



DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE

“PÁAJTALIL LE J-KA'ANSAJO”

Uri Campos Ruiz

Trabajo terminal elaborado para obtener el Diploma de

Especialista en Docencia

Dirigido por:

Dr, Augusto David Beltrán Poot

Mérida de Yucatán

Octubre de 2022



FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Mérida, Yucatán a 01 de septiembre de 2022

Dr. Pedro José Canto Herrera
Director
Presente

Asunto: Carta de Liberación

Con base en el artículo 68 del Reglamento de Inscripciones y Exámenes, el artículo 79 del Reglamento Interior de esta Facultad y en el dictamen académico emitido por el Comité Revisor, le comunico que el **C. Uri Campos Ruiz**, ha cumplido con los 10 créditos del trabajo terminal, "DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE "PÁAJTALIL LE J-KA'ANSAJO"", como parte del programa Práctica Docente II, de acuerdo con el plan de estudios de la *Especialización en Docencia*, por lo que puede continuar con los trámites administrativos correspondientes para presentar el examen de Especialización.

Atentamente,
"Luz, Ciencia y Verdad"


Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación



c.c.p. Archivo-UPI
c.c.p. Control Escolar

Campus de Ciencias Sociales, Económico - Administrativas y Humanidades
Km.1 Carretera Mérida Tizimin, Cholul | Teléfono: 922 45 68
Mérida, Yucatán, México | www.uady.mx

Mérida de Yucatán; 02 de junio de 2022.

C. DRA. EDITH JULIANA CISNEROS CHACÓN
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
Presente.

Los abajo firmantes, integrantes del Comité Revisor nombrado por la Dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud de revisar el Trabajo Terminal:

DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE
“PÁAJTALIL LE J-KA'ANSAJO”

Presentado por **Uri Campos Ruiz**, como parte del programa de *Práctica Docente II* del Plan de Estudios aprobado por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Yucatán, para obtener el diploma de *Especialista en Docencia*, le comunicamos que cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité Académico de la Especialización en Docencia; y después de la defensa, el dictamen que emitimos es de:

A P R O B A D O

Por lo que puede realizar los trámites administrativos correspondientes para la obtención del diploma y cédula que lo acrediten.

Atentamente,
EL COMITÉ REVISOR


Dra. Norma Graciella Heredia Soberanis
Miembro propietario


Mtro. Rodrigo Arango Domínguez Castillo
Miembro propietario


Dr. Augusto David Beltrán Poot
Asesor y Miembro propietario

C.c.p. Archivo de la UPI
C.c.p. Profesor(a) de la Práctica Docente II
C.c.p. Interesado





UNIVERSIDAD
L A T I N O

**CARTA DE APROBACIÓN CON DICTAMEN DEL TRABAJO TERMINAL
DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA**

C. DRA. EDITH JULIANA CISNEROS CHACÓN
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
P r e s e n t e.

ASUNTO: Dictamen de evaluación de trabajo terminal.

Por este medio, como respuesta a su invitación y solicitud de evaluar el trabajo terminal denominado:

"PÁAJTALIL LE J-KA'ANSAJO",

presentado por **Uri Campos Ruiz**, como producto del Programa Educativo de Posgrado: **ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA** que se imparte en la Facultad de Educación, cuyo plan de estudios ha sido aprobado por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Yucatán, para obtener el diploma de *Especialista en Docencia*, le comunico que cumple con los indicadores de contenido y presentación, especificados para su evaluación, y constituye una herramienta de calidad, así como una aportación al conocimiento y práctica de la labor docente, por lo tanto el dictamen que emito es de:

A P R O B A D O

Para los fines correspondientes, se expide el presente dictamen en la Ciudad de Mérida, Capital del Estado de Yucatán, Estados Unidos Mexicanos, a los 28 días del mes de mayo del año 2022.

Atentamente,

MINE. Paulina Isabel Carrillo Espadas, L.E.
Evaluador del trabajo terminal
Licenciada en Educación, Maestra en Innovación Educativa
Secretaría académica
Universidad Latino
paulina.carrillo@universidadlatino.edu.mx



CLAVE 31PSU0070A
INCORPORADA A LA
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN DE YUCATÁN



CARTA DE APROBACIÓN CON DICTAMEN DEL TRABAJO TERMINAL DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA

C. DRA. EDITH JULIANA CISNEROS CHACÓN
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
P r e s e n t e.

ASUNTO: Dictamen de evaluación de trabajo terminal.

Por este medio, como respuesta a su invitación y solicitud de evaluar el trabajo terminal denominado:

“PÁAJTALIL LE J-KA'ANSAJO”

presentado por **Uri Campos Ruiz**, como producto del Programa Educativo de Posgrado: **ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA** que se imparte en la Facultad de Educación, cuyo plan de estudios ha sido aprobado por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Yucatán, para obtener el diploma de *Especialista en Docencia*, le comunico que cumple con los indicadores de contenido y presentación, especificados para su evaluación, y constituye una herramienta de calidad, así como una aportación al conocimiento y práctica de la labor docente, por lo tanto el dictamen que emito es de:

A P R O B A D O

Para los fines correspondientes, se expide el presente dictamen en la Ciudad de Mérida, Yucatán, México, a los 02 días del mes de junio del año 2022.

Atentamente,

Asesora de la L.E.F. de la Escuela Normal Superior de Yucatán
Ana Paulina Cascante Comas
Evaluador del trabajo terminal

NOMBRE DEL TRABAJO

tuniting Uri Campos Taller para profesores de danza "páajtalil le j-ka'ansajo'.docx

AUTOR

Uri Campos

RECuento DE PALABRAS

15858 Words

RECuento DE CARACTERES

87461 Characters

RECuento DE PÁGINAS

80 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

1.3MB

FECHA DE ENTREGA

May 18, 2022 4:54 PM CDT

FECHA DEL INFORME

May 18, 2022 4:59 PM CDT**● 24% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 22% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 17% Base de datos de trabajos entregados
- 4% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref



ESCUELA DE DANZA INCORPORADA A LA SEGEY #164

ESCUELA REGISTRADA POR LA ROYAL ACADEMY OF DANCE OF LONDON

C. DR. PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA
Director de la Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Yucatán
PRESENTE.

ASUNTO: Liberación de la práctica profesional supervisada.

Por este medio me permito informarle que **Uri Campos Ruiz**, estudiante de la Especialización en Docencia, ha desarrollado y concluido satisfactoriamente en esta institución, la práctica profesional supervisada denominada "**desarrollo de un programa de capacitación docente páajtalil le j-ka'ansafo**". Asimismo, le comunico que el practicante cumplió con las actividades planificadas y con la calidad esperada para la mejora de nuestros procesos.

A solicitud del interesado y para los fines correspondientes, se expide la presente en la Ciudad de Mérida, Capital del Estado de Yucatán, Estados Unidos Mexicanos a los 05 días del mes de agosto del año 2022.



Atentamente

Valentina Guzmán Pompeyo

Director(a) de Valentina's international dance



Escuela de Danza
Particular incorporada a la SEGEY 164
Acuerdo 2015 con Fecha de 20 de Septiembre de 2013

C.p. Archivo.

“Aunque un trabajo de examen profesional
hubiera servido para este propósito y fuera
aprobado por el sínodo, sólo su autor es
responsable de las doctrinas emitidas en él”

Artículo 74.

Reglamento interior de la
Facultad de Educación,
Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que se ha dado crédito a sus autores; asimismo afirmo que este trabajo no ha sido presentado para la obtención de algún título, grado académico o equivalente.



Uri Campos Ruiz

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca con el CVU. 923090 durante el periodo de agosto 2021 a julio de 2022 para la realización de mis estudios de especialización que concluyen con este trabajo terminal, como producto final de la Especialidad en Docencia de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Dedicatoria

Este trabajo desde su inicio ya estaba dedicado, valga esta primera iniciativa para hacer un reconocimiento especial a la Dra. Rubí Elina Ruiz y Sabido por haberme enseñado con su ejemplo, siendo un modelo de una mujer de hierro ya que siempre me ha demostrado que está pendiente de mí anteponiéndose incluso a ella misma; recordándome en todo momento que los pensamientos de Dios para nosotros son de bien y no de mal, a fin de darnos un futuro lleno de esperanza; y que él es fiel para terminar la buena obra que empezó.

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), al Programa de Especialidad en Docencia de la Facultad de Educación y a la Universidad Autónoma de Yucatán, Instituciones que me apoyaron y me dieron la oportunidad de obtener nuevos conocimientos, así como conocer excelentes asesores, profesores, compañeros y amigos.

Mi gratitud de manera especial a mi directora de tesis la Dr. Augusto David Beltrán Poot por el apoyo que siempre me ha brindado, así como estar constantemente pendiente de necesidades más allá de las institucionales, quien en todo momento me dio el espacio necesario para desarrollar mis ideas reforzándolas continuamente con su experiencia en investigación, además de brindarme siempre un trato cálido y su amistad.

Un reconocimiento a la Dra. Ivette Chan, quien me guio siempre con certeza, contribuyendo de manera substancial en el desarrollo de este estudio, por sus valiosas aportaciones, por impulsar y motivar nuevas fronteras en la investigación.

Un reconocimiento también a los compañeros de generación que iniciamos juntos este proyecto, que compartimos jornadas intensas de trabajo, desvelos, discusiones, y hasta sinsabores.

Mi agradecimiento y todo mi amor al “equipo familiar”, el motor que me impulsa a realizar retos tan desafiantes para mí; Alí, Samuel, Rubi Elina y Estefanía. Finalmente agradezco de manera excepcional a José Manuel Campos Soto y Rubí Elina Ruiz y Sabido, mis padres, quienes han estado desde antes del inicio, por haber estado en las buenas, pero sobre todo en las malas; por su compañía, sus atenciones especiales y el espacio que siempre me han dado para seguir avanzando.

Resumen

La danza clásica tiene un protagonismo en la educación integral de niños y jóvenes, es así como el dominio de la técnica depende tanto de la habilidad como del aspecto psicológico del individuo. Los profesores de danza son los agentes sociales responsables de la capacidad de desarrollar todos estos aspectos en los bailarines a través de procesos psicológicos como la motivación y la autonomía. Por lo tanto, el objetivo de este proyecto es diseñar un taller de capacitación a los docentes de un instituto de danza privada para poder desarrollar la motivación autodeterminada y la autonomía de los bailarines. Para ello, se realizó un diagnóstico en cual participaron 63 bailarines (entre los 12 y 24 años) y sus respectivos profesores utilizando escalas relacionadas con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y motivación en el deporte. Los resultados mostraron que los bailarines perciben estar motivados por cosas o situaciones externas, así como también presentan niveles bajos de satisfacción de las necesidades de autonomía y relación; asimismo, los profesores perciben poca satisfacción de los alumnos con respecto a sus necesidades psicológicas como la autonomía, la competencia y relación, de igual manera reportan que el conocimiento que tiene acerca de la autonomía y la motivación, así como las estrategias para poder desarrollarlas es limitado. Con los resultados obtenidos se elaboró un taller de capacitación para los docentes el taller será teórico-práctico y contará con 5 sesiones de 3 horas cada una, se realizará evaluaciones en cada una de sus sesiones para corroborar la adecuada obtención de conocimientos de cada tema, así como una actividad integradora para que permita la aplicación del contenido a los contextos de sus clases. En conclusión, se espera que los docentes de danza puedan comprender y desarrollar estrategias útiles para mejorar los procesos de aprendizaje-enseñanza por medio desarrollo de la motivación autodeterminada y la autonomía de los bailarines.

Palabras clave: necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada, danza, taller de capacitación.

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo 1: Necesidades detectadas, Introducción /5
Planteamiento del Problema /5
Objetivos /8
Objetivo general /8
Objetivos específicos /8
Justificación /8
Viabilidad /10
Fundamentación /11
Contexto /14
Marco Teórico /17
Motivación /17
La Teoría de la Autodeterminación /18
Teoría de la integración organísmica /22
Teoría de las Necesidades Psicológicas básicas (NPB) /27
Teoría de evaluación cognitiva (TEC) /29
Capítulo II: Diseño de la estrategia /37
Diagnóstico /37
Participantes /37
Instrumentos /37
Procedimientos /41
Resultados del diagnóstico con alumnos /43
Resultados del diagnóstico con profesores /47
Capítulo III: Diseño del taller “páajtalil le j-ka'ansajo” /54
Manual de Operaciones /55
Sesión: 1 /58
Sesión: 2 /60
Sesión: 3 /62
Sesión: 4 /65
Sesión: 5 /68
Capítulo IV: Conclusiones /70
Alcances y límites /73
Referencias /75
ANEXO 1 /85
ANEXO 2 /86
ANEXO 3. /87
ANEXO 4 /88
ANEXO 5. /89
ANEXO 6 /90
ANEXO 7 /91
ANEXO 8 /92

Capítulo 1: Necesidades detectadas

Introducción

En este trabajo se presenta el desarrollo de un proyecto de capacitación docente en una academia de danza de Mérida, Yucatán respecto a la motivación determinada y autonomía. Este estudio revela la problemática del desarrollo de los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas las cuales son predictoras de las motivaciones más autodeterminadas con respecto al compromiso hacia en la danza en bailarines y cómo está relacionado con los procesos instruccionales del educador en danza.

Este texto se desarrolla en dos partes. En el primero, se hace un acercamiento a la problemática de la academia de danza a través de la participación de los docentes y bailarines en el diagnóstico acerca la teoría de la autodeterminación y las necesidades psicológicas básicas; En el segundo, se presenta el diseño del programa de capacitación docente: contenido, objetivo y materiales, y su posible implementación.

El análisis este proyecto sugiere como hipótesis el posible desarrollo de la motivación autodeterminada y autonomía de los bailarines a través de la intervención indirecta con los docentes.

Planteamiento del Problema

En el contexto regional, la Secretaría de la Cultura y las Artes (SEDECULTA), ha considerado como un aspecto substancial apoyar diversos géneros de danza, tanto a través de grupos oficiales como independientes, con el fin de servir como enlace con las instancias culturales a nivel estatal, nacional e internacional; de igual manera, ha planteado el interés por una oferta cultural para todo el estado de Yucatán (SEDECULTA, 2019). Esto

permitiendo generar dentro del estado una apertura en proyectos y programas que estén dirigidos al desarrollo cultural y artístico.

Es así como, en la ciudad de Mérida, Yucatán, el diseño de proyectos de este tipo es necesario, ya que de acuerdo con la información publicada por la SEGEY (Coordinación Estatal de Educación Extraescolar), se encuentran incorporadas 185 academias de danza; lo anterior sugiere que la danza clásica tiene un protagonismo en la educación integral de niños y jóvenes meridianos, por lo cual desarrollar proyectos en donde se capacite a los docentes en temas que promuevan la motivación en sus alumnos propiciará impactos positivos en nuestra sociedad

No obstante, se ha encontrado que, ante la falta de conocimiento y motivación de los estudiantes hacia la implicación de la actividad física, como lo es la danza, los profesores desarrollan estrategias para que los estudiantes participen activamente en la enseñanza (Beaulieu et al., 2012; Ntoumanis, 2005)

Por lo tanto, Ryan y Deci (2000) mencionan que es pertinente trabajar directamente con los profesores de los estudiantes cuando se ha identificado bajo compromiso y baja motivación de los estudiantes. La Teoría de la Autodeterminación, TAD por sus siglas (Ryan y Deci, 2000) surge desde una teoría con enfoque social sobre los determinantes de las fluctuaciones en las motivaciones de los docentes; dando lugar a un enfoque de intervención indirecta, el cual sugiere trabajar con los profesores para favorecer las conductas de los estudiantes.

Además, La TAD postula que las conductas de las personas están motivadas por las necesidades psicológicas básicas (NPB por sus siglas) estas son: autonomía, competencia y

relación; las cuales son universales y esenciales para lograr bienestar personal, así como el adecuado desarrollo social (Ryan y Deci, 2000).

En efecto, se ha demostrado a través de otras investigaciones (Haerens et al., 2013; Aelterman et al., 2013, 2014; Tessier et al., 2010; SavageSpeegle, 2017; Jang et al., 2010; Lim y Wang, 2009), que una transformación motivacional en las clases puede resultar a través de estrategias de enseñanza de apoyo a la autonomía. De igual manera, Van den Berghe et al. (2014) ha demostrado en su investigación dentro de la danza que las estrategias de enseñanza de apoyo a la autonomía provocan impactos positivos en la motivación de los alumnos, aumentando el disfrute de las clases y promoviendo el desarrollo de las habilidades motorices.

Por lo tanto, para mejorar la experiencia positiva de los alumnos dentro de las clases de danza, la evidencia científica sugiere la transformación motivacional produce impactos positivos al realizarse de manera indirecta, recurriendo a un estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía.

El presente trabajo, se desarrolla desde la experiencia del autor y su participación en la danza clásica, estudios en psicología deportiva y su inserción en la especialidad en docencia; busca promover, en los docentes de danza, los recursos para el fortalecimiento de sus educandos en ámbitos de autonomía y motivación.

Por consiguiente, se plantea desarrollar un programa de capacitación a docentes que contribuya al desarrollo de la motivación autodeterminada y la autonomía, por lo que para su diseño e implementación se obtuvo la información de una muestra de la localidad de la ciudad de Mérida, Yucatán México, a fin de crear un proyecto dirigido a docentes de la danza y que

este conformado por sesiones de trabajo de contenido teórico y práctico basado en el estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía.

Objetivos

Objetivo general

Diseñar un taller de capacitación a los docentes de la de la institución “Valentina's International Dance”, en temas de motivación

Objetivos específicos

1. Diseñar la planeación de un taller de capacitación para docentes de la institución “Valentina's International Dance
2. Diseñar los materiales didácticos, instrumentos de evaluación y actividades complementarias de las sesiones del taller
3. Diseñar el manual de operaciones

Justificación

La danza clásica tiene un protagonismo en la educación integral de niños y jóvenes mericanos, por lo cual desarrollar proyectos en donde se capacite a los docentes en temas que promuevan la motivación en sus alumnos propiciará impactos positivos en nuestra sociedad. Dentro de este marco, el maestro de danza clásica es considerado como un agente social que contribuye a la motivación de los bailarines para aprender en la disciplina; porque al tratar con los bailarines, utilizan métodos de enseñanza y estilos motivacionales que brindan experiencias útiles o desagradables en sus clases (Llanos et al., 2008).

Lo anterior, ha dado origen a estudios más recientes, sobre las variables socio-contextuales en disciplinas como la danza, cuyo interés se ha centrado en el estilo interpersonal que poseen los maestros. Se han estudiado los comportamientos realizados por los docentes para motivar a los estudiantes, puesto que se ha identificado la influencia que poseen en el rendimiento del bailarín y en la calidad de las experiencias psicológicas en el entorno dancístico (Deci et al.,1991; Reeve, 2009).

En este contexto, este proyecto busca contribuir a que se eleve la comprensión de los aspectos motivacionales en los profesores de danza, como lo son las necesidades psicológicas básicas (NPB), en concreto el apoyo a la autonomía; ya que han demostrado un impacto positivo en la autodeterminación que, a su vez, impacta en la adherencia y bienestar de los estudiantes.

Evaluando los elementos metodológicos de este estudio, se plantea contribuir a su formación profesional, mediante un proyecto de capacitación basado en recursos de carácter psicológico, con sustento teórico y utilidad práctica de las mismas que puedan ser consideradas en sus planeaciones de clase.

En este sentido, como aportes para el investigador se obtiene una comprensión más profunda de la metodología empleada para la capacitación en estrategias motivacionales aplicadas a un entorno dancístico, tomando en cuenta los aspectos de cantidad y calidad del contenido, así como, la logística de la intervención, que ayuden a otros especialistas para la reproducción de la capacitación a educadores de danza con características similares a las de este estudio.

Por lo tanto, los beneficiarios directos de este proyecto son los profesores de danza, ya que tendrán recursos para favorecer la motivación de sus alumnos a través de un estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía. De igual manera los beneficiarios indirectos son los alumnos y la institución, ya que contará con maestros que generen un ambiente motivante en sus alumnos; otorgando un servicio calidad y, a su vez, cumpliendo con las necesidades y expectativas de sus clientes.

De igual modo, el interés personal de este proyecto nace de las propias experiencias positivas como bailarín semi-profesional, así como educador de danza, y desde mi formación profesional como licenciado en educación y maestro de psicología del deporte.

De modo que, este estudio propone diseñar e implementar una intervención dirigida a docentes de danza para enseñarles estrategias basadas en estilos de aprendizaje con apoyo a la autonomía; porque, de acuerdo con los principios de TAD, se ha sugerido la intervención indirecta con maestros para ayudarlos a promover resultados funcionales que los ayudarán a mejorar los resultados del desempeño de los bailarines, así como la participación activa y disminuir aquellos que son disfuncionales como la no motivación hacia la clase (Reeve y Cheon, 2014).

Viabilidad

El estudio es viable considerando los siguientes aspectos. Por un lado, se encuentran los recursos humanos, en primera instancia se encuentra el autor de proyecto Mtro. Uri Campos Ruiz, el cuál es el encargado de la gestión de los espacios para la obtención de la información requerida, así como desarrollador del proyecto.

En segunda instancia se encuentra el director/tutor del trabajo Dr. Augusto David Beltrán Poot, el cual se encargará de la supervisión del proyecto, así como la aplicación adecuada de la misma. Y, por último, se encuentra la directora de la institución Valentina Guzmán Pompeyo con la cuál se tendrá comunicación para aplicación y obtención de la información necesaria, así como los permisos pertinentes.

Con respecto a los recursos monetario, se cuenta con el financiamiento de la beca CONACYT que permitirá ofrecer los recursos necesarios para el desarrollo del proyecto

Así mismo se cuenta con el permiso y apoyo de la institución para poder utilizar la infra estructura; plantel docente y matricula estudiantil con fines para el desarrollo de este proyecto. Por lo consiguiente se obtendrá como producto, el manual de operaciones del taller de capacitación para docentes.

Fundamentación

El proyecto pretende desarrollar un taller de capacitación docente en una escuela privada de danza en Mérida, Yucatán que promueva estrategias para favorecer la motivación autodeterminada de sus alumnos, brindando comportamientos instruccionales de apoyo a la autonomía; esto con el objetivo de crear un valor agregado a los instructores de baile.

En este contexto, el concepto de necesidades psicológicas básicas resulta importante para los docentes; este constructo postula que existen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación; las cuales son esenciales para el crecimiento y satisfacción personal (Deci y Ryan 1985, 2000).

La necesidad de autonomía hace referencia cuando una persona puede percatarse de sus metas, intereses personales, valores y en consecuencia ser capaz de efectuarlos (Ryan y

Deci, 2000). En ambientes formativos se refiere a la experiencia de poder elegir y tener, en un aspecto psicológico, la libertad de decidir a las actividades que el individuo desea realizar (Sierens *et al.*, 2009). por tanto, no se trata de ser solitario, egoísta o independiente; más bien, hace referencia al sentimiento de voluntariedad que puede acompañar a cualquier acto. Existen en diversos estudios donde esta idea se confirma, en los cuales se manifiesta una relación positiva entre la autonomía y las actitudes cooperativas por encima las actividades individualistas (Vansteenkiste *et al.*, 2006).

Otra necesidad que compone esta teoría es la competencia, siendo esta el sentimiento de eficacia en las actividades desarrolladas por el individuo (Deci y Ryan, 2000). Éste representa a la necesidad humana de entrenar sus habilidades y mejorarlas. Se trata de optimizar y cultivar el potencial propio para efectuar algo valioso, que a uno le gusta y es capaz de lograr.

Por otra parte, la necesidad de relación alude al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica con uno mismo, y experimentar satisfacción ante el mundo social.

Las tres necesidades psicológicas básicas afectarán la motivación, de manera que el aumento de la percepción de competencia, autonomía y relación creará un estado de motivación intrínseca, mientras que la frustración de estas NPB estará asociada con una mayor motivación extrínseca y con la ausencia de motivación (Deci y Ryan, 2000). La investigación de Ryan y Deci (2000) revela que cada una de las NPB juegan un papel sustancial en el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria

de manera que ninguna puede ser frustrada sin tener repercusiones negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas.

Otro concepto que se enlaza a la línea de las NPB son los climas motivacionales; este se centra en el grado y compromiso que los entrenadores muestran en su contexto educativo (Cecchini et al., 2007; García-Calvo et al., 2008). En este sentido, se manifiesta la importancia prestar atención a la enorme influencia que pueden tener los factores sociales en los procesos psicológicos que van desarrollando por los alumnos, especialmente si son jóvenes (Martín-Albo et al., 2003; Torregrosa et al., 2007), y la enorme relevancia que estas variables pueden tener en el compromiso que muestran los docentes.

De igual manera, un recurso para fomentar la independencia en los alumnos son estilos de enseñanza propios de la actividad física; estos muestran cómo se despliega la interacción profesor-alumno con la disciplina que se está impartiendo (Mosston, 1978; Contreras, 1998). Esta interacción con los educandos toma partido en las decisiones proactivas, durante las decisiones interactivas y de igual manera en las decisiones postactivas (Delgado-Noguera, M. y Viciano-Ramírez, 1999).

Es relevante destacar que los estilos de enseñanza son utilizados para contribuir conocimientos a los alumnos de una forma más eficiente y eficaz, ya que sugiere el uso de la motivación e interés particular de los alumnos (Shen y Chen, 2007), dando lugar a un aprendizaje significativo, y, por lo tanto, estable y duradero (López y Moreno, 2002).

Contexto

El presente proyecto se desarrollará en una institución de danza ubicada en Calle 23 No 230 x 24 y 30, Montecarlo, 97130 Mérida, Yuc; cerca de la zona se encuentran ubicados diversos comercios como papelerías, tiendas de abarrotes y una guardería a unos cuantos metros.

Es una escuela de danza incorporada a la ROYAL ACADEMY OF DANCE en el área de Ballet; de igual manera, está incorporada a la SEGEY, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, con número de registro 164

Esta institución tiene como misión formar personas críticas y reflexivas ante la realidad actual y futura, brindando una educación dancística de calidad que apoye al individuo en su formación cultural, estética y artística de modo que participe en el fomento, la promoción y la difusión de la danza en México y en el extranjero; dentro de sus características ambientales la institución cuenta con tres salones; dos de ellos climatizados y uno de doble altura adaptado para danza aérea; todos ellos con espejo, barra de ballet, y equipo de sonido. También, cuenta con estacionamiento, área de espera, recepción, 2 baños y bodega.

En las características organizacionales encontramos que se imparten las disciplinas: Gimnasia, danza aérea, hip hop, danza contemporánea y ballet.

De acuerdo con información obtenida por parte de la directora, la organización escolar y las relaciones en la institución desarrollan en un ambiente democrático y de respeto, tomando decisiones consensuadas con la mayoría del personal y de forma responsable. Dando lugar a que los docentes aporten sus capacidades bajo un trabajo colaborativo.

Actualmente y debido a la contingencia por la pandemia del Covid-19, los docentes están impartiendo sus clases de manera semipresencial. Para este fin se emplea la aplicación de Zoom.

En lo que respecta al análisis de la organización y su modalidad escolarizada se ha encontrado que se imparten clases de danza clásica, jazz, acondicionamiento físico, contemporáneo, dúo clásico y danza aérea; dentro de las normas relativas al proceso enseñanza aprendizaje la escuela se encuentra regulada por dos instituciones; la primera es la Secretaría de educación del Gobierno Del Estado de Yucatán (SEGEY) y en segundo término esta la incorporación de la Royal ballet School, esta última solo regula el área de danza clásica siendo esta la actividad principal de la institución; los niveles escolares que conforman la escuela son: baby ballet con un rango de 3 a 5 años de edad (solo danza clásica), inicial de primero a tercero con un rango de 6 a 10 años de edad, intermedio de cuarto a sexto con un rango de edad de 11 a 13 años de edad, avanzado de séptimo a octavo con un rango de 14 a 21 años de edad.

La matrícula escolar consta de 115 alumnos con un rango de edad de 5 a 24 años, entre los cuales sólo hay 2 varones.

En cuanto a la plantilla docente, el plantel consta de 12 profesores, con un rango de edad de 21 a 50 años; los cuales se encuentran distribuidos de la siguiente manera: 1 para danza aérea, 1 para jazz, 1 para contemporáneo, 2 para baby ballet, 2 para nivel inicial, 2 par nivel intermedio, 1 para nivel avanzado, 1 para acondicionamiento físico y 1 para dúo clásico. Dentro de los perfiles de estudio de la plantilla docente encontramos que solo la profesora de nivel avanzado de danza clásica es la uncia que tiene título de pedagogía en la enseñanza de la danza clásica certificado por la Royal Ballet School; 7 profesores cuentan con título

universitario sin relación con pedagogía y 4 profesores no tienen título universitario, ya que estos solo se han dedicado al desarrollo del arte que imparten de manera autodidacta.

A manera de síntesis, se presenta la siguiente tabla en donde se puede observar las características de los profesores.

Tabla 1.

Características de los profesores de danza de la institución

Número	Asignatura	Edad	Años de experiencia docente	Título universitario
1	Ballet avanzado	50	30	Enseñanza de la danza clásica
2	Ballet intermedio	27	7	Nutrición
3	Ballet intermedio	24	6	Ingeniero industrial
4	Ballet inicial	26	6	Arquitectura
5	Ballet inicial	21	2	Actuaría
6	Baby ballet	23	2	Enfermería
7	Baby ballet	23	4	nutrición
8	Acondicionamiento físico	26	5	-
9	Dúo clásico	34	10	Rehabilitación
10	Jazz	26	7	-
11	contemporáneo	32	10	-
12	Danza aérea	36	10	-

Un aspecto importante son las etapas de desarrollo que atienden los docentes; ya que el contenido del taller estará enfocado para docentes que imparten clase a preadolescentes, adolescentes y jóvenes, ya que se ha identificado que durante estas etapas, los educadores influyen en la calidad de las experiencias psicológicas positivas en el entorno dancístico. En esta institución se van asignado los grados (niveles) que atenderán los docentes según el ciclo escolar. En primera instancia las disciplinas que no varía de profesor es ballet avanzado y dúo clásico; baby ballet, ballet inicial y ballet intermedio tienen rotación de grados según el ciclo escolar; es decir, aunque en este ciclo escolar solo atiendan baby ballet en algún

momento atenderán grados más avanzados; contemporáneo, jazz, acondicionamiento físico y danza aérea son impartidos en todos los grados por el mismo docente. Por lo tanto, el taller es idóneo para todos los docentes de esta institución, ya que le permitirá desarrollar estrategias que pudiesen aplicar durante sus clases y les permitan mejorar la calidad de sus enseñanzas.

Marco Teórico

Motivación

Un tema central en cualquier esfera de actividad humana es la motivación; ya que el éxito y el rendimiento, por lo general, se relacionan con el nivel de motivación que manifiestan los individuos (Carratala, 2004), en el ámbito de las actividades físicas vigorosas, desde el punto de vista psicológico, la motivación es uno de los elementos principales, pues explica el comienzo, la orientación, adherencia y deserción de la actividad (Dosil, 2008).

Aun cuando las ciencias del deporte han concedido de gran importancia este concepto existe una confusión entre motivación y otros conceptos psicológicos, tanto en su significado real, sus implicaciones y de qué manera se puede motivar a las personas (Escartí y Cervelló, 1994).

En el ámbito de la psicología el concepto de motivación se ha empleado para indicar la cantidad de energía y la dirección de la conducta humana. Sage (1977) menciona que la motivación tiene dos dimensiones; la primera, dimensión intensiva, que se refiere al porqué las personas invierten tiempo y energía al insistir en determinadas conductas. Y la segunda, dimensión direccional, se refiere al porqué los individuos se orientan a uno u otro objetivo; es decir, indica la finalidad del comportamiento.

Los principales autores de la comunidad científica en actividad física y el deporte concuerdan que la motivación es el resultado de un cumulo de variables ambientales, sociales e individuales; las cuales determinan la elección de una actividad física, la intensidad en la práctica, la perseverancia en la tarea y en último término el rendimiento; todas estas variables no solo influyen en la persistencia, intensidad y frecuencia de la conducta deportiva, sino también interactúan entre ellas aumentando, manteniendo o disminuyendo la conducta (Roberts y Treasure, 1995; Roberts, 2001; Jara, Vives y Garcés de los Fayos, 2009).

Cabe señalar que el estudio de la motivación ha desencadenado una línea de investigación propia, denominada psicología de la motivación, la cual ha incurrido en diversos ámbitos de la vida cotidiana o del comportamiento, siendo uno de ellos la actividad física; actualmente uno de los constructos teóricos más sólidos y coherentes para explicar la motivación humana; específicamente la motivación hacia las actividades físicas es la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

La Teoría de la Autodeterminación

La TAD explica la complejidad de la motivación; la cual, para construir la teoría y la información de la aplicación en diferentes escenarios (aula, equipos deportivos, salud) se hace valer del método empírico tradicional. La teoría asume que todas las personas, sin importar edad, género, estatus socioeconómica, nacionalidad, antecedentes culturales, tienen predisposiciones inherentes hacia el crecimiento, motivación intrínseca, curiosidad, necesidades psicológicas, entre otras, que otorgan una base de motivación para su alta calidad de adherencia y funcionamiento positivo (Reeve, y Halusic, 2009); por lo tanto, Esta teoría

otorga una parcela de conocimiento la cual permite entender por qué las personas inician y persisten en sus conductas.

La TAD postula que existen tres diferentes tipos de motivación (no motivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca) que tienen diferentes resultados para el bienestar y el desarrollo óptimo de las personas. También sostiene que las personas pueden autorregularse y que la regulación del comportamiento puede tener distintas formas; las cuales se diferencian según su grado de regulación a lo largo de un continuo que va de mayor a menor autodeterminación; siendo las formas no autodeterminadas de regulación (no motivación, externa, introyectada) hasta las formas autodeterminadas (identificada e intrínseca), siendo la motivación intrínseca la más autodeterminada. (Deci y Ryan,1985) y (Deci y et al,1991).

Deci y Ryan (1985) mencionan, en cuanto a la motivación externa existen cuatro tipos de regulación que varían según el grado de autonomía:

Regulación externa: son conductas controladas por fuentes externas, tales como refuerzos materiales u obligaciones impuestas por otros.

Regulación introyectada: representa conductas que están comenzando a interiorizarse pero que no están completamente autodeterminadas; por ejemplo, para no sentirse culpable realizar una acción.

Regulación identificada: se manifiesta cuando las personas atribuyen la conducta como significativo, aunque la actividad se realiza todavía por motivos externos; por ejemplo, en el logro de metas personales la conducta es internamente regulada y autodeterminada.

Regulación integrada: representa la forma más autodeterminada del proceso de internalización y tiene lugar cuando la motivación es congruente con otros valores y necesidades del yo, por ejemplo, cuando una persona practica una actividad deportiva porque está en concordancia con su estilo de vida.

La teoría de la autodeterminación (TAD) sostiene que el entorno juega un papel decisivo en el desarrollo del bienestar a través del papel de los demás. En el contexto deportivo, los entrenadores pueden intervenir mediante la promoción de la autonomía, y que está actué sobre el entorno para apoyar o dificultar la autodeterminación en el comportamiento del jugador, dando como resultado el facilitar o impedir el desarrollo en la calidad de la participación de los atletas y el desarrollo del bienestar psicológico (Balaguer et al, 2007; Deci y Ryan, 1985). Por lo consiguiente, la teoría de la autodeterminación se puede dividir en dos particularidades: la *estructura* y el *apoyo a la autonomía*.

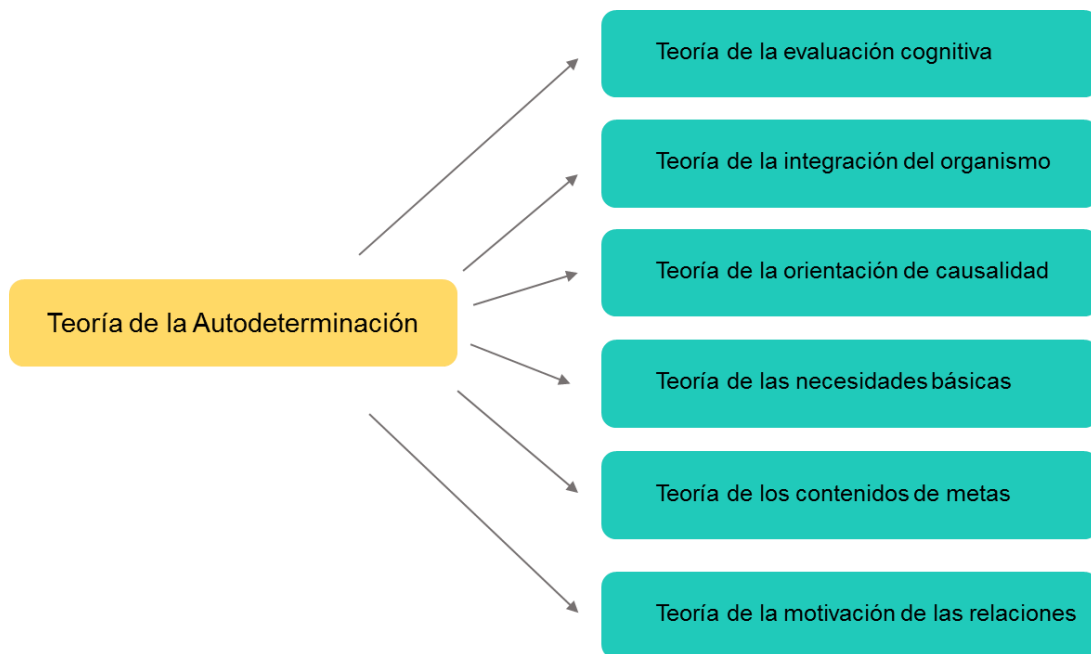
De acuerdo con el TAD, la *estructura* está relacionada a como los entrenadores efectúan el desarrollo ambiental para los deportistas, brindando expectativas, conexiones, retroalimentación y tiempo para realizar tareas. Por otro lado, el apoyo de la autonomía está relacionado con la comunicación del entrenador, caracterizada por que es informativa, no impositiva y controladora. Cuando la retroalimentación se utiliza de forma impositiva está generando un clima controlador, en contraparte, cuando se utiliza de forma informativa se genera un clima de apoyo a la autonomía. (Balaguer, 2007). La TAD enfatiza la tarea instruccional de vitalizar a los individuos en los recursos de motivación internos como el paso clave en la facilitación del compromiso de alta calidad (Reeve y Halusic, 2009).

En pocas palabras, TAD explica la motivación humana centrándose en los recursos internos que desarrollan las personas, un proceso que da la oportunidad de modificar el

comportamiento de varias maneras, principalmente en función de responder para satisfacer las necesidades naturales y la interacción con su entorno. (Deci y Ryan, 1985, 2000). La TAD es una macroteoría debido a su complejidad, por lo cual se divide en micro teorías en función del impacto que tiene en la motivación y su determinación (Figura 1). Las teorías implicadas en la autodeterminación son interdependientes e indivisibles; pues se definen singularmente, pero coexisten de forma interrelacionada, dividen en: *Teoría de la Evaluación Cognitiva*, *Teoría de la Integración Organísmica*, *Teoría de la Orientación de la Causalidad*, *Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas*, *Teoría del Contenido de las Metas* y *Teoría de la Motivación de las Relaciones*.

Figura 1.

Esquema de la división de la TAD de acuerdo con las micro teorías principales



Fuente: Almagro, Sáenz-López y Moreno, 2010

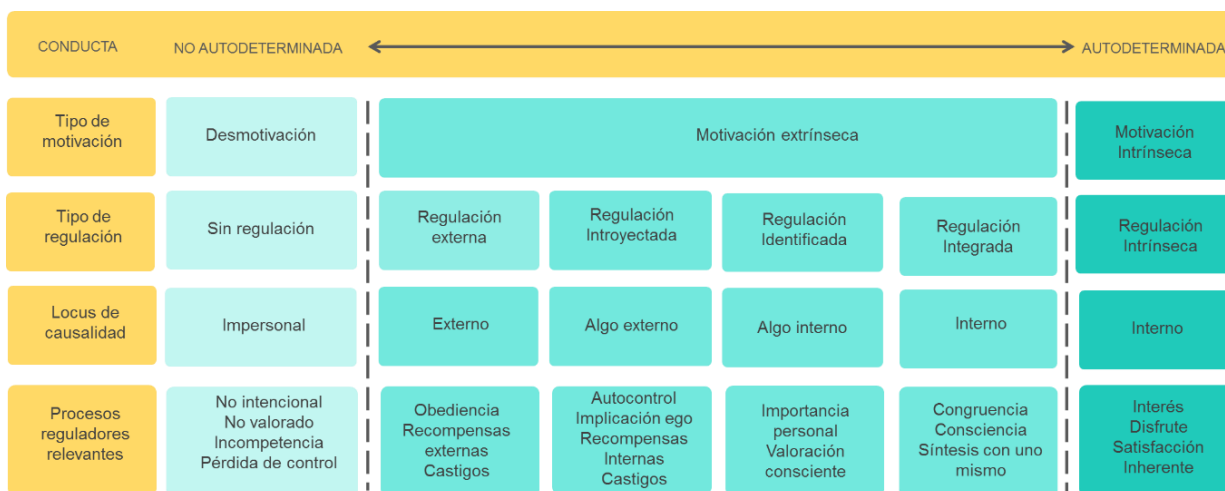
Para el presente estudio, se abordan la teoría de la integración orgánsmica, la teoría de las necesidades psicológicas básicas y la teoría de la evaluación cognitiva.

Teoría de la integración organísmica

La *Teoría de la integración organísmica*, conceptualiza diferentes tipos de conductas motivadas, es decir, la conducta se autorregulada es un proceso continuo, empezando de modo intrínseco, pasando por las de tipo extrínseco, hasta una conducta no motivada (Deci y Ryan, 2000), generando tres tipos de motivación que varían y pueden oscilar en relación con dichas conductas autodeterminadas, según se acerquen o alejen de uno de los extremos (Figura 2). A continuación, se explicará cada uno de los tipos de motivación.

Figura 2.

Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes



Fuente: Deci y Ryan, 2000.

La **motivación intrínseca** se trata de la tendencia humana a dominar la naturaleza, los intereses espontáneos y la exploración, que son importantes para el desarrollo cognitivo y social de los individuos porque son la principal fuente de bienestar y vitalidad a lo largo de la vida propia (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993; Ryan, 1995). Este tipo de motivación se puede observar conductualmente cuando los niños buscan novedades en los desafíos de los

juegos y cuando explorar o intentar aprender nuevas habilidades, esto se da debido a que se conceptualizan como más "saludables, enérgicos, activos e inquisitivos" y se divierten aun cuando no exista recompensa particular (Deci y Ryan, 1985).

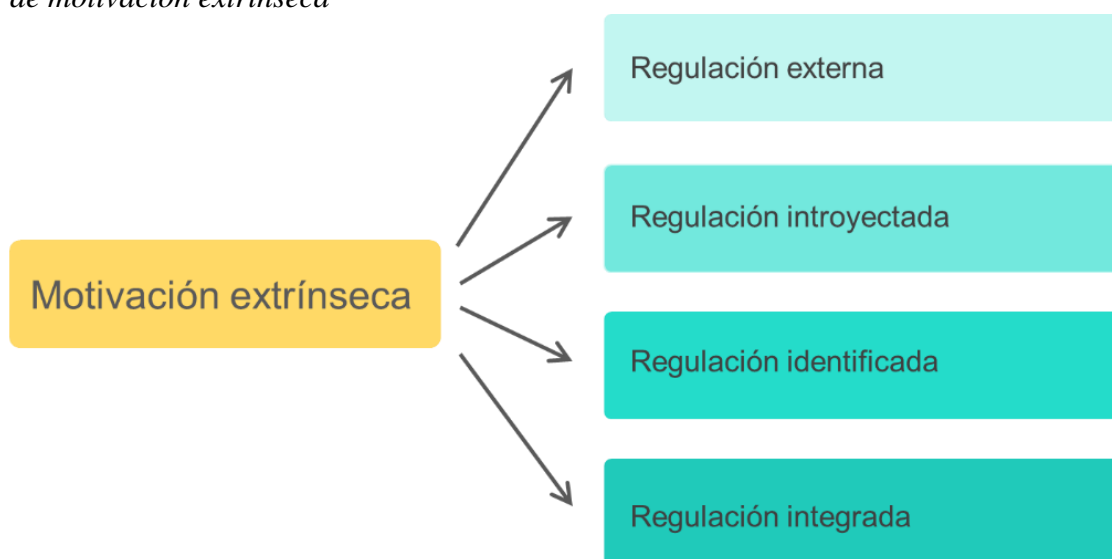
Existen tres tipos de motivación intrínseca (Pelletier et al., 2001; Vallerand et al, 1997), en primer lugar se encuentra *la motivación intrínseca hacia el conocimiento*, que se refiere al interés de saber más sobre asignaturas, materias o situaciones extras, por simple placer (por ejemplo, un adolescente se inscribe al curso de verano de historia de la danza porque quiere obtener mayor comprensión de la teoría dancística), en segundo lugar se encuentra *la motivación intrínseca hacia la ejecución*, que comprende el placer de mejorar las habilidades en un deporte (por ejemplo, una alumna ensaya en nuevos horarios de clase para obtener mayor técnica para sus giros en ballet), y por último se encuentra *la motivación intrínseca hacia la estimulación*, que envuelve el realizar la actividad por las sensaciones que produce (por ejemplo, un joven se inscribe a un curso de primavera de "Pirouette" porque vive nuevas experiencias).

De acuerdo con lo anterior, los profesores de educación físicas son los agentes sociales que se encargan de ayudar a los niños para mantener y desarrollar esta inclinación natural, es decir, brindan condiciones de apoyo para promover y estimular su motivación para ser más autónomos (Sánchez-Oliva et al., 2014). Además, los factores sociales como el "feedback", la información normativa, la competencia o el ambiente que brinda el entrenador promueven el sentido de competencia y también pueden desarrollar la motivación intrínseca (Vallerand y Rousseau, 2001).

La motivación extrínseca está determinada por recompensas o agentes externos. Existen cuatro tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995; Chantal, et al., 1996): regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada (Figura 3). A continuación, se explicará cada una de ellas:

Figura 3.

Tipos de motivación extrínseca



Fuente: Deci y Ryan, 1985.

En primer lugar, se encuentra la *regulación externa* que es la forma menos auto determinante de motivación extrínseca y, por lo tanto, el mayor contraste con la motivación intrínseca. Este tipo de comportamiento está destinado a satisfacer necesidades extrínsecas, por lo tanto, se exige la existencia de sistemas de premios y recompensas para evitar el castigo. Dentro de este tipo de conductas, las personas experimentan un comportamiento controlado o alienado (Deci y Ryan, 2000). Esta forma de regulación se caracteriza por

puntos de control externos, muchas personas que practican actividad física se encuentran en esta situación porque alguien más les dijo que deberían hacerlo y funcionará, o evitarán consecuencias negativas (por ejemplo, amigos, familiares, parejas, etc. se ven obligados a bailar ballet).

En segundo lugar, se encuentra la *regulación introyectada*, también conocido como introversión. Este tipo de regulación está relacionada con las expectativas de autoconocimiento y la necesidad de promover emociones como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). La regulación del comportamiento todavía tiene un punto de control externo. Los principales motivos de participación son la aprobación social, la presión interna o la culpa (García-Calvo et al, 2004). De igual manera, los individuos ejercen presión para regular su propio comportamiento. Así, cuando las conductas se regulan bajo control motivacional, están sujetas a control intrínseco, es decir, cuando la conducta se regula por regulación intrínseca o extrínseca (Méndez-Giménez et al., 2017). A su vez, la regulación introyectada se asocia con percepciones de abandono y conflicto con otras actividades (por ejemplo, un bailarín no se siente bien porque hace tiempo que no entrena por lo cual los ejercicios del entrenamiento no los termina o no los realiza) (Pelletier et al., 2001; Rodríguez-Allen, 2000; García-Calvo, 2008).

En tercer lugar, se encuentra la *regulación identificada*. Dentro de este tipo de motivación extrínseca, la conducta es apreciada y el individuo la considera importante, por lo que puede realizarla aun cuando la actividad sea desagradable (Carratalá, 2004). Un alto grado de autocontrol ocurre cuando una persona se identifica conscientemente con las acciones o valores que encarna (por ejemplo, una niña que recientemente la han inscrito a

clases de acondicionamiento físico, es posible que la actividad no le resulte agradable de un principio, pero sabe que le reportará beneficios físicos y psicológicos) (Deci y Ryan, 2000, 2002).

Y, por último, se encuentra la *regulación integrada*. En este caso, la conducta se realiza libremente. La integración ocurre cuando las personas evalúan comportamientos y acciones en función de sus valores y necesidades, esto podría aplicarse a las personas que realizan actividad física porque es parte de su estilo de vida activo y a las personas ven los beneficios de un estilo de vida saludable en varios aspectos, como la nutrición, el bienestar, etc. (Vallerand y Rousseau, 2001). En este contexto, el ejercicio sigue siendo un motivador extrínseco ya que los seres humanos no funcionan por el placer intrínseco de la actividad (Ryan y Deci, 2000). Sin embargo, este tipo de regulación no parece existir en los jóvenes (por ejemplo, un adulto que ha practicado ballet hasta graduarse continúa entrenándose por los beneficios físicos que ésta disciplina le brinda).

La **desmotivación** se caracteriza por el hecho de que el individuo no tiene intención de hacer algo, lo que puede llevar a que las actividades se desorganicen y se acompañen de sentimientos de aburrimiento, ansiedad o depresión (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000). Esto se debe a subestimar la actividad (Ryan, 1995), sentirse incapaz de realizarla (Bandura, 1986) o no querer lograr el resultado deseado (por ejemplo, un estudiante de ballet es obligado a practicar el ballet y, a medida que crecía, iba detestando y aborreciendo la disciplina) (Seligman, 1975).

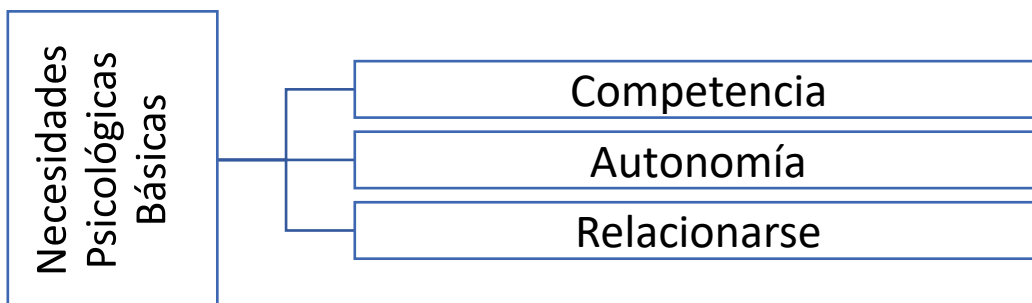
Por lo tanto, dentro del campo de estudio, se ha encontrado los resultados de varias investigaciones (Hagger y Chatzisarantis, 2008; Cox et al., 2008; Yli-Piipari et al., 2012) y sugieren que las personas con una motivación hacia la actividad física más autodeterminada revelan mayor vitalidad, afecto positivo, autoestima, disfrute, satisfacción, interés, concentración, esfuerzo, persistencia y adherencia a la práctica, y menores consecuencias.

Teoría de las Necesidades Psicológicas básicas (NPB)

La teoría de las necesidades psicológicas básicas (NPB) hace referencia a la identificación de los factores que interaccionan en la motivación y principalmente comprende tres necesidades psicológicas básicas que son indispensables para el crecimiento y satisfacción personal de los individuos (Deci y Ryan, 1985; 2000): competencia, autonomía y relación con los demás (Figura 5). A continuación, se describirán cada uno de los factores de las NPB:

Figura 4.

Necesidades psicológicas básicas que influyen positivamente la motivación intrínseca.



La NPB de *competencia* es un concepto relacionado a la eficacia en las tareas, Y se refiere a la necesidad humana de ejercitar sus capacidades y mejorarlas, con la finalidad de

aprovechar el propio potencial para realizar tareas que sean de agrado y que la persona pueda lograr (Deci y Ryan, 2000). Por ejemplo, en la danza, la necesidad para la competencia orienta a los bailarines a ponerse retos que puedan ser realizables dadas sus capacidades e intentar mantener el esfuerzo y mejorar sus habilidades.

La siguiente NPB es la *autonomía*, la cual hace referencia a cuando un individuo es consciente de sus metas, valores e intereses personales y en consecuencia los puede ejecutar de manera adecuada (Ryan y Deci, 2000). En el contexto educativo se describe como la experiencia de poder elegir con libertad las actividades que el individuo estudia (Sierens et al., 2009). Por ende, podría tratarse de un sentimiento de voluntariedad que se acompaña de un acto cualquiera, teniendo como resultado la expresión de uno mismo. Sin duda, esta idea se confirma en diversos estudios, en los cuales existe una relación positiva entre la autonomía y las actitudes cooperativas entre las actividades individualistas (Vansteenkiste *et al.*, 2006).

En la danza, cuando los bailarines sienten que los entrenadores apoyan su autonomía es muy probable que valoren la tarea con sentimientos positivos, por ejemplo, en una clase de danza clásica, cuando una bailarina se le brinda el espacio para ejecutar su presentación de baile de acuerdo con sus aptitudes y destrezas, como práctica de orientación, esta decidirá los ejercicios y movimientos a realizar, lo cual le permite voluntariamente decidir cómo actuar, en vez de imponerle una actuación. Diversos estudios sobre la NPB de autonomía se han realizado, y se ha encontrado que existe una relación que entre más autónoma sea la motivación, mayor será la capacidad de compromiso y el bienestar del estudiante (Deci y Ryan, 2000; Katz *et al.*, 2009); de igual manera se ha encontrado que el apoyo a la autonomía por parte del docente predecía positivamente la satisfacción de las necesidades de relación

con los demás, competencia y autonomía (Cox et al., 2008). Y que así mismo la motivación autodeterminada predecía positivamente el esfuerzo y la persistencia (Perlman, 2015; Standage et al, 2006).

La NPB de relación conceptualiza el esfuerzo de los individuos por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica con la otra parte, y experimentar satisfacción con el mundo social. Las tres NPB influirán en la motivación, de manera que el incremento de la percepción de competencia, autonomía y relación con los demás creará un estado de motivación intrínseca, mientras que la frustración de estas estará asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y desmotivada (Deci y Ryan, 2000). Las investigaciones en el área de la motivación mencionan que cada una de las necesidades psicológicas básicas es importante para el desarrollo y la experiencia óptica de las personas, así como para su bienestar (Ryan y Deci, 2000).

Teoría de evaluación cognitiva (TEC)

La *teoría de la evaluación cognitiva* (TEC) hace referencia al comportamiento de los individuos en contextos específicos, incluyendo la forma de dirigir, la forma de hacer las cosas e incluso la forma de enseñar. Sin embargo, para que se pueda dar estos comportamientos se necesita de la interacción con otras personas, esto podrá tener como resultado la relevancia de la interacción, por ejemplo, un entrenador que enseñe de forma diferente, que sea creativo en sus clases y que hable de forma adecuada podrá repercutir en la calidad de la experiencia del deportista, así como promover un entorno agradable. (Reeve, 2009; Vallerand y Losier, 1999).

En pocas palabras, esta teoría estudia la motivación intrínseca, la interacción dinámica de lo interno y externo, aborda específicamente cómo influyen los eventos externos del contexto social en el disfrute e interés en la tarea de las personas (Deci, 1975). Un aspecto importante dentro del concepto de evento externo es el comportamiento instruccional, ya que esta puede ir en dos direcciones, en primer lugar, puede controlar el comportamiento de una persona o en segundo lugar puede informar sobre la competencia para las actividades. Es mediante el uso de lenguaje, al momento de brindar instrucciones que se puede inducir y facilitar la motivación, o por el contrario para empeorar la calidad de ésta.

Los comportamientos instruccionales abren camino a dos estilos motivacionales: *estilo de apoyo a la autonomía* y *estilo controlador*. Ambos estilos pueden controlar o apoyar la autonomía, las cuales se encuentran en los extremos de un continuo bipolar que comienza en las conductas controladoras hasta las conductas que favorecen la autonomía de las personas. (Deci et al., 1981; Reeve, 2009).

Estilo de Apoyo a la Autonomía

El estilo de apoyo a la autonomía es una conducta interpersonal que los individuos proporcionan durante la instrucción para identificar, nutrir y desarrollar los recursos motivacionales internos de los involucrados (Reeve, 2009). Dentro del campo de la educación, este es un enfoque de enseñanza que pone atención en la motivación de los estudiantes y representa un esfuerzo de los educadores por vitalizar los recursos motivacionales durante el aprendizaje.

Este estilo promueve los recursos más universales del ser humano, como las NPB, la curiosidad y los intereses; y éste puede aplicarse de manera general a cualquier grupo de personas (Reeve y Halusic, 2009). Así mismo se ha identificado comportamientos que las personas usualmente utilizan para este estilo motivacional como : promueven la iniciativa, permiten que se participe toma de decisiones, proporcionan explicaciones racionales sobre las actividades, emplean un lenguaje no controlador, reconocen aquellos sentimientos negativos asociados a su compromiso con las actividades, aceptan las quejas como reacciones válidas a las demandas y estructuras impuestas, no emiten juicios e intentan comprender a sus poniéndose en su lugar antes de ofrecer alguna sugerencia (Grolnick y Ryan, 1987; Mageau y Vallerand, 2003; Reeve, 2009).

Las consecuencias de estas conductas de instrucción, es que brindan sensaciones adecuadas de relación interpersonal para que los sujetos puedan experimentar autonomía, satisfacción de sus NPB y un funcionamiento positivo (Assor et al., 2002; Reeve, 2006; Reeve et al., 2004). En el contexto educativo, este estilo requiere de una planificación adecuada, pues hay que establecer una estructura de la clase para que se puedan realizar esfuerzos activos y continuos, a fin de identificar, nutrir y desarrollar los recursos internos de los alumnos (Halusic y Reeve, 2009). Cuando se habla de una clase estructurada, es porque existe una asociación sólida y confiable entre lo que se hace durante la clase y los beneficios que obtienen de esta (Skinner, 1996). La estructura consiste en implementar conductas de instrucción que apoyen la autonomía de los estudiantes, tales como: tener expectativas claras de ellos, orientarlos para realizar las actividades y brindar retroalimentación constructiva.

Para identificar este estilo dentro del contexto educativo-deportivo se sugiere tomar en consideración tres condiciones clave: 1) el maestro debe considera la perspectiva de los

estudiantes, 2) muestra apertura ante los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los alumnos, y 3) se apoya el aspecto motivacional y la capacidad para que los estudiantes autorregulen su autonomía (Reeve, 2009).

De acuerdo con las investigaciones con respecto a este estilo en el ámbito educativo, se ha demostrado empíricamente que predicen la satisfacción de todas las NPB, no solo de autonomía a pesar de la etiqueta, que teorizan los comportamientos de este estilo (Ryan y Deci, 2000). De igual manera se encontró que los alumnos experimentan funcionamiento más positivo en términos de su participación en el aula (Benware y Deci, 1984), emocionalidad (Black y Deci, 2000), creatividad (Boggiano et al., 1993), motivación intrínseca, bienestar psicológico (Deci y Ryan, 1985, 1987; Deci et al., 1981), comprensión conceptual (Grolnick y Ryan, 1987; Hardre y Reeve, 2003), logro académico, desempeño y asistencia en la escuela (Koestner et al., 1984; Miserandino, 1996; Ryan y Grolnick, 1987; Vallerand et al., 1997).

Tipos de apoyo a la autonomía

Stefanou et al. (2004) proponen tres maneras distintas para proporcionar apoyo de autonomía al estudiante, que se convierte en la situación ideal para el proceso de enseñanza-aprendizaje: *apoyo a la autonomía cognitiva, apoyo a la autonomía organizativa y apoyo de autonomía procedimental* (Figura 7).

Figura 5.

Maneras de proporcionar apoyo a la autonomía



Fuente: Stefanou et al., 2004

Primeramente, se encuentra el *apoyo a la autonomía cognitiva*, que hace referencia a las personas que tienen la oportunidad de tener sus propias formas de argumentar y justificar sus ideas y razonamientos, planteando sus propias preguntas y soluciones. Para que exista este tipo de apoyo en el ámbito educativo-deportivo se necesita: encontrar soluciones múltiples con el fin de compartir conocimientos, corregir los errores, recibir retroalimentación informativa, formular objetivos personales, rediseñar la tarea para que corresponda con los intereses y debatir ideas libremente

Seguidamente, se encuentra *el apoyo a la autonomía organizativa* que consiste en proporcionar directrices claras y comprensibles a sus expectativas, infundiendo un sentido de competencia, y proporcionando retroalimentación de la información de la acción pertinente (Reeve y Cheon, 2014). Stefanou et al. (2004) menciona que este tipo de apoyo dentro del contexto educativo-deportivo necesita: elegir el procedimiento de evaluación,

asumir la responsabilidad de las fechas de entrega de los trabajos y proyectos, participar en la creación y aplicación de las reglas de la clase, elegir la forma en la que se sientan en la clase y elegir los compañeros del grupo para realizar trabajos o proyectos.

Y finalmente el *apoyo a la autonomía procedimental* aparece cuando los entrenadores muestran un interés genuino y en su bienestar, pasando una considerable cantidad de tiempo, energía y recursos en sus atletas (Grolnick y Ryan, 1987).

La necesidad de propiciar un entorno en las tres dimensiones ha sido analizada en diferentes contextos del deporte (Standage et al., 2003; Haerens et al., 2013) y dada su importancia, Mageau y Vallerand (2003) han especificado algunos de los comportamientos clave que contribuyen a un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía. En concreto, sostienen que el apoyo a la autonomía del entrenador es: ofrecer alternativas a sus atletas dentro de los límites y reglas, proporcionar a los atletas una justificación de las actividades, solicitar y reconocer los sentimientos de los atletas, proporcionar la oportunidad para que los atletas puedan tomar la iniciativa y actuar con independencia, proporcionar retroalimentación sobre su actuación, tener un control inducido de las críticas y declaraciones, además de limitar el uso de recompensas y minimizar comportamientos que favorezcan la participación de ego.

Con este tipo de estilo de enseñanza, el entrenador tiene mayores posibilidades de contribuir a satisfacer las necesidades psicológicas básicas, principalmente de la autonomía; con resultados positivos tanto a nivel cognitivo, afectivo y de comportamiento de los deportistas (Mageau y Vallerand, 2003).

Estilo controlador

El estilo controlador, este se define como el comportamiento se brindan durante la instrucción, para presionar a las personas para pensar, sentir o comportarse de una manera específica (Assor et al., 2005; Reeve et al., 2004). Existe una serie de conductas que se identifican en el ámbito educativo-deportivo de este estilo, las principales son: 1) confían en métodos de motivación externos como directivas, plazos, incentivos, consecuencias y amenazas de castigo, 2) no proporcionan explicaciones, 3) utilizan el lenguaje para inducir a la presión y críticas que inducen sensaciones de culpa, 4) muestran impaciencia para que los estudiantes produzcan la respuesta correcta, y 5) reaccionan con conductas de poder autoritarias ante las quejas o expresiones negativa (Reeve, 2009).

Estas conductas de instrucción utilizan técnicas de influencia social, las cuales proporcionan los medios para entrometerse en el pensamiento, sentimiento y comportarse con suficiente presión para aumentar la probabilidad de que los individuos adopten una manera específica de ser (Assor et al., 2002; Assor et al., 2005; Reeve, 2006; Reeve et al., 2004).

Este estilo se divide teóricamente en dos tipos: *control directo* (externo) y *control indirecto* (interno) (Assor et al., 2005; Assor et al., 2004; Barber, 1996; Vansteenkiste et al., 2005). En el ámbito educativo, el control directo es aquel que manifiesta los intentos explícitos y abiertos de un maestro para presionar a los estudiantes (Reeve, 2009). Las conductas de los estudiantes son inducidas por agentes externos en un ambiente controlado. Sin embargo, el control indirecto se manifiesta mediante los intentos sutiles o encubiertos, que aprovecha los sentimientos de culpa, vergüenza y ansiedad (Barber, 1996) puesto que los maestros amenazan con retirar la atención o aprobación (Assor et al., 2004) a fin de influir

en sus pensamientos, sentimientos, conductas y con la autoestima de los alumnos (Ryan, 1982); así como inculcar estándares perfeccionistas (Soenens et al., 2005) y ofrecer respeto condicional (Assor et al., 2004).

De acuerdo con este estilo se ha encontrado en diversas investigaciones que los alumnos perciben que no pueden elegir actuar de otra manera, pues de no hacerlo los costos recaen en sentimientos de culpa, creencias de no merecer atención, manifestaciones de comportamientos ansiosos y sensaciones de baja autoestima (Reeve, 2009). De igual manera se ha encontrado que existe relaciones negativas con la motivación autodeterminada de los estudiantes (Soenens et al., 2012) y con formas controladas de motivación (regulaciones introyectadas y extrínsecas) y no motivación (Pelletier et al., 2001).

Capítulo II: Diseño de la estrategia

Diagnóstico

Para llevar a cabo este estudio la literatura señala que es necesario conocer las necesidades que presentan los estudiantes; también, el interés de este apartado busca constatar la percepción que tienen los profesores sobre la necesidad detectada en los estudiantes; esto implica que el diagnóstico será la base del diseño del taller no solo por considerar las necesidades de los estudiantes; sino también las de los profesores; siendo estos últimos los que participarán.

A continuación, se presenta el diagnóstico realizado con los estudiantes y posteriormente con los profesores, a partir de los resultados fue posible llevar a cabo el diseño de la estrategia para la atención de la necesidad.

Participantes

Para fines del diagnóstico se trabajó con una muestra de 63 estudiantes escolarizados (mujeres) con edades comprendidas entre los 12 a los 24 años. Y también participaron en este proyecto una muestra de 6 docentes, 2 hombres y 4 mujeres, con edades comprendidas entre 24 a los 50 años.

Instrumentos

Para llevar a cabo el diagnóstico con los bailarines se administraron dos escalas: Escala de Motivación en el deporte (EMD-II) y la Escala Mexicana de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (ESNPB-EF).

Escala de Motivación en el Deporte Revisada (Pineda-Espejel et al., 2016; EMD-II).
Escala tipo Likert que mide las regulaciones motivacionales situadas en el continuo de la

autodeterminación, consta de 18 ítems que van del “totalmente de acuerdo” al “totalmente en desacuerdo” con 7 opciones de respuesta. La escala está dividida en dos grupos de factores: primer orden y segundo orden. Los factores del primer orden se dividen en 6: Motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, motivación externa y desmotivación; los factores del segundo orden se dividen en 3: Motivación autónoma, motivación controlada y desmotivación

- Primer orden:

- 1) *Motivación intrínseca* (*Alpha de Cronbach= .65*) hace referencia al interés, curiosidad, disfrute y satisfacción por la actividad (Ryan y Deci, 2000).
- 2) *Regulación integrada* (*Alpha de Cronbach= .41*): refiere a participar en congruencia y armonía consigo mismo y con otras actividades (Ryan y Deci, 2000).
- 3) *Regulación Identificada* (*Alpha de Cronbach= .63*): que alude a participar por la importancia personal, elección y valoración de la actividad (Ryan y Deci, 2000).
- 4) *Regulación Introyectada* (*Alpha de Cronbach= .55*): hace referencia a la percepción del entrenamiento por autocontrol, orientación al ego, permios internos y/o castigos (Ryan y Deci, 2000).
- 5) *Motivación externa* (*Alpha de Cronbach= .79*): hace referencia a la percepción del entrenamiento con respecto a la presión externa o a la conformidad (Ryan y Deci, 2000).
- 6) *Desmotivación* (*Alpha de Cronbach= .50*): se refiere a la percepción de ausencia de motivación (Ryan y Deci, 2000).

- Segundo orden:

- 1) *Motivación autónoma* (*Alpha de Cronbach= .61*): hace referencia a la percepción de que la motivación proviene de fuentes internas que le permiten ser coherentes a la actividad (Ryan y Deci, 2000).
- 2) *Motivación controlada* (*Alpha de Cronbach= .85*): hace referencia a la percepción de la motivación que esta influenciada por el entorno (Ryan y Deci, 2000).
- 3) *Desmotivación* (*Alpha de Cronbach= .50*) se refiere a la percepción de ausencia de motivación (Ryan y Deci, 2000).

Escala Mexicana de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (Zamarripa et al, 2017; *ESNPB-EF*). Para medir la SNPB en la clase de educación física se usó una traducción al contexto mexicano del instrumento adaptado y utilizado por Standage et al. (2005), la cuál es una escala tipo Likert que consta de 16 ítems que van del “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo” con 7 opciones de respuesta. La escala evalúa tres factores: autonomía, competencia y relación.

- 1) *Autonomía* (*Alpha de Cronbach=.79*): hace referencia a la percepción que tienen los estudiantes de las experiencias elegidas libremente y coherentes con el sentido que los individuos tienen de sí mismos (Deci y Ryan, 2000).
- 2) *Competencia* (*Alpha de Cronbach=.78*): hace referencia a la percepción que tienen los estudiantes sobre los alumnos acerca de la búsqueda de desafíos óptimos, la estructura clara y útil de tareas, así como la tolerancia ante los errores que el entorno establezca (Ryan y Deci, 2000).
- 3) *Relación* (*Alpha de Cronbach=.92*) hace referencia a la percepción de los educadores sobre los alumnos de buscar la interacción social que permita formar

y mantener relaciones cálidas, cercanas y afectivas con los demás (Ryan y Deci, 2000).

Y para realizar el diagnóstico con el profesorado se administró un cuestionario y una escala de autonomía para educadores. El cuestionario consta de 7 preguntas abiertas, en la cual se indaga la percepción de los educadores con respecto a la motivación, autonomía y su desarrollo en los alumnos.

La escala de las necesidades psicológicas básicas de la motivación para educadores consta de 14 ítems que van de “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo” con 4 opciones de respuesta y mide la percepción de los educadores con respecto a las estrategias motivacionales de los alumnos. La escala evalúa tres variables: autonomía, competencia y relación.

- 1) *Autonomía*: hace referencia a la percepción que tienen los educadores de las experiencias elegidas libremente, coherentes con el sentido que los individuos tienen de sí mismos, y es un aspecto esencial para el funcionamiento psicológico saludable (Deci y Ryan, 2000).
- 2) *Competencia*: hace referencia a la percepción que tienen los educadores sobre los alumnos acerca de la búsqueda de desafíos óptimos, la estructura clara y útil de tareas, así como la tolerancia ante los errores que el entorno establezca (Ryan y Deci, 2000).
- 3) *Relación*: hace referencia a la percepción de los educadores sobre los alumnos de buscar la interacción social que permita formar y mantener relaciones cálidas, cercanas y afectivas con los demás (Ryan y Deci, 2000).

Procedimientos

En cuanto a los procedimientos, para realizar el diagnóstico con los estudiantes se realizó lo siguiente:

Se contactó a los directivos de la institución, se les explicó el objetivo del estudio y se les solicitó su colaboración para realizar la investigación con los docentes y se les pidió a los directivos una junta con los padres para la aplicación de las escalas.

En la junta se les comentó a los padres sobre la aplicación de los instrumentos, así como los objetivos y el carácter confidencial de las respuestas, asimismo, se les dio a firmar un consentimiento informado para que firmaran para que sus hijos puedan responder las escalas. La aplicación de las escalas a los estudiantes tuvo una duración aproximada de 30 minutos. Posteriormente se realizó un diagnóstico con profesores y el procedimiento que se utilizó fue el siguiente:

1. Una vez administrados y recolectados los datos, se pasó la información al programa S.P.S.S. 20 para poder analizar los datos.
2. Se contactó a los directivos de la institución educativa, se les explicó el objetivo del estudio y se les solicitó su colaboración para realizar la investigación con los docentes
3. Se administraron los instrumentos a docentes, teniendo una duración aproximada de 20 a 25 minutos. Previamente se les informó de los objetivos del estudio, se les indicó que la colaboración era voluntaria, anónima y confidencial. Una vez administrados y recolectados los datos, se pasó la información al programa S.P.S.S. 20 para poder analizar los datos.

El siguiente taller de actualización se plantea a partir de la necesidad detectada en el nivel de autodeterminación de las estudiantes de danza; aunado a la baja satisfacción de la autonomía, una de las necesidades psicológicas básicas; de igual manera se toman en cuenta las necesidades personales de los docentes de la institución con respecto a variables psicológicas motivacionales en el ámbito de la danza.

Resultados

Resultados del diagnóstico con alumnos

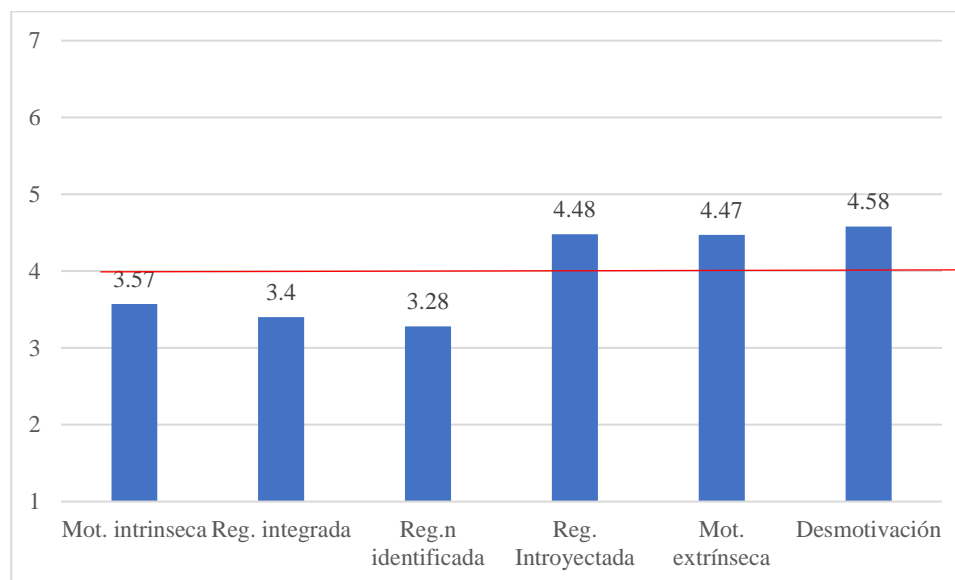
A continuación, se presentan los resultados que se encontraron en el diagnóstico realizado con estudiantes; se presentan: las estadísticas descriptivas de la Escala de Motivación al Deporte (EMD-II) y la Escala Mexicana de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (ESNPB-EF).

Escala de Motivación al Deporte

Los resultados obtenidos del análisis descriptivo (Ver Figura 6) de la escala con respecto a los factores de primer orden, indican que las dimensiones de Motivación Intrínseca ($M=3.57$; $DE=1.36$), Regulación Integrada ($M=3.40$; $DE=.92$) y la regulación identificada ($M=3.28$; $DE=1.09$) están por debajo de la M teórica ($=4$); sin embargo, se obtiene que las dimensiones de Regulación Introyectada ($M=4.48$; $DE=.85$), Motivación Extrínseca ($M=4.47$; $DE=1.28$) y Desmotivación ($M=4.58$; $DE=1.19$) se encuentran por arriba de la M teórica; es decir, bailarines perciben que su motivación dentro de las clases está orientada a la presión externa o a la conformidad, así como también hacia la orientación al ego y permisos y/o castigos.

Figura 6.

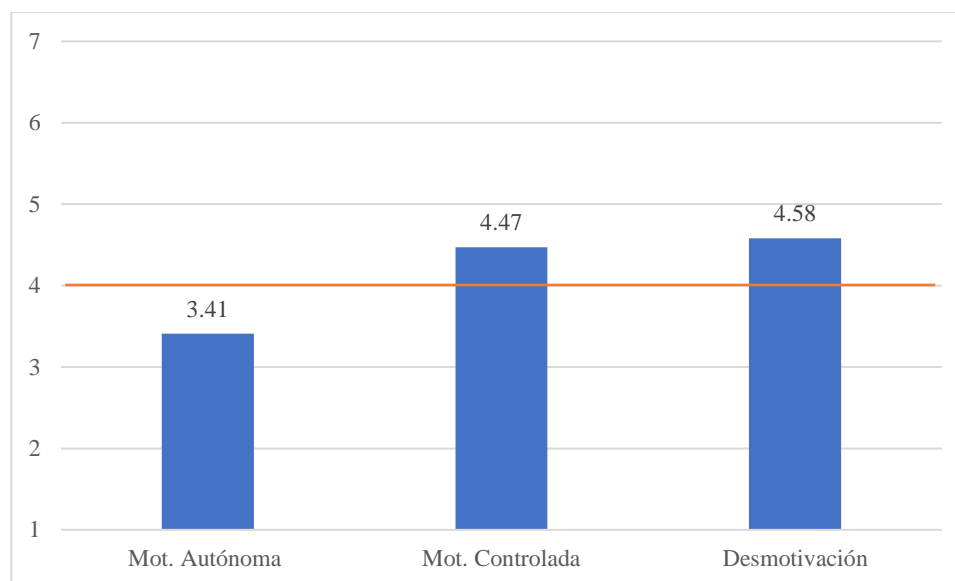
Medias y medias teóricas de los factores del primer orden del EMD-II aplicado a los bailarines.



Así mismo, con respecto a los factores del segundo orden (Ver Figura 7), se encontró que la dimensión de Motivación Autónoma ($M=3.41$; $DE=.85$) se encuentra por debajo de la M teórica ($=4$), En contraparte, las dimensiones de Motivación Controlada ($M=4.47$; $DE=.77$) y Desmotivación ($M=4.58$; $DE=1.19$) se encuentran por arriba de la M teórica; es decir que los bailarines perciben que las clases de danza se realizan por un interés por imposiciones del ambiente externo, así como por presión y no con un sentido de elección propia.

Figura 7.

Medias y media teorica de los factores de segundo orden del EMD-II aplicado a los bailarines

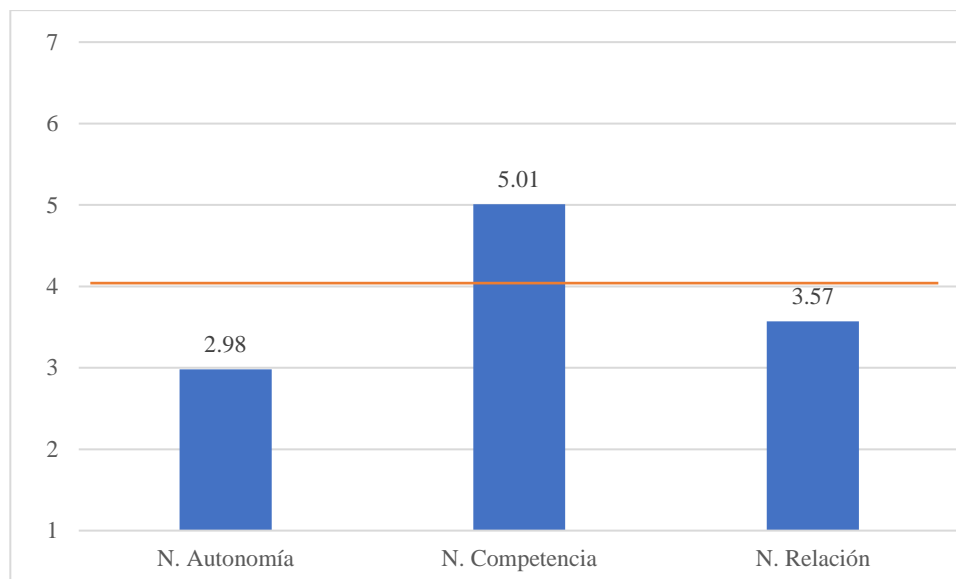


Escala Mexicana de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (ESNPB-EF)

Con respecto a la segunda escala (ver Figura 8) aplicada a los bailarines, se obtuvo que los factores de Necesidad de Autonomía ($M=2.98$; $DE=.72$) y Necesidad de Relación ($M=3.57$; $DE=1.09$) se encontraron por debajo de la M teórica ($=4$), sin embargo, el factor de Necesidad de Competencia ($M=5.019$; 1.18) se encontró arriba de la M teórica; es decir que los bailarines perciben que las clases de los educadores permiten la búsqueda de desafíos óptimos, la estructura clara y útil de los ejercicios, así como la tolerancia ante los errores que el entorno establezca. Sin embargo, también se encontró que los bailarines no perciben que existan experiencias elegidas libremente y coherentes, así como una falta de relación con sus compañeros.

Figura 8.

Medias y media teórica de las dimensiones de la escala ESNPB-EF aplicada a los bailarines



Se aplicó la Escala de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la Educación Física (ESNPB-EF). de Standage et al. (2005); validada a la población mexicana por Zamarripa et al. (2017). La cual evalúa la satisfacción de las NPB en los alumnos; consta de 3 subescalas: 1) competencia, “es concebida como un sentimiento de eficacia en las tareas desarrolladas por el sujeto (Deci y Ryan, 2000)” 2) autonomía, se refiere a la experiencia de poder elegir para poder llevar a sus metas; y 3) relaciones, se refiere a la experiencia y satisfacción con las relaciones personales e interpersonales.

Dentro de los resultados se encontró que la NPB menos satisfecha fue “Autonomía”; esto concuerda con García-Ruso (1997) la cual menciona que en la enseñanza tradicional, de la danza, predomina como estilo de enseñanza la instrucción directa; siendo este un estilo es conveniente para enseñar técnicas, repeticiones y todo lo que demande un modelo a ejecutar. Sin embargo, este estilo de enseñanza brinda poca o nula autonomía (Mosston y

Ashworth;1993); de igual manera, concuerda t con las investigaciones de (Vallerand, 2007), el cual menciona que la autonomía es la predictora de las motivaciones más autodeterminadas.

Resultados del diagnóstico con profesores

Los resultados que se presentan incluyen: las estadísticas descriptivas del cuestionario y de la escala aplicada a los educadores.

Cuestionario

Con respecto a la pregunta 1 de ¿Qué es la motivación para ti?, se encontró que los conceptos de esfuerzo (33.3%) y ánimo (33.3%) definen la motivación para los educadores, seguidamente de los conceptos de pensamiento positivo (16.7%) y consecución del logro (16.7%) (Ver Figura 9). Es decir, que la motivación para los profesores está descrita en términos de esfuerzo y ánimo.

Figura 9.

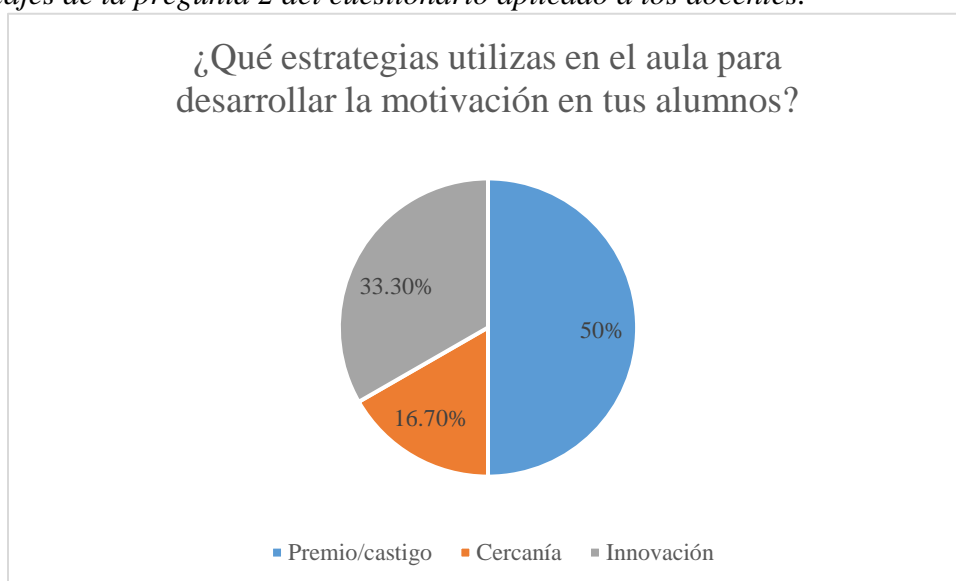
Porcentajes de la pregunta 1 del cuestionario aplicado a los docentes



De acuerdo con la pregunta 2: ¿Qué estrategias utilizas en el aula para desarrollar la motivación en tus alumnos?, se encontró que las principales estrategias que se utilizan son el premio/castigo (50%), la innovación (33.3%) en las actividades y la cercanía (16.7%) con los alumnos (Ver Figura 10). Es decir que as principal estrategia que utilizan los profesores en sus bailarines para desarrollar la motivación es el premio/castigo en la ejecución de las actividades de la clase.

Figura 10.

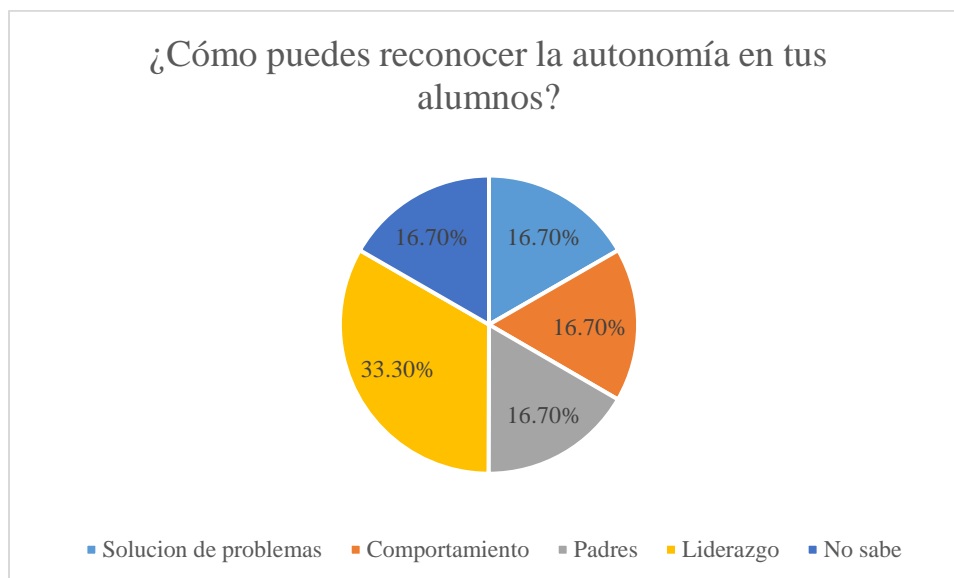
Porcentajes de la pregunta 2 del cuestionario aplicado a los docentes.



Ahora bien, de acuerdo con la pregunta 3: ¿Cómo puedes reconocer la autonomía en tus alumnos?, se encontró que se puede reconocer a través de la forma en la cual solucionan los conflictos (33.3%), seguidamente de su comportamiento dentro del aula (16.7%), los padres (16.7%) y el liderazgo que tienen (16.7%) (Ver Figura 11); es decir la principal forma de reconocer la autonomía en los bailarines es por la forma de solucionar sus conflictos tanto dentro y fuera de la clase.

Figura 11.

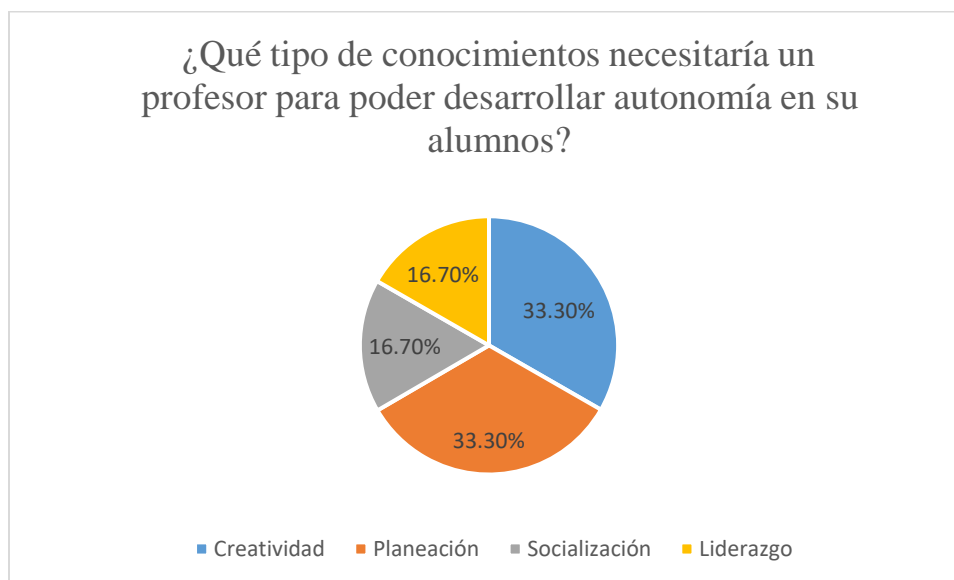
Porcentajes de la pregunta 3 con respecto al cuestionario aplicado a los docentes



Con respecto a la pregunta 4: ¿Qué tipos de conocimientos necesitaría un profesor para poder desarrollar la autonomía en sus alumnos?, se encontró que los educadores respondieron que la creatividad (33.3%) y la planeación (33.3%) son primordiales para poder desarrollar la autonomía, seguidamente de la socialización (16.7%) y el liderazgo (16.7%). (Ver Figura 12). Es decir, que los principales conocimientos que necesita un profesor para desarrollar autonomía en los alumnos están relacionados con la planeación y creatividad de la clase.

Figura 12.

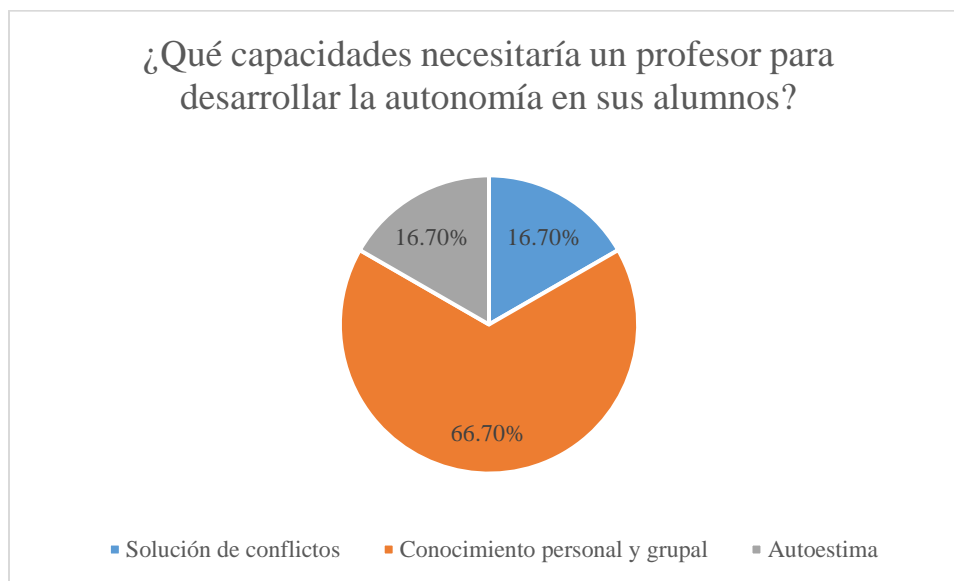
Porcentajes de la pregunta 4 del cuestionario aplicado a los docentes



Con respecto a la pregunta 5: “¿Qué capacidades se necesitan los profesores para poder desarrollar la autonomía en sus alumnos?, se encontró que los conocimientos personales y grupales son importantes (66.7%), seguidamente de la solución de conflictos (16.7%) y la autoestima (16.7%). (Ver Figura 13); es decir que las principales capacidades que necesita un profesor para desarrollar la autonomía en sus alumnos están relacionadas con conocer lo que puede y no puede realizar como profesor, así como el conocimiento del grupo.

Figura 13.

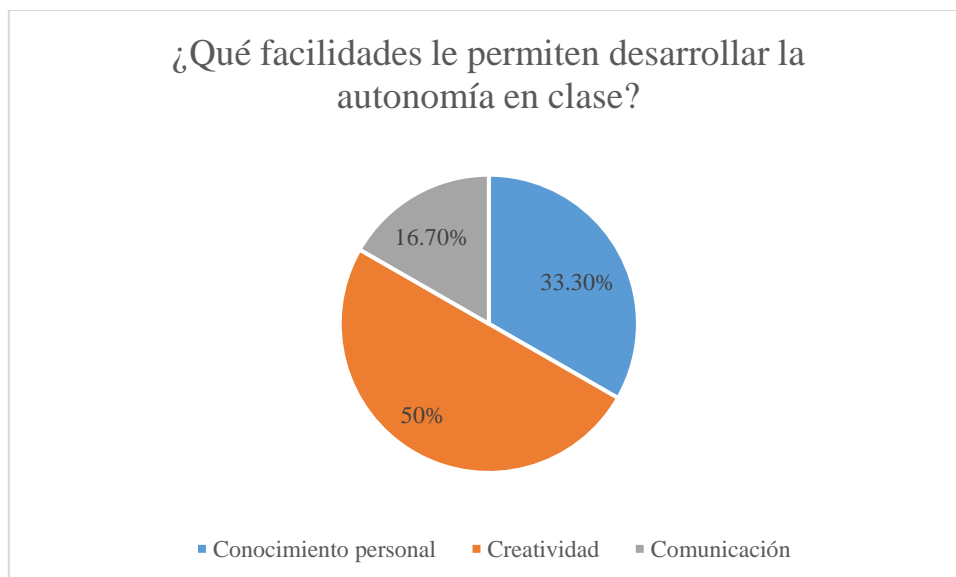
Porcentajes de la pregunta 5 del cuestionario aplicado a los docentes



En la pregunta 6: ¿Qué facilidades le permiten desarrollar la autonomía en la clase?, se encontró que la creatividad (50%) les permite desarrollar la autoestima a los alumnos, seguidamente del conocimiento personal (33.3%) y por último la comunicación (16.7%) que tienen con los alumnos (Ver Figura 14), es decir, que la principal facilidad que le permite a un profesor desarrollar la autonomía en clase está relacionada con la creatividad en la realización de esta, para que esta sea del agrado del estudiante

Figura 14.

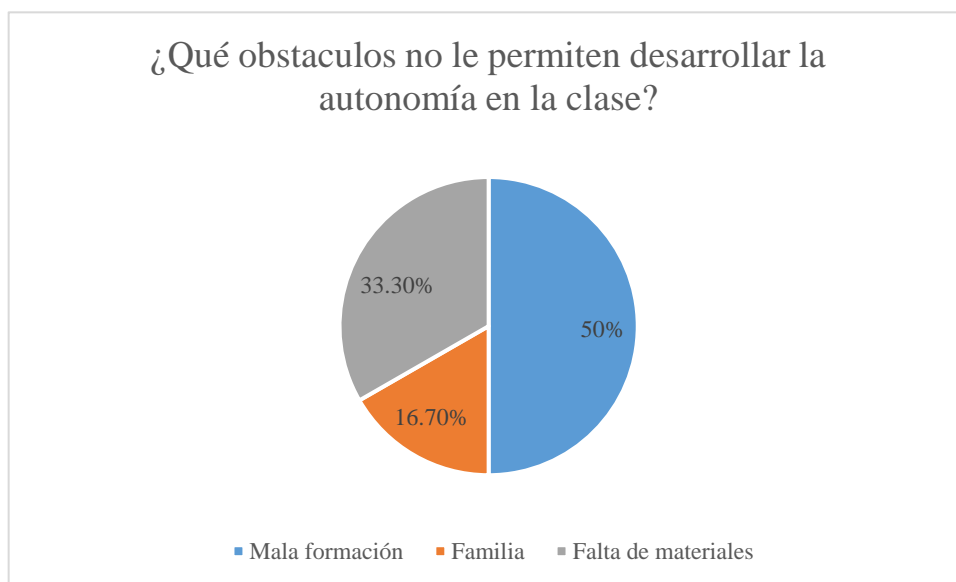
Porcentajes de la pregunta 6 del cuestionario aplicado a los docentes



Y, por último, la pregunta 7: *¿Qué obstáculos no le permiten desarrollar la autoestima en la clase?*, se encontró que la mala formación (50%) que se tiene del docente, así como la falta de materiales (33.3%) o recursos no les permiten desarrollar la autoestima en sus alumnos, de igual manera los familiares (16.7%) del alumno es un obstáculo para poder desarrollarla. (Ver Figura 15). Es decir que el principal obstáculo que no permite desarrollar la autonomía dentro de la clase está relacionado con una mala formación docente, ya sea no teniendo las habilidades y capacidades necesarias para desarrollarla.

Figura 15.

Porcentajes de la pregunta 7 del cuestionario aplicado a los docentes



Escala

Los resultados obtenidos del análisis descriptivo (Ver Tabla 2), indican que para todas las dimensiones se obtienen valores por debajo de la M teórica ($=2.5$); asimismo, se obtiene que la variable Competencia ($M=2.16$; $DE=.46$) y Relación ($M=2.16$; $DE=.50$) obtiene la puntuación más baja. De igual manera se obtiene que la variable Autonomía se encuentra por debajo de la media teórica ($M=2.19$; $DE=.53$); es decir, que los profesores perciben que sus alumnos en sus clases no pueden elegir libremente tanto ejercicios, como parte de las rutinas, de igual manera perciben que sus alumnos no buscan los desafíos ni metas y no se relacionan de manera adecuada con sus demás compañeros.

Tabla 2.

Medias y desviación estándar de las variables de la escala para educadores.

Variables	Media	Medía teórica	Desviación estándar
Autonomía	2.19	2.5	.53
Competencia	2.16	2.5	.46
Relación	2.16	2.5	.50

Por lo tanto, los resultados encontrados en el diagnóstico sugieren que hay una cantidad de profesores, dentro de la institución, los cuales mostraron una necesidad evidente de trabajar aspectos motivacionales, en el cual se pueda desarrollar estrategias de motivación para trabajar con los estudiantes; buscando contribuir a la formación integrar de las bailarinas; por lo tanto, con base en estos resultados fue posible diseñar el taller denominado “páajtalil le j-ka'ansajo” presentado a continuación.

Capítulo III: Diseño del taller “páajtalil le j-ka'ansajo”

Durante esta propuesta de taller de capacitación, se proporcionará a los profesores conocimientos sobre estrategias en algunas variables psicológicas aplicadas al deporte artístico, como lo es la danza; las cuales les permitirá diseñar estrategias para incrementar, en los estudiantes, la motivación, compromiso y adherencia repercutiendo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con los resultados obtenidos con el diagnóstico, se obtuvo que los profesores tenían escaso conocimiento sobre la motivación, y las estrategias que utilizaban estaban más enfocadas a una motivación controlada o extrínseca, que, a una motivación autónoma o intrínseca, es así como podemos contrastar la información con los datos obtenidos por los bailarines en donde se obtuvo que el tipo de motivación predominante está relacionada con

las regulaciones extrínsecas. Asimismo, se pudo encontrar que se necesita satisfacer las necesidades psicológicas básicas para poder tener una motivación autodeterminada.

Por lo consiguiente, este taller incluirá 5 sesiones, con duración aproximada de tres horas cada semana a los docentes, esto con la finalidad de que se pueda obtener una mayor adquisición de recursos y estrategias que les permitan desarrollar la motivación y la autonomía de sus alumnos. El taller será teórico-práctico y contará con evaluaciones en cada una de sus sesiones para corroborar la adecuada obtención de conocimientos de cada tema, así como una actividad integradora para que permita la aplicación del contenido a los contextos de sus clases.

A continuación, se presenta el desarrollo de cada una de las sesiones del taller acuerdo con objetivos, actividades, materiales, duración e instrucciones.

Manual de Operaciones

El presente proyecto corresponde al taller de capacitación para docentes “PÁAJTALIL LE J-KA'ANSAJO”, la cual será impartida en el centro de danza “Valentina's International Dance”, con una duración total de 15 horas, con una distribución semanal de 3 horas.

Se diseñó con la finalidad para que los docentes puedan obtener una mayor adquisición de conocimientos, recursos y estrategias que les permitan desarrollar la motivación y la autonomía de sus alumnos en clase; De igual manera también contribuye a mejorar las experiencias positivas de los bailarines acerca de la danza y en mejorar la calidad del proceso de aprendizaje-enseñanza.

Por lo tanto, el taller de capacitación se compone de cinco sesiones: “La motivación y la teoría de la autodeterminación”, “Necesidades psicológicas básicas y estilos motivacionales”, “Procesos psicofisiológicos para desarrollar una adecuada motivación”, “Procesos psicosociales para desarrollar una adecuada motivación”, “Elaboración y

planeación de estrategias motivacionales”; cada uno de las sesiones tiene subtemas que tienen como objetivos el que los profesores puedan desarrollar conocimientos, estrategias y recursos que sean útiles dentro de sus clases para poder desarrollar la motivación autodeterminada y motivación en sus alumnos. Fue estructurado de esta forma para comprender y aplicar las estrategias motivacionales desde las teorías de la motivación hasta los procesos psicofisiológicos y sociales que permitan el desarrollo de éstas.

Asimismo, el taller se encuentra dividido en 5 sesiones de 3 horas aproximadamente, las cuales están conformadas por los objetivos, las instrucciones, las temáticas a abordar, los materiales didácticos, los recursos a utilizar, las actividades, la duración de cada actividad y las evaluaciones de cada una de las sesiones. El taller será teórico-práctico y contará con evaluaciones en cada una de sus sesiones para corroborar la adecuada obtención de conocimientos de cada tema, así como una actividad integradora para que permita la aplicación del contenido a los contextos de sus clases.

Además, el taller de capacitación para profesores incluye:

1. *Cartas descriptivas*: se presenta la temática a abordar, la presentación, los objetivos, las actividades descritas paso a paso, la duración de cada una y los materiales a utilizar.
2. *Materiales didácticos*: son los materiales que se requieren para la realización de las sesiones del taller (diapositivas).
3. *Dinámicas de grupo*: dentro de esta categoría se encuentran dos tipos de dinámicas: las que permiten la presentación del grupo y las que permiten comprender las temáticas a realizar.

4. *Actividades de reflexión*: son las actividades diseñadas para que los participantes puedan dar su opinión y expresarse sobre los temas vistos durante las sesiones (Ventana de Johari, F.O.D.A.).
5. *Actividades evaluativas*: son las actividades escritas dónde los participantes aplican los conocimientos adquiridos durante las sesiones (se encuentran en el apartado de Anexos)
6. *Actividad integradora*: es la actividad final del taller en donde los participantes integran los conocimientos y recursos para poder elaborar estrategias motivacionales que les permitan aplicarlo durante sus clases.

De igual manera, todas las actividades de las sesiones están hechas para poder realizarse dentro de las clases; algunas de éstas son de manera personal y otras en equipos con la finalidad de que los participantes puedan intercambiar experiencias y opiniones que les permitan enriquecer sus conocimientos. Para cumplir con los objetivos de taller de capacitación es necesario que los participantes cumplan mínimo con el 80% de asistencia (pueden faltar solo a una sesión), ya que las temáticas son indispensables para poder adquirir de manera adecuada los conocimientos que le permitan desarrollar las estrategias adecuadas durante el taller.

Y, por último, el manual de operaciones, así como lo incluido dentro de este puede ser flexible y modificado de acuerdo a las necesidades de los participantes, así como también para posibles aplicaciones en otros ámbitos dancísticos o deportivos.

Sesión: 1

Título de la sesión: “La motivación y la teoría de la autodeterminación”

Duración: 3 horas

Dirigido a: maestros de danza

Objetivo de la sesión: Analizar qué es la motivación e identificar su principal enfoque teórico a través de la teoría de la autodeterminación

Actividad	Descripción	Duración	Recursos materiales
Introducción del taller	Se realizará una breve introducción de lo que se realizará el taller y la importancia de su aplicación a los estudiantes.	10 minutos	Diapositiva
Dinámica para presentarse y romper el hielo “La silueta”	<ol style="list-style-type: none">1. Se reparte una hoja de papel para cada participante y marcadores.2. Se pide que dibujen una silueta de ellos mismos.3. Cada parte de la silueta tendrán que definirla de acuerdo con el aspecto que se le asigna a cada parte:<ul style="list-style-type: none">* La cabeza representa la identidad de la persona (nombre, edad, etc.).* Las manos representa lo que hace (profesión, hobbies)* El corazón, cómo se siente.* El estómago, qué expectativas tiene* La cintura, sus temores* La cadera, sus desafíos3. Se les dará 20 minutos para realizarla.4. Ante la plenaria, cada participante presenta su silueta y la explica.	30 minutos	Hojas en blanco Plumones Plumas y lapices
Tema 1: La motivación	<ol style="list-style-type: none">1. Se realizará una plenaria acerca del tema de “la motivación” a través de una presentación en power point2. Se dará un espacio para responder dudas, opiniones y comentarios del tema	30 minutos	Diapositivas
Coffebreak (10 minutos)			

<p>Evaluación del tema: “Sondeo de motivaciones”</p>	<p>1. El facilitador del grupo contextualizará, que cada vez que iniciamos una actividad nueva, la hacemos por un motivo. Les pedirá a los integrantes del grupo cuál ha sido la motivación que les ha hecho estar allí.</p> <p>2. De manera individual, los participantes responderán a una serie de preguntas: * ¿por qué he venido a esta actividad? * ¿cuál es mi estado de ánimo hoy?, *¿qué espero obtener en el día de hoy?, *¿qué estoy dispuesto a aportar en el día de hoy?</p> <p>3.Los participantes comparten sus respuestas y se reflexiona acerca de la importancia de la motivación.</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Hojas de papel Plumas y lápices</p>
<p>Tema 2: La motivación desde el enfoque de la teoría de la autodeterminación</p>	<p>1. Se realizará una plenaria acerca del tema de “La motivación desde el enfoque de la teoría de la autodeterminación” a través de una presentación en power point.</p> <p>2. Espacio para responder dudas u opiniones del tema</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Proyector Computadora Diapositivas</p>
<p>Evaluación</p>	<p>1. Se les pedirá a los participantes que respondan el ANEXO 1.</p> <p>2. Seguidamente se discutirá acerca de las respuestas de cada miembro del grupo.</p> <p>3. Se reflexionará acerca de la práctica de la teoría de la autodeterminación en el aula</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Hoja impresa del ANEXO 1 Plumas y lápices.</p>
<p>Cierre de los temas y retroalimentación</p>	<p>Para finalizar se compartirán opiniones y reflexiones personales de ambos temas a través de las siguientes preguntas y relacionado a la temática, a las dinámicas, al desempeño del facilitador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué me gustó? • ¿Qué no me gustó? • ¿Qué mejoraría? 	<p>10 minutos</p>	<p>Ninguno</p>

Sesión: 2

Título de la sesión: “Necesidades psicológicas básicas y estilos motivacionales”

Duración:

Dirigido a: maestros de danza

Objetivo de la sesión: Analizar las principales características de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia, relación) y los estilos motivacionales que permitan a los educadores a comprender la importancia de identificarlas.

Actividad	Descripción	Duración	Recursos materiales
Inicio del taller	Breve repaso de los temas anteriores vistos en el taller	10 minutos	Diapositivas Computadora Proyector
Tema 3: Necesidades psicológicas básicas de la motivación	1. Se realizará una plenaria acerca del tema de “necesidades psicológicas básicas” a través de una presentación en power point. 2. Después se dará un espacio para responder dudas u opiniones del tema	40 minutos	Diapositivas Computadora Proyector
Evaluación	1. Se les pedirá a los participantes que respondan el ANEXO 2 . 2. Seguidamente se discutirá acerca de las respuestas de cada miembro del grupo. 3. Reflexión de la importancia identificar las necesidades psicológicas básicas de la motivación	30 minutos	Hojas de papel Plumas y lápices.
Coffebreak (10 minutos)			
Tema 4: Estilos motivacionales	1. Se realizará una plenaria acerca del tema de “los estilos motivacionales” a través de una presentación en power point. 2. Espacio para responder dudas u opiniones del tema	30 minutos	Diapositivas
Evaluación “Estilos motivacionales”	1. Se les pedirá a los participantes que respondan el ANEXO 3 . 2. Seguidamente se discutirá acerca de las respuestas de cada miembro del grupo.	30 minutos	Hojas impresas con el ANEXO 1 Plumas y lápices.

	3. Reflexión de la importancia identificar los estilos motivacionales		
Cierre de los temas y retroalimentación	<p>Para finalizar se compartirán opiniones y reflexiones personales de ambos temas a través de las siguientes preguntas y relacionado a la temática, a las dinámicas, al desempeño del facilitador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué me gustó? • ¿Qué no me gustó? • ¿Qué mejoraría? 	20 minutos	Ninguno

Sesión: 3

Título de la sesión: “Procesos psicofisiológicos para desarrollar una adecuada motivación”

Duración: 3 horas

Dirigido a: maestros de danza

Objetivo de la sesión: Analizar la importancia de los procesos psicofisiológicos como la atención/concentración, así como el arousal para el desarrollo de una adecuada motivación dentro del aula

Actividad	Descripción	Duración	Recursos materiales
Inicio del taller	Breve repaso de los temas anteriores vistos en el taller	10 minutos	Diapositivas Computadora Proyector
Tema 5: Atención-concentración como estrategia motivacional.	1. Se realizará una plenaria acerca del tema de “atención y concentración como estrategias motivacionales” a través de una presentación en power point. 2. Espacio para responder dudas u opiniones del tema	30 minutos	Diapositivas Computadora Proyector
Dinámica y evaluación “de atención y concentración”	1. Todos los participantes se sientan en círculo, y uno se pone de pie y ejercita un movimiento. 2. La persona a su derecha se levanta y el otro se sienta, hace el mismo movimiento y añade otro nuevo y se sienta. 3. Se levanta el siguiente y hace los dos movimientos y uno nuevo. 4. Si uno se equivoca se vuelve a empezar el círculo. 5. Finalizando la actividad se contestas las siguientes preguntas en una hoja de papel proporcionada por el facilitador: * ¿Qué estrategias de atención y concentración puedo utilizar en el aula? * ¿Por qué considero importante la atención y la concentración dentro de la motivación?	30 minutos	Hojas de papel Plumas y lápices.

	<p>* ¿Qué habilidades tengo como profesor me permiten el uso de esta estrategia?</p> <p>6. Al finalizar se discuten las preguntas en plenaria y se reflexiona acerca del tema.</p>		
Coffebreak (10 minutos)			
Tema 6: Arousal, estrés y ansiedad: limitantes de una adecuada motivación	<p>1. Se realizará una plenaria acerca del tema de “atención y concentración como estrategias motivacionales” a través de una presentación en power point.</p> <p>2. Espacio para responder dudas u opiniones del tema</p> <p>3. A continuación se les enseñará una técnica para mitigar los efectos de la ansiedad y el estrés, para poder mantener un estado de activación adecuada.</p>	30 minutos	Diapositivas Proyector Computadora
Técnica: “control de la respiración”	<p>Para poder realizar la siguiente técnica, se les pedirá a los participantes que se pongan en una postura cómoda y el facilitador dará las siguientes instrucciones:</p> <p>1. Realice una inspiración profunda y completa, e imagine que los pulmones se dividen en tres niveles.</p> <p>2. Concéntrese en llenar de aire el nivel inferior de los pulmones, empujando hacia abajo el diafragma y obligándose a sacar hacia fuera el abdomen.</p> <p>3. Llene la parte media de los pulmones, expandiendo la cavidad torácica y elevando la caja.</p> <p>4. Llene de aire el nivel superior de los pulmones levantando el tórax y los hombros levemente.</p> <p>5. Mantenga la respiración durante algunos segundos y luego exhale lentamente empujando el abdomen hacia adentro y descendiendo los hombros y el tórax.</p> <p>Estas instrucciones se repetirán 3 veces y para finalizar se le realizará las siguientes preguntas al azar.</p>	30 minutos	Ninguna

	<p>* ¿Qué sintieron durante la técnica?</p> <p>* ¿Cómo se sentían antes de la técnica?</p> <p>* ¿Cómo se sienten ahora?</p> <p>* ¿Cómo podrían utilizar esta técnica dentro de sus aulas?</p>		
Evaluación	<p>1. Se les pedirá a los participantes que respondan el ANEXO 4.</p> <p>2. Seguidamente se discutirá acerca de las respuestas de cada miembro del grupo.</p> <p>3. Y para finalizar se reflexionará acerca del arousal, ansiedad y estrés</p>	30 minutos	<p>Hoja impresa del ANEXO 4</p> <p>Plumas y lápices</p>
Cierre de los temas y retroalimentación	<p>Para finalizar se compartirán opiniones y reflexiones personales de ambos temas a través de las siguientes preguntas y relacionado a la temática, a las dinámicas, al desempeño del facilitador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué me gustó? • ¿Qué no me gustó? • ¿Qué mejoraría? 	10 minutos	Ninguna

Sesión: 4

Título de la sesión: “Procesos psicosociales para desarrollar una adecuada motivación”

Lugar:

Duración: 3 horas

Dirigido a: maestros de danza

Objetivo de la sesión: Analizar la importancia de los procesos psicosociales como la autoestima, el reconocimiento social, la cooperación y la cohesión para el desarrollo de una adecuada motivación dentro del aula

Actividad	Descripción	Duración	Recursos materiales
Inicio del taller	Breve repaso de los temas anteriores vistos en el taller	10 minutos	Diapositivas Computadora Proyector
Tema 7: Autoestima y reconocimiento social en la motivación	1. Se realizará una plenaria acerca del tema de “Autoestima y reconocimiento social en la motivación” a través de una presentación en power point. 2. Se dará un espacio para responder dudas u opiniones del tema	30 minutos	Diapositivas Computadora Proyector
Dinámica “Ventana de Johari”	1. Se les dará a todos los participantes una hoja en blanco. 2. Se les pedirá hacer una lista que incluya entre 5 y 10 característica o rasgos que consideres que te definen como persona. 2. Seguidamente se le pedirá otra lista en dónde incluya lo que las otras personas cercanas piensan de ti. 3. Una vez tengamos las diferentes listas, se les dará a los participantes el ANEXO 5 , la cual incluye la ventana de Johari. 4. Se les explicará que significa cada parte de la ventana y se les pedirá que las características anteriormente descritas sean rellenas dentro de la actividad.	40 minutos	Hojas impresas del ANEXO 5 Hojas de papel Plumas y lápices Diapositivas Computadora Proyector

	<p>5. Clasificaremos como rasgos públicos, aquellos que hemos identificado nosotros y los demás en las diferentes listas</p> <p>6. Clasificaremos como rasgos ciegos aquellos que los demás han señalado, pero no nosotros</p> <p>7. Clasificaremos como ocultos aquellos rasgos que hemos mencionado nosotros, pero no los demás</p> <p>8. El resto de los rasgos que no encajen en ninguna categoría, los dejaremos por descarte en el área desconocida (podrían o no pertenecer a este cuadrante, pero no necesariamente).</p> <p>9. Se les pedirá voluntariamente que pase uno o dos participantes a exponer su ventana.</p> <p>10. Al finalizar se realizará una reflexión grupal acerca de la importancia de esta actividad con relación a la autoestima y al reconocimiento social en la motivación.</p>		
Coffebreak (10 minutos)			
Tema 8: Cooperación y cohesión en la motivación	<p>1. Se realizará una plenaria acerca del tema de “cooperación y cohesión en la motivación” a través de una presentación en power point.</p> <p>2. Espacio para responder dudas u opiniones del tema</p>	40 minutos	Diapositivas Proyector Computadora
Evaluación	<p>1. Se les pedirá a los participantes que respondan el ANEXO 6.</p> <p>2. Seguidamente se discutirá acerca de las respuestas de cada miembro del grupo.</p> <p>3. Y para finalizar se reflexionará acerca de los temas vistos en la sesión</p>	30 minutos	Hoja impresa del ANEXO 6 Plumas y lápices
Cierre de los temas y retroalimentación	Para finalizar se compartirán opiniones y reflexiones personales de ambos temas a través de las siguientes preguntas y relacionado a	10 minutos	Ninguna

	la temática, a las dinámicas, al desempeño del facilitador. <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué me gustó?• ¿Qué no me gustó?• ¿Qué mejoraría?		
--	--	--	--

Sesión: 5

Título de la sesión: “Elaboración y planeación de estrategias motivacionales”

Duración: 3 horas

Dirigido a: maestros de danza

Objetivo de la sesión: Desarrollar una planeación adecuada una actividad para el desarrollo de la motivación y la autonomía en el aula a través de los temas visto durante las sesiones.

Actividad	Descripción	Duración	Recursos materiales
Inicio del taller	Breve repaso de los temas anteriores vistos en el taller	10 minutos	Diapositivas Computadora Proyector
Tema 10 “características del motivador docente”	1. Se realizará una plenaria acerca del tema de “características del motivador docente” a través de una presentación en power point. 2. Espacio para responder dudas u opiniones del tema	30 minutos	Diapositivas Computadora Proyector
Dinámica “FODA”	1. Se le entregará a cada participante el ANEXO 7 para poder realizar el F.O.D.A. de las características personales, ambientales, etc. que ellos poseen como profesores 2. Se les pedirá que, en la parte de fortalezas, pongan las características que les permita desarrollar una adecuada motivación dentro del aula. 3. Seguidamente se les pedirá que, en la parte de obstáculos, mencionen las características que podría desarrollar ya con los temas vistos en el taller. 4. En la parte de debilidad se les pedirá poner las características que les hace falta para poder desarrollar una adecuada motivación 5. En la parte de amenazas se les pedirá que pongan los factores que no permitan el desarrollo de la	40 minutos	Hojas impresas del ANEXO 7 Hojas de papel Plumas y lápices Diapositivas Computadora Proyector

	<p>motivación dentro de su aula y que no esté en sus manos modificarlo.</p> <p>6. Al finalizar se comentarán las respuestas de algunos participantes y se realizará una reflexión grupal</p>		
Coffebreak (10 minutos)			
<p>Evaluación final “Elaboración de estrategias motivacionales</p>	<p>1. Se les pedirá a los participantes que formen grupos de 3 personas.</p> <p>2. A cada grupo se les dará una copia del ANEXO 8.</p> <p>3. Se les pedirá que elaboren una planeación de una actividad para desarrollar la motivación y la autonomía dentro de su clase</p> <p>4. Se les pedirá que llenen los apartados de cada sección.</p> <p>5. Seguidamente se les mencionará que pueden utilizar los materiales de las sesiones pasadas para apoyarse.</p> <p>6. Al finalizar se les pedirá que cada grupo exponga su planeación y se le dará una retroalimentación a cada grupo con la finalidad de mejorar su planeación.</p>	<p>70 min (50 minutos para realizar la actividad y 20 minutos para la exposición</p>	<p>Diapositivas Proyector Computadora Hojas impresas con el ANEXO 8 Plumas y Lápices</p>
<p>Cierre final del taller</p>	<p>Para finalizar se compartirán opiniones y reflexiones personales de la elaboración de las estrategias motivacionales, así como de todas las sesiones realizadas.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Ninguna</p>

Capítulo IV: Conclusiones

Este estudio contribuye a comprender los factores psicológicos de los bailarines clásicos y profesores de una institución privada de danza de la ciudad de Mérida, Yucatán, a través de un análisis conjunto de la NPB e identificando el tipo de motivación asociada a la disciplina, esto con la finalidad de crear un proyecto o programa que vayan de acuerdo con las necesidades de esta población.

Dentro de los resultados obtenidos se encontró que los bailarines no poseen un sentimiento de voluntariedad que les permita tener como resultado una expresión de sí mismo, así como también la capacidad para relacionarse y relacionarse con otros compañeros, esto podría deberse al contexto, en específico los entrenadores, como mencionan Vallerand y Rousseau, (2001) ya que este puede facilitar o no el desarrollo de capacidades como la autonomía y competencia en los bailarines. Asimismo, varias investigaciones

Asimismo, los bailarines reportan que su comportamiento está motivado a una forma menos autodeterminante, es decir, a satisfacer necesidades extrínsecas, esto podría deberse a que los profesores utilizan métodos como el premio-castigo y la aprobación social (Ryan y Deci, 2000) que repercute en la calidad de la participación de los bailarines y el desarrollo del bienestar psicológico (Balaguer et al, 2007; Deci y Ryan, 1985).

De igual manera, se encontró que los bailarines perciben que existe una motivación controlada por los profesores, esto quiere decir, que las clases de danza se realizan por un interés por imposiciones del ambiente externo, así como por presión y no con un sentido de elección propia; esto se relaciona con varias investigaciones en donde se ha encontrado que la motivación controlada por parte del entrenador genera sentimientos de culpa, creencias de no merecer atención, manifestaciones de comportamientos ansiosos y sensaciones de baja

autoestima en sus estudiantes (Reeve, 2009; Soenens et al., 2005; Assor et al., 2005; Assor et al., 2004)

Ahora bien, en los profesores se encontró que la motivación para los profesores está descrita en términos de esfuerzo y ánimo, y que la principal estrategia para desarrollar la motivación es el premio/castigo, esto concuerda con los resultados obtenidos por los bailarines, por lo cual se hace hincapié que los profesores necesitan conocimiento y aplicación acerca de temas y estrategias motivacionales que les permitan mejorar su sistema de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera los profesores mencionan que su principal forma de reconocer la autonomía está relacionada con la planeación que él realiza en la clase y con la creatividad que observa de sus alumnos, aludiendo que esta es necesaria para su desarrollo; esto podría indicar que los profesores necesitan tener más recursos y estrategias que le permitan no solo distinguir la autonomía, si no también formas de poder desarrollarlas, como lo menciona Mageau y Vallerand (2003) dentro de los comportamientos que se esperan de un educador para desarrollar la autonomía, se encuentra: ofrecer alternativas a sus atletas dentro de los límites y reglas, proporcionar a los atletas una justificación de las actividades, solicitar y reconocer los sentimientos de los atletas, proporcionar la oportunidad para que los atletas puedan tomar la iniciativa y actuar con independencia y proporcionar retroalimentación adecuada.

Y, por último, se encontró que los profesores perciben que sus bailarines no satisfacen sus necesidades psicológicas básicas como la autonomía, competencia y relación; esto se confirma con los resultados obtenidos por los bailarines en donde de igual manera perciben la falta de satisfacción, permitiendo lo mencionado con Ryan y Deci (200) que la frustración

de estas variables estará asociada a una motivación extrínseca y predecirá negativamente el esfuerzo y la persistencia (Perlman, 2015; Standage et al, 2006).

De acuerdo con los resultados ya descritos y a la Teoría de la Autodeterminación, el principal los profesores son los agentes sociales que se encargan de ayudar a los bailarines para mantener y desarrollar esta inclinación natural de motivación autodeterminada, es decir, brindan condiciones de apoyo para promover y estimular su motivación para ser más autónomos (Sánchez-Oliva et al., 2014), indicando que existe una inminente área de oportunidad para trabajar la autonomía, necesidades psicológicas básicas y motivación en los educadores.

De acuerdo con lo anterior, los entrenadores pueden intervenir mediante la promoción de la autonomía a través de estrategias y recursos que permitan estas. Por lo tanto, el taller de capacitación estará dirigida a los docentes y constituye una propuesta innovadora para trabajar o para fomentar las estrategias de motivación en los profesores de danza; ya que con este taller se les proporcionará conocimientos sobre estrategias en algunas variables psicológicas aplicadas al deporte artístico, como lo es la danza; las cuales les permitirá el uso de conocimientos, recursos y estrategias para incrementar en los estudiantes, la motivación, compromiso y adherencia repercutiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, se puede decir que existe un panorama adecuado para el desarrollo de la motivación autodeterminada y la autonomía del instituto estudiado, pero es importante mencionar que el trabajo con los profesores para el mejoramiento y el fortalecimiento de dichas conductas es importante, sobre todo dado a los resultados encontrados en el diagnóstico.

Alcances y límites

El taller de capacitación permitirá generar sentido de pertenencia en los docentes para que estos puedan transmitirla a las niñas, niños y adolescentes de la escuela. Así como también beneficiará a la comunidad educativa de la institución favoreciendo los ambientes de aprendizaje y fomentando la sana convivencia y la integración de la comunidad escolar. Por lo tanto, se espera que el taller tenga un impacto positivo en el desarrollo de la motivación en específico de la intrínseca, así como el desarrollo de la autonomía dentro de los bailarines de la clase, con la finalidad de obtener en los alumnos experiencias positivas, disfrute de la danza y generar la autonomía, y en los docentes en tener mejores recursos y estrategias para mejorar la calidad de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera otros beneficios son la renovación de prácticas docentes, pues se trata de impulsar la creatividad e innovación de los docentes en beneficio de su formación profesional, con resultados positivos en sus alumnos, propiciando que se animen a utilizar nuevas metodologías didácticas involucrando a alumnos de diferentes edades y grados escolares. También, se exhorta a las figuras docentes y directivas a conformar grupos donde interactúen diversas disciplinas con intereses en común.

Ahora bien, una limitación del estudio es la muestra de profesores, ya que fue muy pequeña por lo que para futuras investigaciones o proyectos se podría ampliar el muestreo dependiendo de los instrumentos que se aplique. Otra limitación fue el tiempo para realizar el proyecto, ya que considero que la aplicación de este hubiera arrojado resultados muy interesantes con respecto al desarrollo de las estrategias motivacionales en los bailarines.

Para futuras aplicaciones con este proyecto o programa y para generar mejores resultados se propone que el tiempo de la intervención sea de hora y media y que sean en

total 10 sesiones, lo que permitirá abarcar de manera más paulatina los objetivos propuestos y sobre todo llevar a cabo la retroalimentación por parte de los participantes de manera menos abrupta.

Y, por último, es importante considerar que en proyecto se incluya en cierta parte la participación de los bailarines para algunas actividades, para analizar y ver cómo las estrategias y competencias adquiridas durante el proyecto se ven reflejadas en las interacciones de maestro-alumno.

Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., De Meyer, J., Van den Berghe, L., & Haerens, L. (2013). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings. *Teaching and Teacher Education, 29*, 64-75.
- Almagro, B., Sáenz-López, P., y Moreno, J. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine, 9*(1), 8–14.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., y Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397–413.
- Assor, A., Kaplan, H., y Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 27*, 261–278.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality, 72*, 47–88.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología, 24* (2).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barber, B. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*, 3296–3319.

- Beaulieu, L., Butterfield, S. A., Mason, C. A., & Loovis, E. M. (2012). Physical Activity and US Public Elementary Schools: Implications for our Profession. *ICHPER-SD Journal of Research*, 7(1), 12-16.
- Benware, C. y Deci, E. (1984). The quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755–765.
- Black, A. y Deci, E. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756.
- Boggiano, A., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A. y Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319–336.
- Carratalá, E. (2004). Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, Valencia.
- Cecchini, J. A.; González, C., y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 57-64.
- Chantal, Y., Guay, F., Dobreva-Martinova, T., y Vallerand, R. (1996). Motivation and elite performance: An exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 173-182.
- Cox, A., Smith, A. y Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43, 506-513.

- Csikszentmihalyi, M., y Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. y Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024–1037.
- Deci, E. y Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, Vol. 38 (pp. 237-288). Lincoln, NE: University Of Nebraska Press.
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). “The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior”. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. y Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: University of Rochester Press.

- Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L. y Ryan, R. (1981) An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children. *Journal of Educational Psychology*, 1981, 73, 642-650.
- Delgado-Noguera, M. y Viciano-Ramírez J. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar. *Apuntes: Educación Física y Deportes* (Barcelona) 56:17-24
- García-Calvo, T. (2004). La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- García-Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- García-Calvo, T., Leo, F., Martín, E., y Sánchez, P. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(4), 45-58.
- García-Ruso, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Grolnick, W. y Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B. y Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need- supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35, 3-17.

- Hagger, M. y Chatzisarantis, N. (2008). Self-Determination Theory and the Psychology of Exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1): 79–103. <https://doi.org/10.1080/17509840701827437>.
- Halusic, M. y Reeve, J. (2009) ‘Instructional strategies to nurture students’ inner motivational resources. Tesis inédita de doctorado. University of Iowa.
- Hardre, P. y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students’ intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347–356.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. doi:10.1037/a0019682
- Katz, I., Kaplan, A. y Gueta, G. (2009). Further examining the american dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Koestner, R., Ryan, R., Bernieri, F. y Holt, K. (1984). Setting limits on children’s behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233–248
- López, A., y Moreno, J. (2002). Aprendizaje de hechos y conceptos en educación física. Una propuesta metodológica. *Apuntes. Educación Física Y Deportes*, 63, 16–26.
- Mageau, G. y Vallerand, R. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sport Sciences*, 21, 883–904.

- Martín-Albo, J., Núñez, J. y Navarro, J. (2003). La evolución motivacional como criterio discriminante en los deportes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35, 1- 23.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. y Fernández-Río, J. (2017). Pasión, Motivación Autodeterminada y Autorregulación del Aprendizaje en el Deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología del deporte*, 10(2), 87-102.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203–214.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física, la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Hispano-Europea.
- 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.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R. y Briere, N. (2001). Associations among, perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279–306. doi:10.1023/A:1014805132406
- Perlman, D. (2015). Help motivate the amotivated by being a supportive teacher. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 204-214.
- Reeve, J. (2006). ‘Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit’, *Elementary School Journal* 106: 225–36.

- 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.
- Reeve, J. y Cheon, S. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles. *Advances in motivation and achievement*, 18, 293-339.
- Reeve, J. y Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154.
- Reeve, J., Deci, E. y Ryan, R. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *Big theories revisited*, 4, 31-60.
- Ryan, R. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1),68-78.
- Sanchez-Oliva, D., Sanchez-Miguel, P., Leo, F., Kinnafick, F. y García-Calvo, T. (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within Spanish secondary schools: A self-determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232-249.
- SEDECULTA. (19 de febrero de 2019). *Juntos transformemos Yucatán*. Recuperado de <http://www.culturayucatan.com/noticia/ver/854>
- Seligman, M. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.

- Shen, B., y Chen, A. (2007). An examination of learning profiles in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(26), 145–160.
- Sierens, E. Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. y Dochy, R. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British journal of Educational Psychology*, 79,57-68.
- Sierens, E. Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., y Dochy, R. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British journal of Educational Psychology*, 79,57-68.
- Skinner, E. (1996) A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology* 71: 549–70.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., y Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104, 108–120.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Duriez, B., Luyten, P., y Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38, 487–498
- Standage, M., Duda, J. 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.
- Standage, M., Duda, J. y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.

- Standage, M., Duda, L. y Ntoumanis, N. (2005). A Test of Self-Determination Theory in School Physical Education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411–33. <https://doi.org/10.1348/000709904X22359>.
- Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M. y Turner, J. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decisions Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010) The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, student's motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253.
- Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Vildarich, C., Villamarín, F., Garcia-Mas, A. y Palou, P. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 227-237.
- Vallerand, R. y Losier, G. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142–169. doi:10.1080/10413209908402956
- Vallerand, R. y Rousseau, F. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Handbook of Sport Psychology*, 2, 389–416.
- Vallerand, R. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255-279). Champaign: Human Kinetics.

- Vallerand, R., Fortier, M. y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. y Deci. E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci. E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. y Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483– 501.
- Yli-Piipari, S., Leskinen, E., Jaakkola, T., y Liukkonen, J. (2012). Predictive role of physical education motivation: the developmental trajectories of physical activity during grades 7-9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(4), 560-569.
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., y López-Walle, J. (2017). Validación mexicana del Cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(2), 143-150.

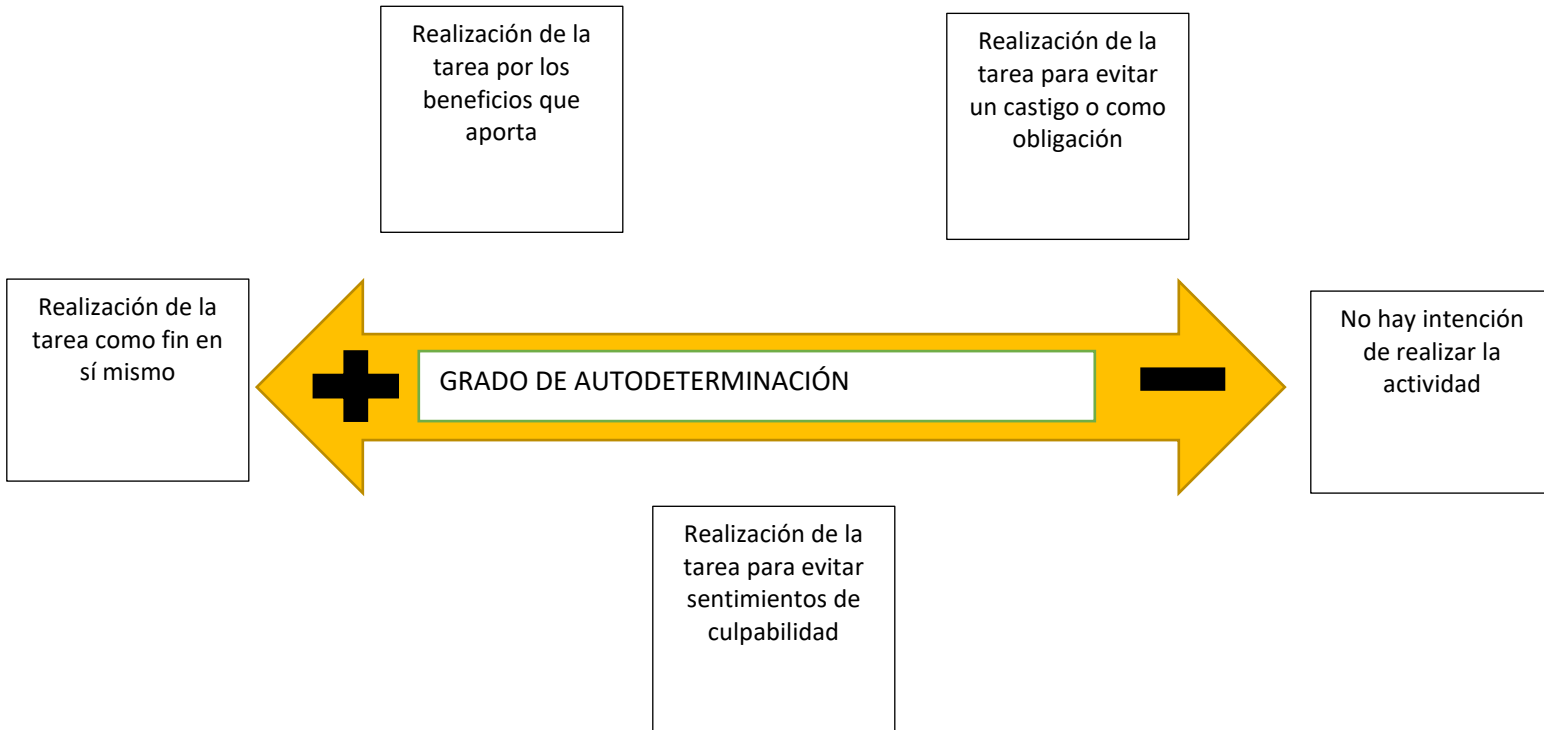
ANEXO 1

Nombre: _____

Fecha: _____

Instrucción: completa la siguiente figura dependiendo del tipo de motivación en la parte de debajo de cada uno de los recuadros.

- a) Motivación intrínseca
- b) Motivación extrínseca
- c) No motivación o desmotivación
- d) Regulación introyectada
- e) Regulación externa
- f) Regulación identificada



La regulación identificada, introyectada y externa son parte de la:

ANEXO 2

Nombre: _____

Fecha: _____

Instrucción: En cada una de las siguientes afirmaciones, escribe que necesidad psicológica básica de la motivación se encuentra identificada

- 1) **Autonomía**
- 2) **Competencia**
- 3) **Relación**

Afirmaciones	NPB de la motivación
El profesor puede identificar que el alumno es capaz de superar desafíos en las actividades	
El profesor puede identificar que su alumno decide realizar la actividad por voluntad propia	
El profesor puede identificar que el alumno confía en las demás personas con las que realiza la actividad	
El profesor propicia un entorno donde el alumno puede elegir la actividad que desea realizar	
El profesor puede identificar que el alumno tiene buenas relaciones con sus compañeros	
El profesor puede identificar que el alumno posee aptitudes y habilidades que le permiten realizar las actividades del aula	
El profesor identifica el que alumno es parte del proceso para tomar decisiones dentro de la actividad	

ANEXO 3.

Nombre: _____

Fecha: _____

Instrucción: indica el número correspondiente a cada afirmación dependiendo de los estilos motivacionales.

1. ESTILO MOTIVACIONAL CONTROLADOR

2. ESTILO MOTIVACIONAL DE APOYO A LA AUTONOMÍA

	ESTILO MOTIVACIONAL
Crear actividades desafiantes para los alumnos.	
Se asegura de que el contenido se lleve a cabo siguiendo sus instrucciones	
Supone que el resultado debe darse de forma inmediata.	
Permite el involucramiento de los alumnos mediante la solicitud de sus opiniones.	
Brinda incentivos o privilegios como estrategia.	
Se interesa por corregir ejerciendo presión en los alumnos.	
Considera las necesidades de los alumnos en la planificación de clase.	
Es capaz de reconocer y aceptar los sentimientos de los alumnos	

Instrucción: Responde las siguientes preguntas

1. ¿Qué estilo motivacional favorece la satisfacción de necesidades?
2. ¿Qué estilo motivacional favorece la implicación en las actividades?

3. ¿Qué estilo motivacional favorece el aburrimiento

ANEXO 4

Nombre: _____

Fecha: _____

Instrucción: A continuación, se le presentará una figura con unos rectángulos en blanco, escribe los conceptos que más se adecuan a la figura.

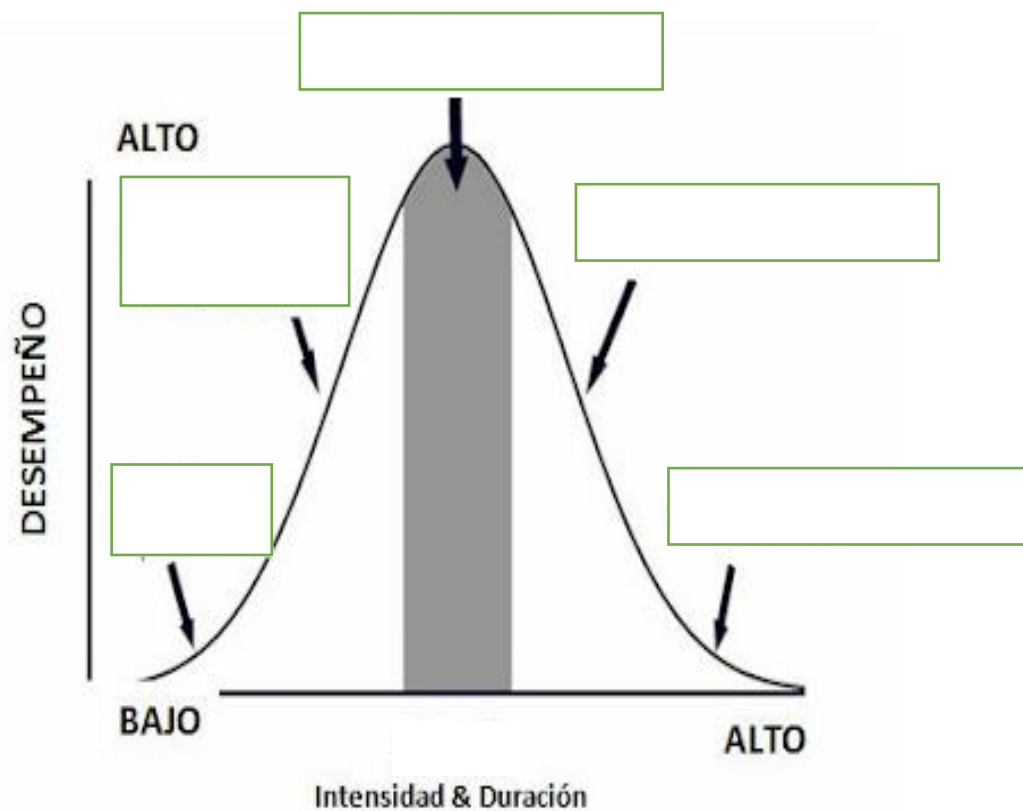
1) Aburrimiento

4) Arousal óptimo

2) Colapso

5) Incremento de la atención

3) Ansiedad y estrés



ANEXO 5.

Nombre: _____

Fecha: _____

	LO QUE CONOCES DE TI	LO QUE DESCONOCES DE TI
LO QUE CONOCES DE TI	<p>Área Pública</p> <p>(Lo que yo conozco de mí y los demás conocen de mí)</p>	<p>Área Ciega</p> <p>(Lo que los demás conocen de mí y yo no conozco)</p>
LO QUE NO CONOCES DE TI	<p>Área Oculta</p> <p>(Lo que yo conozco de mí y no conocen los demás)</p>	<p>Área desconocida</p> <p>(Lo que ni yo ni los demás conocemos de mí)</p>

ANEXO 6

Nombre: _____

Fecha: _____

Instrucción: responde las siguientes preguntas.

1. **¿Qué aprendí de la autoestima y el reconocimiento social?**
2. **¿Cómo podría aplicarlo durante mis clases?**
3. **¿Qué aprendí de la cohesión y la cooperación?**
4. **¿Cómo podría aplicarlo a mis clases?**
5. **Juanita es una niña que no juega en el descanso voleibol con sus compañeros, ella comenta que no lo hace por temor a hacerlo mal, ya que cree que no tiene, ni posee las capacidades y habilidades para hacerlo bien. ¿Qué aspecto psicosocial de la motivación trabajarías y cómo lo harías?**
6. **¿Cuál es la diferencia entre cooperación y cohesión?**

ANEXO 7

Nombre: _____

Fecha: _____

FODA

<div data-bbox="441 600 704 672" data-label="Text"><p>FORTALEZAS</p></div>	<div data-bbox="985 600 1312 672" data-label="Text"><p>OPORTUNIDADES</p></div>
<div data-bbox="449 1068 712 1140" data-label="Text"><p>DEBILIDADES</p></div>	<div data-bbox="1029 1083 1292 1155" data-label="Text"><p>AMENAZAS</p></div>

ANEXO 8

Nombre: _____

Fecha: _____

Planeación de las estrategias motivacionales de una actividad

Nombre de la actividad:	Objetivo:
Inicio:	
Desarrollo:	
Cierre:	
Tipo de motivación incluye la actividad:	
Necesidad psicológica básica que se satisface:	

Estilo motivacional utilizado:		
Aspecto(s) psicofisiológicos que incluye:		
Aspecto(s) psicosociales que incluye:		
Obstáculos:	1	
	2	
	3	
Facilitadores:	1	
	2	
	3	
Observaciones importantes:		