <p>-Evaluación de los profesores por la escuela presiona a los profesores para hacer las cosas bien, haciendo así sesiones más sencillas pero con menos libertad. Además que afecta en las interacciones con los estudiantes. Otros sujetos reconocen que puede ser bueno para saber si están haciendo las cosas bien o mal</p> <p>-Ajustarse a los métodos de enseñanza del departamento: Puede ser positivo cuando es a nivel informativo y no controlador</p> <p>-Normas culturales relación profesor-alumno: Los profesores más experimentados muestran descontento con la cultura de la enseñanza moderna, ya que ahora hay que llevar mucho más cuidado con lo que se dice. Hay que saber encontrar el equilibrio entre pasarse de social y no dar nada de soporte de interacción. Los profesores jóvenes le dan más importancia a la satisfacción de las NNSSBB que los experimentados.</p> <p>-Falta de tiempo: Obliga a crear un clima perjudicial, ya que te planteas cumplir lo planeado, teniendo menos flexibilidad y dando menos autonomía. Comentan que no solo se trata de pocas clases, si no que la clase, por pasar lista, vestirse... etc., se reduce a 30 minutos</p> <p>-Percepción de los estudiantes de los profesores: Se sienten mejor relacionados con los estudiantes que mejor motivados están, proporcionando así más soporte de autonomía, y menos soporte a los que peor motivados están.</p>

4. DISCUSIÓN.

El objetivo de esta revisión es investigar los factores que predicen una motivación no autodeterminada en los profesores de educación física en la etapa de secundaria: el estado actual y la naturaleza de la asignatura de educación física, la motivación extrínseca, la frustración de las necesidades psicológicas básicas, el burnout, la presión a la que se someten, las falsas expectativas de las causas por las cuales el profesor quiere ejercer esta profesión (atractores), y una serie de facilitadores que ayudan a trabajar en ello. Y además, profundizar en la naturaleza de cada factor nombrado, los aspectos que influyen en la motivación menos autodeterminada, así como sus consecuencias dentro del profesorado de educación física.

La promoción de una motivación autodeterminada depende en gran parte de de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Así, si estas se frustran, la orientación será menos autodeterminada y más controlada, con sus correspondientes consecuencias tales como la desmotivación o el burnout. Aquellos profesores que sus necesidades psicológicas básicas son satisfechas se esfuerzan más, tienen un mayor rendimiento y mayor persistencia. Por el contrario, frustrándolas, se obtiene una orientación controlada la cual lleva a una actitud fría, comportamientos hostiles, pérdida de paciencia y peor soporte en clase. Además, esta orientación controlada también se asocia de forma negativa con el burnout, lo cual influye en una calidad de enseñanza mala. Aquellos profesores con más experiencia tienden a frustrar más las necesidades psicológicas básicas, probablemente debido al tipo de generación y cambio de estilo de enseñanza. (Van der Bergue et al., 2013).

Cuando la orientación de la motivación es autónoma, esto se relaciona con distintas consecuencias positivas como es menor agotamiento emocional, mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el trabajo, mayor apoyo a las necesidades psicológicas básicas de los alumnos utilizando las estrategias o soportes: autonomía, estructura y relación. (Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008).

Lo óptimo en cuanto a motivación, para desarrollar menos burnout y mayor calidad de enseñanza es un perfil el cual tenga una puntuación alta en autonomía y baja en controlada, de esta forma satisfacen más sus propias necesidades psicológicas básicas. Cabe mencionar un detalle: no se ha visto relación entre un perfil de alta cantidad (alta motivación autónoma y alta controlada) y un comportamiento caótico en clase, en cuanto al comportamiento de apoyo a los alumnos por parte del profesor. Del mismo modo, estar orientado con un perfil de alta calidad tampoco predice dar en clase los soportes correctos. Es decir, tener mucha motivación del tipo que sea, no se relaciona con dar el apoyo correcto que el profesor ofrece en clase, ya que un profesor puede estar orientado hacia un tipo de motivación, pero existen muchos más factores a tener en cuenta para dar apoyo en clase y tener la clase bajo control. Tales como habilidades comunicativas, contexto, personalidad.. etc. Si que hay relación negativa con el apoyo en clase, cuando la motivación es baja tanto en autónoma como controlada (Van den Bergue, Soenens, Aelterman, Cardon, Talir y Haerens, 2014).

La elección de las estrategias de depende de varios factores. Cuando el profesor se somete a una clase predispuesta a una motivación autónoma por parte de los alumnos, el profesor usa mayor soporte de autonomía. También depende de la presión por ajustarse al método del departamento, a las leyes, y al tiempo de clase. Cuanta mayor flexibilidad en esto último, mayor soporte ofrece el profesor (Ntoumanis y Standage, 2009).

Ya definidas las causas de tener un tipo de motivación u otra, cabe relacionar los aspectos nombrados, tales como el tipo de motivación, con el burnout y las necesidades psicológicas básicas. A mayor desmotivación más se frustran las necesidades psicológicas básicas, y cuanto mayor agotamiento emocional y cinismo (perteneciente al burnout) también mayor frustración de estas. Si incidimos en las necesidades psicológicas básicas, cuando se frustra la necesidad de competencia, lleva a una menor motivación intrínseca por parte del profesor. En cuanto al burnout, si se frustra además de esta, la autonomía, lleva a un mayor agotamiento emocional y menor eficacia. La frustración de la competencia está relacionada con un mayor cinismo, y la relación con una menor eficacia (Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Pulido, López y Cuevas, 2014).

Por otra parte, otro factor importante que afecta a la motivación del profesorado es la presión que sufren durante en trabajo. La percepción de presión en el trabajo frustra las necesidades psicológicas básicas, conduciendo a una baja autodeterminación y utilizando estrategias poco adaptativas. La excesiva importancia que se le da a la evaluación quita tiempo de práctica y con ello aparece la presión por ajustarse al método de enseñanza. Además, el hecho de la evaluación al profesorado, presiona a hacer las cosas bien, convirtiendo la clase a un clima más artificial, haciendo sesiones sencillas pero con menos libertad, y afectando así a las interacciones con los estudiantes. Por otra parte, las normas culturales actuales, en profesores experimentados llega a ser una presión. Hoy en día hay que llevar mucho más cuidado con lo que se dice, y se debe encontrar el equilibrio entre pasarse de cercano o ser lejano. También influye la falta de tiempo para cumplir con el plan de estudios. Ya que debido a las diferentes rutinas propias de la educación física (se pasa lista, los alumnos se cambian de clase, se visten de ropa deportiva, se da la explicación) la clase se reduce a 30 minutos (Taylor, Ntoumanis y Smith, 2009).

Los motivos por los cuales una persona, en este caso un alumno de universidad, quiere convertirse en profesor de educación física son varios como ya se ha citado. Así, existe una relación entre la causa y la orientación motivacional predominante en el futuro profesor, lo cual a medio plazo puede influir en la propia motivación del profesor y su manera de afrontar la enseñanza. Los alumnos cuyo motivo principal era el relacionarse con personas poseían mayor motivación intrínseca. Aquellos que daban más importancia al hecho de de ser activo físicamente tenían una mayor motivación extrínseca. Por último, aquellos que lo que más valoraban era que la enseñanza era fácil, están predispuestos a la desmotivación (Spittle, Jackson y Casey, 2009).

La principal conclusión que se extrae de ésta revisión es que la motivación autónoma es la orientación idónea para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los profesores, prevenir el burnout, y establecer un clima adecuado de aprendizaje para los estudiantes.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y LIMITACIONES.

Todas las intervenciones que se realicen acerca de éste tema van encaminadas a fomentar la motivación autónoma.

Partiendo del origen, una propuesta de mejora podría ser que para realizar los estudios de máster en docencia no sólo se tuviera en cuenta la nota o la titulación. Ya que según el tipo de causa por el cual un alumno quiere ejercer la profesión de profesor, predice un tipo de motivación con sus respectivas consecuencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, sería plausible realizar entrevistas personales e incluso cuestionarios para evaluar la personalidad, la vocación y las causas para ejercer la profesión, como se realiza en otros países. De este modo, mínimamente se podría prevenir profesores indispuestos a ser competentes en su profesión. Además, por otra parte también se podría realizar entrevistas personales e incluso pruebas prácticas en los propios centros de trabajo para evaluar si el profesor está preparado para afrontar esta profesión.

Por otra parte, para situar la educación física en el lugar que le corresponde, y no en el bajo estatus que posee, es importante crear una cultura que no establezca el total de la importancia de la educación en la faceta intelectual, ya que mediante la educación física existen muchos valores que pueden ser transmitidos de mejor forma que en otras asignaturas. Para ello, para darle importancia, se debería comenzar con que cada centro tenga un mínimo de instalaciones para poder desarrollar la asignatura con facilidad y flexibilidad, pudiendo cumplir la programación con una mayor seguridad. Además, se debería de otorgar una sesión más a la semana de las dos actuales. De esta forma se podría llegar a los mínimos niveles de actividad física recomendados y que la intervención de la educación física fuera más significativa y transferible a un estilo de vida saludable. Incluso de esta forma, los alumnos podrían llegar a estar más motivados de manera intrínseca, lo cual se refleja como ya se ha visto en el soporte y motivación del profesor de manera positiva. No sólo se debe incidir en la cultura general de los alumnos y la sociedad, si no además también en la de los directores de los institutos. Estos deben apoyar la asignatura y facilitar un clima idóneo y no proponer más presión a los profesores de la que la asignatura ya tiene de por sí.

Otra propuesta de intervención para mejorar la motivación del profesorado puede ser realizar cursos de formación en los propios centros acerca de la motivación autónoma y su efecto amortiguador sobre el burnout, y sus consecuencias positivas en el aprendizaje. Puede ayudar a que el profesor mejore y se de cuenta de aquello que realiza mal o puede cambiar. Este curso además puede ser acompañado de evaluaciones a los profesores (a nivel informativo y no para presionar) realizadas con video de sus clases, acerca del soporte que realizan y su comportamiento en clase.

Es interesante también no dar tanta importancia a la evaluación tradicional, e incidir más en el progreso individual y aprendizaje de cada alumno. Para ello se debe de coordinar de una manera óptima los profesores y el departamento, intentando lograr un equilibrio entre este objetivo y el de ajustarse a la enseñanza que propone la propia ley.

Por otra parte, esta revisión tiene sus limitaciones que se deben tener en cuenta.

En prácticamente todos los artículos, se realizan cuestionarios para medir variables tales como la orientación motivacional, las necesidades psicológicas básicas o el burnout. Sin embargo, el resultado no tiene por qué reflejar el perfil real que posee el profesor ya que éste puede completar el cuestionario sabiendo el resultado que desea. Así, una posible solución a ello, es grabar en video el comportamiento en clase del profesorado porque de esta manera se puede ver las acciones reales durante las clases de los profesores, independientemente de cómo digan ellos que se comportan.

Otra limitación es la muestra, ya que en muchos casos había variables que no eran suficientemente significativas para extraer conclusiones. Por ello, sería más conveniente realizar estudios acerca del tema con muchos más profesores, teniendo en cuentas muchas variables, tales como: las necesidades psicológicas básicas, la orientación motivacional, el burnout, el apoyo ofrecido a los alumnos en clase, el contexto, y las presiones. También sería oportuno unificar los tipos de cuestionarios, intentando que sobre esas variables, sean los

mismos en los artículos, y además basándose también en la visualización de videos.

Por otra parte, todos los estudios encontrados en esta revisión son de carácter transversal. Es decir, trabajan con una muestra en cierto momento sin tener en cuenta cómo ha ido cambiando la motivación a lo largo de los años. Así, se obtendría mayor calidad realizando estudios de seguimiento longitudinal a lo largo del tiempo, y estudios experimentales con intervenciones y seguimiento.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Acha, A., Velásquez, R., y Moya, J. (2008). El estatus de la educación física en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria. Causas de la Devaluación. En *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Albarracín Pérez, A., Moreno Murcia, J. A., y Beltrán Carrillo, V. J. (2014). La situación actual de la educación física según su profesorado: Un estudio cualitativo con profesores de la Región de Murcia. (The current situation of physical education according to teachers: A qualitative study with teachers from the Region of Murcia). *Cultura_Ciencia_Deporte*. 225-234.
- Arnold, P. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., y Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: the role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459-1473.
- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Carraro, A., Scarpa, S., Gobbi, E., Bertollo, M., y Robazza, C. (2010). Burnout and self-perceptions of physical fitness in a sample of Italian physical education teachers. *Perceptual and motor skills*, 111(3), 790-798.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., y Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Dewar, A. M., y Lawson, H. A. (1984). The subjective warrant and recruitment into physical education. *Quest*, 36(1), 15-25.
- Grolnick, W. S., y Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165-170.
- Hutchinson, G. E. (1993). Prospective teachers' perspectives on teaching physical education: An interview study on the recruitment phase of teacher socialization. *Journal of teaching in Physical Education*, 12, 344-344.
- Kougioumtzis, K., Patriksson, G., y Stråhlman, O. (2011). Physical education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control. *European physical education review*, 17(1), 111-129.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2005). Stress and burnout: The critical research. *Handbook of stress medicine and health*, 2, 155-172.
- Mudekunye, J., y Sithole, J. C. (2012). The status of physical education and its relation to attitudes towards the teaching of the subject in Masvingo urban primary schools. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(5), 710-715.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of educational psychology*, 97(3), 444.
- Ntoumanis, N., y Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-202.
- Olesen, M. H. (2011). General causality orientations are distinct from but related to dispositional traits. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 460-465.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: And organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Sáenz-López, P., Almagro, B. J., y Ibáñez, S. J. (2011). Describing problems experienced by Spanish novice physical education teachers. *Open Sports Sciences Journal*, 4, 1-9.
- Sánchez Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido González, J. J., López Chamorro, J. M., y Cuevas Campos, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 75-82.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., y Jackson, S. E. (1996). The MBI-general survey. En M. P. Leiter, C. Maslach, y S. E. Jackson (Eds.), *Maslach Burnout inventory*.
- Sinott, E. C., Afonso, M. R., Ribeiro, J. A. B., y Farias, G. O. (2014). Síndrome de Burnout: Um estudo com professores de Educação Física. *Movimento*, 20, 519–539.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571.

- Spittle, M., Jackson, K., y Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190-197.
- Spittle, S., y Spittle, M. (2014). The Reasons and Motivation for Pre-Service Teachers Choosing to Specialise in Primary Physical Education Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5),
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology*, 95(1), 97.
- Sun, H., y Chen, A. (2010). A pedagogical understanding of the self-determination theory in physical education. *Quest*, 62(4), 364-384.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., y Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 235-243.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education.
- Taylor, I. M., y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of educational psychology*, 99(4), 747.
- Templin, T. J., Woodford, R., y Mulling, C. (1982). On becoming a physical educator: Occupational choice and the anticipatory socialization process. *Quest*, 34(2), 119-133.
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 312-318.
- Van den Berghe, L., Cardon, G., Aelterman, N., Tallir, I. B., Vansteenkiste, M., y Haerens, L. (2013). Emotional exhaustion and motivation in physical education teachers: a variable-centered and person-centered approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(3).
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., y Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407-417.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I., y Haerens, L. (en prensa). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., y Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter?. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 650-661.

Vansteenkiste, M., Niemiec, C., y Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan, y S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 16. The decade ahead* (pp. 105e166). UK: Emerald Publishing

Viloria, H., Paredes, M., y Paredes, L. (2003). Burnout en profesores de educación física. *Revista de psicología del deporte, 12*(2), 133-146.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review, 66*(5), 297.