



**Facultad de  
Ciencias Sociales  
y Humanas - Teruel**

**Universidad Zaragoza**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO  
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Impacto de la COVID-19 sobre la satisfacción y frustración  
de las NPB y la satisfacción laboral del profesorado de  
Educación Física**

***The impact of COVID-19 on the satisfaction and frustration of basic  
psychological needs and the Physical Education teachers'  
satisfaction within their job.***

Alumno: **Javier Talayero Cester**

NIA: **735732**

Director/a: **Ángel Abós Catalán**

**AÑO ACADÉMICO 2020 / 2021**

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>4</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>5</b>
2.1. COVID-19 Y EDUCACIÓN FÍSICA .....	5
2.2. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN .....	8
2.2.1. <i>Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas</i> .....	9
2.2.2. <i>Frustración de las necesidades psicológicas básicas</i> .....	10
2.3. CONSECUENCIAS RELACIONADAS CON EL TRABAJO DOCENTE: SATISFACCIÓN LABORAL .....	12
<b>3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS</b> .....	<b>14</b>
<b>4. MÉTODO</b> .....	<b>15</b>
4.1. PARTICIPANTES .....	15
4.2. INSTRUMENTOS.....	14
<i>Satisfacción y frustración de las NPB</i> .....	15
<i>Satisfacción laboral</i> .....	15
<i>Satisfacción con el rendimiento</i> .....	15
4.3. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO .....	16
4.4. ANÁLISIS DE DATOS.....	16
<b>5. RESULTADOS</b> .....	<b>17</b>
5.1. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS ENTRE EL CURSO 2019/2020 Y EL CURSO 2020/2021 (OBJETIVO 1)	17
5.2. RELACIÓN ENTRE LA SATISFACCIÓN Y FRUSTRACIÓN DE LAS NPB CON LA SATISFACCIÓN Y RENDIMIENTO LABORAL (OBJETIVO 2) .....	17
<b>6. DISCUSIÓN</b> .....	<b>18</b>
6.1. ¿EL COVID-19 HA AFECTADO A LA EXPERIENCIA MOTIVACIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y A SU SATISFACCIÓN LABORAL? (OBJETIVO 1).....	18
6.2. ¿CUÁLES SON LAS VARIABLES DETERMINANTES PARA UNA ADECUADA SATISFACCIÓN LABORAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA? (OBJETIVO 2).....	20
6.3. IMPLICACIONES PRÁCTICAS.....	20
<b>7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS</b> .....	<b>22</b>
<b>8. CONCLUSIONES</b> .....	<b>22</b>
<b>9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>24</b>

## **Resumen**

El desarrollo del curso académico 2020-20201 se llevó a cabo en unas condiciones especiales, debido a la Covid-19 que afectó de forma acentuada al profesorado de Educación Física.

Estos cambios que se produjeron en el sistema educativo y en la Educación Física pudieron afectar a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y a la satisfacción laboral de este colectivo. En base a esto el objetivo del estudio fue conocer en que medida el profesorado de Educación Física ha visto alterada su experiencia motivacional y su satisfacción laboral durante el curso 2020-2021. Para llevar a cabo este estudio participaron 30 docentes del ámbito de educación física de la Comunidad de Aragón. Los resultados mostraron que la Covid-19 no afectó a los niveles de la satisfacción de las necesidades ni tampoco a la satisfacción laboral. El segundo objetivo del estudio demostró que la competencia es la necesidad psicológica básica más importante, para que el profesorado obtenga una satisfacción y un rendimiento adecuado.

Por lo tanto como no se vio afectada ni la satisfacción ni la frustración de las necesidades psicológicas básicas del profesorado Educación Física, no parece necesario realizar esfuerzos en satisfacer de forma adicional las necesidades psicológicas básicas del profesorado como la competencia, la cual, como ha mostrado el presente trabajo final de grado, puede resultar fundamental para un funcionamiento motivacional y psicológico más adaptativo.

Palabras clave: Curso académico; Covid-19; estudio; objetivo; necesidades psicológicas básicas; satisfacción laboral; competencia.

## **Abstract**

The development of the academic year 2020-2021 was carried out in special conditions due to Covid-19, which affected the Faculty of Physical Education in an accentuated way.

The changes that occurred in the educational system and in Physical Education could have affected the satisfaction's basic psychological needs and job roles of this collective. Based on this, the purpose of this study was to learn which extent P.E teachers' experience, motivations and job satisfaction have been altered during the 2020-2021 academic year. To carry out this study, 30 teachers from the Physical Education field of the Community of Aragon have participated. The results have shown that Covid did not affect the satisfaction's psychological need levels nor the job roles. The second purpose of the study has shown that the competence's satisfaction or the competence's psychological needs are the most important issue in order that teachers obtain adequate satisfaction and performance.

Therefore, since the satisfaction and frustration of the Physical Education teachers' needs were not affected, it does not seem necessary to make efforts to satisfy additionally the teachers' basic psychological needs, such as competence, as the study has shown, this competence can be essential for more adaptive motivational and psychological performances.

**Keywords:** Academic year; Covid-19; study; basic psychological needs; job satisfaction; competence.

## **1. Introducción y justificación**

En marzo de 2020 se declaró una pandemia global causada por la Covid-19, la cual impactó en el ámbito educativo, sanitario y social de la población (Crawford et al., 2020). Las medidas estrictas adoptadas por la mayoría de países (e.g., distanciamiento social, uso de mascarillas, confinamiento domiciliario, etc.), aunque han resultado efectivas para disminuir la incidencia de casos, también han desencadenado consecuencias negativas en la salud física (e.g., adiposidad, etc.), mental (e.g., ansiedad, depresión, etc.) y social (e.g., soledad) de la población, especialmente entre los niños y adolescentes (Carriedo et al., 2021; Cecchini et al., 2021; López-Bueno et al., 2021; Vermote et al., 2021).

Teniendo en cuenta todas las barreras y dificultades que la enseñanza de la Educación Física online conllevaba, se subrayó la importancia de la presencialidad de las clases (Conferencia Sectorial de Educación, 10 de junio de 2020). Sin embargo, la vuelta a las aulas durante el curso 2020-2021 ha estado marcada por una serie de medidas obligatorias en muchas comunidades autónomas en España (e.g., uso de mascarillas, no compartir materiales, actividades sin contacto físico y al aire libre, etc.) que han repercutido en la motivación y la calidad de los aprendizajes (Hortigüela-Alcalá et al., 2021), así como en el aumento de responsabilidades, la sobrecarga de trabajo y el estrés de los docentes (Kamoga y Varea, 2021). Dado el contexto especial que caracteriza a la Educación Física en cuanto a actividades, interacción, espacios y materiales, los docentes se han visto obligados a impartir sus clases con adaptaciones que reducen los riesgos de contacto y garanticen el bienestar tanto de los docentes como del alumnado (Consejo COLEF, 2020).

La Covid-19 ha provocado que el profesorado de Educación Física, haya tenido que realizar adaptaciones en sus clases para garantizar la salud del alumnado y del propio profesorado (Fuentes-Nieto et al., 2021). Por ello, el objetivo del estudio fue conocer la percepción del profesorado de Educación Física sobre los cambios provocados por la Covid-19 en la enseñanza presencial de la Educación Física.

No se conocen estudios que hayan evaluado el efecto duradero de las pandemias en la actividad física y el sedentarismo, pero sí existen datos sobre cómo han afectado de forma negativa sobre ello los desastres naturales, incluso en los tres años posteriores a los mismos (Hall et al., 2020). Además, la ciencia ha demostrado que cuando los/as niños/as no van al colegio (por ejemplo, fines de semana y vacaciones de verano), incluso pudiendo salir a la calle, son físicamente menos activos/as, mostrando actitudes más sedentarias, que tienen consecuencias directas en el peso corporal y la aptitud cardiorrespiratoria (Wang et al., 2020).

Debido a las múltiples consecuencias, que ha tenido la Covid-19 veo de gran importancia y una fuente enriquecedora el investigar y desarrollar este trabajo sobre el impacto de la Covid-19 sobre la satisfacción laboral del profesorado de Educación Física.

Como futuro docente del área de Educación Física veo de vital importancia conocer el impacto de la Covid-19 tanto en alumnos como en docentes, para así saber a lo que nos enfrentamos y como abordarlo. No sabemos cuándo acabara la pandemia por eso mis ganas e ilusión en trabajar sobre este tema que en mayor o menor medida está afectando a toda la sociedad global desde hace ya unos meses.

Teniendo en cuenta estos antecedentes considero importante estudiar como la Covid ha podido afectar al colectivo de los docentes de Educación Física. Además este tema fue elegido en Noviembre de 2020 donde la incertidumbre de cuanto iba a durar esta pandemia en los centros escolares era mucho mayor, debido a esto me pareció un tema muy interesante porque creía que con mi trabajo podría contribuir al área de Educación Física.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. COVID-19 y Educación Física**

"La Covid-19 una enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2 virus, ha sido catalogada como Pandemia por la OMS (Organización Mundial de la Salud). A nivel mundial se han adoptado políticas aislamiento y distanciamiento social extensivo, en un esfuerzo de frenar los niveles de infección, particularmente en grupos vulnerables a altos riesgos de morbilidad y mortalidad" (Pinto et al., 2020, p. 1).

Produce síntomas semejantes a los de la gripe o catarro, entre los que se incluyen fiebre, tos, disnea (dificultad respiratoria), mialgia (dolor muscular) y fatiga. En casos graves se caracteriza por producir neumonía, síndrome de dificultad respiratoria aguda, sepsis y choque séptico que conduce a cerca de 3,75 % de los infectados a la muerte según la OMS. No existe tratamiento específico; las medidas terapéuticas principales consisten en reducir los síntomas y mantener las funciones vitales.

La educación se vio tan radicalmente afectada por la COVID-19 que tuvo que pasar “de la noche a la mañana” a una modalidad no-presencial para la que nadie (docentes, estudiantes, familias) estaba preparado (Cuenca-Soto et al., 2022).

La asignatura de Educación Física, basada en la práctica motriz (Consejo COLEF, 2020; Cuenca-Soto et al., 2022), resultó afectada en su desarrollo por las medidas

extraordinarias establecidas, afectando indirectamente al aprendizaje y al estilo de vida de los jóvenes. Durante el confinamiento, la preparación de las clases online de Educación Física demandó un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje para garantizar la adquisición de los objetivos planteados en el currículum (Baena-Morales et al., 2020).

Los primeros meses de pandemia la falta de formación a la hora de impartir las clases de Educación Física online supuso grandes dificultades y barreras para los docentes (Jeong y So, 2020). Además, dadas las limitaciones de espacio, material y de contenido, las clases resultaban monótonas y abandonaban los objetivos y la transmisión de los valores que definen la Educación Física, enfocándose casi en su totalidad hacia contenidos de condición física (Jeong y So, 2020). La forma de concebir la educación física ha cambiado radicalmente en cuestión de meses. Esto hace que la identidad profesional del profesorado haya tenido que reconstruirse y adaptarse a una situación inédita.

Algunos de los cambios que ha desencadenado la Covid-19 en el área de Educación Física han sido preparar actividades y contenidos que eviten el contacto físico entre estudiantes, realizar las sesiones en espacios abiertos, evitar actividades que requieran la manipulación de materiales y superficies, establecer grupos de trabajo permanentes en el tiempo, entre otros, para así garantizar una Educación Física segura en tiempos de Covid-19 en los centros escolares.

La vuelta a las aulas durante el curso 2020-2021 ha estado marcada por una serie de medidas obligatorias en muchas comunidades autónomas en España (e.g., uso de mascarillas, no compartir materiales, distanciamiento social, actividades sin contacto físico y al aire libre, etc.) que han repercutido en la motivación y la calidad de los aprendizajes (Hortigüela-Alcalá et al., 2021), así como en el aumento de responsabilidades, la sobrecarga de trabajo y el estrés de los docentes (Kamoga y Varea, 2021).

Como docentes debemos conocer las directrices y protocolos que se establezcan desde la dirección de nuestro centro, y participar en la medida de la posible para que puedan adaptarse a las necesidades de la materia de Educación Física.

En las programaciones se han tenido que llevar a cabo varias adaptaciones curriculares y de aprendizaje como (Consejo COLEF, 2021):

- Adaptar teniendo en cuenta los contenidos competenciales claves y seleccionar aquellos imprescindibles que sean adecuados para trabajar en estas condiciones (tiempo de clase presencial, medios, espacios disponibles, etc.)

- Considerar los aprendizajes imprescindibles que no pudieron alcanzarse en el curso anterior debido a la falta de presencialidad, para recuperarlos y permitir al alumnado el logro de los objetivos previstos.
- Seleccionar los contenidos según aquellos factores que puedan disminuir el riesgo de contagio: espacios al aire libre y actividades sin material.

Respecto a los espacios en el área de Educación Física también han existido modificaciones como:

- Priorizar el uso de espacios fuera y dentro del centro al aire libre (patios, zonas verdes, instalaciones públicas y parques cercanos) frente a los cerrados (salas polivalentes, gimnasios y pabellones), siempre que la climatología, tanto por frío como por calor, lo permita. En el caso de que sea necesario, cumplir con los protocolos de información y permisos para la salida del centro.
- Completar un inventario de espacios al aire libre, para repartir su uso por cursos y docentes, estableciendo una rotación de las zonas que se pueden usar para Educación Física.

Finalmente, en el uso de materiales debemos tener en cuenta algunas recomendaciones como:

- Evitar actividades en las que haya que tocar superficies.
- Anticipar el uso de material teniendo en cuenta los tiempos y procesos de preparación, separación y desinfección.
- Priorizar el uso de material que sea más sencillo desinfectar.
- Evitar compartir material. Si fuera conveniente, enumerar y asignar a cada estudiante el suyo propio con números, letras o colores, registrándolo por si fuera necesario el seguimiento frente a un contagio.
- Las actividades con implementos personales pueden ser una estrategia para mantener las distancias de seguridad.
- Hacer que el alumnado cree sus propios materiales de Educación Física.
- Adaptar los juegos y deportes colectivos eliminando los implementos compartidos o mediante la utilización de materiales que eliminen el contacto.

## 2.2. Teoría de la autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1980; Deci y Ryan, 1985) es una macro teoría que consiste en explicar el funcionamiento de la motivación humana y sus efectos sobre la personalidad dentro de los contextos sociales. Esta teoría, se basa en que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas básicas -autonomía, competencia y relación social, esenciales para el desarrollo social, crecimiento personal y bienestar.

Esta teoría se utiliza para explicar los comportamientos que se pueden dar en diferentes contextos, de esta forma, también se utiliza para explicar los comportamientos que se dan en las clases de Educación Física (Curran y Standage, 2017; Slemp et al., 2021; Silvio et al., 2021) modelo jerárquico de la motivación de Vallerand (2007), el cual completa la TAD, explica los diferentes niveles de autodeterminación que existen. La motivación intrínseca es la forma de motivación más autodeterminada por la que un sujeto lleva a cabo una tarea o actividad por el mero placer de realizarla. La siguiente forma de motivación presente en el continuum es la motivación extrínseca, por la que un sujeto realiza una actividad no por el mero placer de realizar la actividad sino porque existe algún motivo externo a la propia actividad que lo incentiva a ello. Esta motivación se divide en cuatro regulaciones agrupadas de más a menos regulación autodeterminada. En primer lugar aparece la regulación integrada, por la que un sujeto realiza una actividad o tarea porque esta forma parte de su estilo de vida (Ryan y Deci, 2000). Seguidamente se encuentra la regulación identificada, por la que un sujeto lleva a cabo una acción o tarea porque le proviene de una serie de beneficios externos. Por su parte, la regulación introyectada hace referencia a los sujetos que cumplen con una actividad porque si no se sienten culpables al no haberla llevado a cabo. Por último, la regulación externa determina que un sujeto actúa solo para lograr una recompensa externa o evitar un castigo (Deci y Ryan, 2000). Por último se encuentra la desmotivación, la cual se caracteriza porque el sujeto no contempla intención de realizar una tarea o actividad, por lo que esta actividad estará desorganizada y acompañada de sentimientos de incompetencia o frustración (Ryan y Deci, 2000).

Es necesario conocer en profundidad las conductas desarrolladas por los docentes y, una aproximación muy detallada a las distintas situaciones que un docente tiene que abordar en el aula. La TAD (Ryan y Deci, 2000) es una teoría que nos servirá para explicar el porqué del uso de estas conductas por parte de los docentes.

A su vez, la teoría de la autodeterminación está compuesta por cuatro mini teorías donde se combinan la evaluación cognitiva, integración del organismo, la teoría de la orientación de causalidad y el concepto de las necesidades básicas (Deci y Ryan, 1985, 2000), este último es en el que nos vamos a fijar para el desarrollo del presente trabajo.

La teoría de las necesidades básicas, esta mini teoría se basa en que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas básicas (i.e., autonomía, competencia y relación social), que son fundamentales para el desarrollo y crecimiento personal de los individuos. La necesidad de autonomía se refiere a los esfuerzos de los sujetos por ser el origen de sus propias acciones, determinando su comportamiento. La necesidad de competencia se centra en tratar de controlar el resultado de las acciones experimentando eficacia en ellas.

Por último, la necesidad de relación social o relación con los demás hace referencia al esfuerzo y preocupación por los otros experimentando satisfacción con el mundo social. La satisfacción de las tres necesidades influirá en la motivación de los sujetos, especialmente sobre las formas de motivación más autodeterminadas. Por el contrario, la frustración de las mismas estará asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y desmotivación (Deci y Ryan, 2000).

### ***2.2.1. Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas***

Como hemos explicado anteriormente, el entorno social resulta esencial para nutrir las tres NPB de todo individuo (Vansteenkiste y Ryan, 2013). El objetivo fundamental ha de ser la búsqueda de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas para generar un desarrollo global de los adolescentes, alumnos o deportistas, facilitando su desarrollo y optimizando su crecimiento personal. Sin embargo, es importante reseñar que estas tres necesidades no solo pueden satisfacerse, como explicaba la TAD en sus inicios. Recientes estudios en la literatura han comenzado a explorar los efectos que puede tener no solo la frustración, si no también la insatisfacción de la autonomía, la competencia y la relación social (Ryan y Deci, 2017). A continuación, voy a desarrollar brevemente las diferencias y similitudes que aparecen entre estos tres conceptos.

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas fue el concepto inicialmente estudiado, ya que viene ligado directamente a las propias necesidades psicológicas básicas. Por ello, podemos hablar de satisfacción de la autonomía, de la competencia y de las relaciones sociales. La satisfacción de la necesidad de autonomía se caracteriza por el deseo

de un sujeto auto-gestionar su comportamiento, desarrollando acciones o tareas de forma voluntaria y bajo su propia voluntad, se produce cuando las personas sienten que son ellas las que pueden elegir, controlar y regular sus propias acciones. En este sentido, el estudiante o deportista tiene la sensación de sentirse libre psicológicamente y percibe que participa activamente en la toma de decisiones de las taras o de las sesiones. La satisfacción de la necesidad de competencia se refiere al deseo de sentirse eficaz y habilidoso en una actividad, obteniendo los resultados deseados en la misma, se da cuando dichas personas tienen confianza a la hora de realizar una tarea, es decir, cuando tienen la habilidad y la eficacia para llevarla a cabo. En tercer lugar, la necesidad de relación se refiere al deseo de sentirse integrado en un grupo social y conectado con otras personas, experimentando un sentimiento de pertenencia con sus compañeros, con el profesor o con el entrenador y está cubierta cuando se dan relaciones personales positivas, y por tanto cuando una persona se siente parte de un grupo (para una revisión de estos conceptos, Costa et al., 2000).

La satisfacción de las tres necesidades afectará a la motivación de los sujetos, teniendo un mayor foco de atención en las formas de motivación más autodeterminadas. En oposición, la frustración de las necesidades se vincula con las formas de motivación menos autodeterminadas como son la motivación extrínseca y la desmotivación (Haerens et al., 2015).

### ***2.2.2. Frustración de las necesidades psicológicas básicas***

Además de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, podemos encontrar en la literatura científica el concepto de frustración de las mismas. El origen de esta distinción entre satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas viene determinado por la necesidad de explicar que una baja satisfacción de las necesidades psicológicas básicas no tiene que implicar una frustración de las mismas, siendo este un proceso dual (Bartholomew et al., 2011; Longo et al., 2016). En este sentido, durante los últimos años han surgido estudios que demuestran que estas experiencias de baja satisfacción y frustración, no solo no se relacionan negativamente entre sí, si no que vienen determinadas por distintos antecedentes y desencadenan patrones motivacionales diferentes (para una revisión, Cheon, et al., 2018; Collie et al., 2021). Este proceso dual se conceptualizó como “el lado claro” y “el lado oscuro” de la motivación. El lado claro (i.e., que se inicia con la satisfacción) explica un funcionamiento psicológico adaptativo, mientras que el lado oscuro (i.e., que se inicia con la frustración) explica un funcionamiento psicológico desadaptativo (Bartholomew et al., 2013; Warburton et al., 2020). Por lo tanto, en lo que al concepto de

frustración de las necesidades psicológicas básicas respecta, un sujeto percibe frustración de su autonomía cuando se siente obligado, presionado o forzado a hacer las cosas de una determinada manera que él no ha elegido. La frustración de la necesidad de competencia se refiere a sentimiento de inferioridad y fracaso en el desarrollo de una tarea o en un contexto determinado. Por último, la frustración de la necesidad de relación social se refiere a sentimientos de soledad y sentirse apartado o aislado del grupo (Behzandia et al., 2020; Haerens et al., 2015).

Después de contextualizar y dejar clara la distinción entre satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, ha comenzado a crecer la literatura científica que sostiene que la falta de satisfacción de una determinada necesidades psicológicas básicas puede hacer referencia al concepto de insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Costa et al., 2015). En este sentido, como ocurría con la satisfacción y la frustración, la insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas también puede estar originado por diferentes agentes sociales y puede desencadenar consecuencias motivaciones diferentes a los sentimientos de satisfacción y a los sentimientos de frustración. Es decir, la insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas son aquellos sentimientos que los estudiantes o deportistas pueden percibir de indiferencia hacia su autonomía, competencia o relación social. Más precisamente, la insatisfacción de la autonomía se caracteriza por sentimientos de estar desconectado de la actividad. Por ejemplo, cuando un sujeto experimenta apatía hacia la tarea, carece de interés y búsqueda de desafíos, siente que no la hace de forma voluntaria, o incluso se muestra una falta de esfuerzo para conseguir el objetivo, podría tener su necesidad de autonomía insatisfecha. La insatisfacción de la relación social, se caracteriza por sentimientos alejados a la satisfacción de relación social (i.e., sentirse parte de un grupo), generando sentimientos de indiferencia dentro del grupo, pero diferenciados de la frustración (i.e., sentirse rechazado) (Cheon et al., 2018). Es decir, no me siento parte de un grupo, pero tampoco excluido. Uno de los últimos estudios realizados sobre la insatisfacción de la relación social ha demostrado que cuando esto sucede, se reduce en gran medida el compromiso de los alumnos. Finalmente, hasta la fecha, la insatisfacción de la competencia no se ha definido operativamente en estos estudios. No obstante, con el objetivo de facilitar al lector su comprensión, se entiende que la insatisfacción de competencia puede hacer referencia a experiencias de insuficiencia de habilidad o de sentirse insatisfecho con su actuación, sin llegar a ser un sentimiento de inferioridad y fracaso (i.e., frustración de la competencia). Por ejemplo, algunos ítems que han tratado de evaluar la insatisfacción de la

competencia hablan de “experimentar algún tipo de fallo, o no ser capaz de hacer algo del todo bien” o “me esforcé por hacer algo que debería saber hacer” (Sheldon y Hilpbert, 2012).

La frustración de las necesidades psicológicas básicas no se debe a una baja o nula satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, ya que la frustración implica una amenaza activa hacia las necesidades psicológicas básicas. De este modo, la ausencia de satisfacción, la cual implica un constructo independiente, no necesariamente implica la frustración de las necesidades psicológicas básicas (Bartholomew et al., 2013; Rouse et al., 2020). La frustración de autonomía se refiere a la presión ejercida sobre un sujeto a la hora de realizar una tarea. Del mismo modo, la frustración de competencia se entiende como el sentimiento de inferioridad y fracaso al llevar a cabo una actividad, mientras que la frustración de las relaciones sociales es determinada por el rechazo personal dentro de un grupo de iguales (Deci y Ryan, 2000).

En las clases de Educación Física, el docente es un agente determinante en la motivación y por consiguiente, la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas (Ryan y Deci, 2017). El estilo y las conductas motivacionales de los docentes producen en su análisis del perfil de conductas motivacionales de un docente de Educación Física y sus consecuencias sobre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y aburrimiento de su alumnado. El lado positivo de las conductas docentes establece conductas de apoyo a la autonomía, a la competencia y a la relación social, las cuales correlacionan con consecuencias positivas y adaptativas. Por el contrario, las conductas del lado negativo generan frustración en la autonomía, la competencia y la relación social, lo que produce consecuencias negativas y desadaptativas (Haerens et al., 2015; Sanchez-Oliva et al., 2014; Vasconcellos et al., 2019).

### **2.3. Consecuencias relacionadas con el trabajo docente: satisfacción laboral**

Algunos autores definen la satisfacción laboral como “un estado emocional placentero o positivo resultante de la experiencia misma del trabajo (Andresen et al., 2007; Pepe et al., 2017). Dicho estado es alcanzado satisfaciendo ciertos requerimientos individuales a través de su trabajo”

La motivación intrínseca es la que tiene su origen en el interior de la persona con el objeto básico de satisfacer sus deseos de autorrealización y crecimiento personal. Cuando alguien está motivado intrínsecamente obtiene placer por la propia realización de la tarea, es decir, disfruta con el propio proceso. Por el contrario, la motivación extrínseca depende de las

satisfacciones que recibamos del exterior, de las otras personas. Chiavenato (1986) señala que la satisfacción en el trabajo designa “la actitud general del individuo hacia su trabajo”.

La motivación controlada se ha relacionado positivamente con consecuencias negativas como el burnout (Eyal y Roth, 2011; Van den Berghe et al., 2014). Sin embargo, las asociaciones de la motivación controlada con consecuencias más adaptativas como la satisfacción (Nie et al., 2015), el compromiso (Fernet et al., 2012), o un estilo docente basado en el apoyo a las necesidades psicológicas básicas (Van den Berghe et al., 2014) ha sido menos concluyente. Es decir, cuando el profesorado invierte esfuerzos en su trabajo debido a motivaciones autónomas, esos esfuerzos se acompañan de sentimientos de vitalidad y energía. Por el contrario, los esfuerzos del profesorado originados por motivaciones controladas, aunque pueden acabar en un compromiso elevado, también son acompañados de sentimientos de ansiedad.

Siguiendo la TAD, diferentes estudios con profesorado han demostrado una asociación positiva entre la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas con el compromiso y la satisfacción laboral (Collie et al., 2016; Klassen et al., 2012; Lee y Nie, 2014; Ruiz-Quiles et al., 2015). Igualmente, como se ha mencionado anteriormente, el profesorado con una motivación autónoma ha demostrado estar más comprometido y más satisfecho con su trabajo (Cheon et al., 2014; Collie et al., 2016; Jansen in de Wal et al., 2014; Nie et al., 2015). Las asociaciones entre la motivación controlada, el compromiso y la satisfacción han sido menos concluyentes, mostrando relaciones positivas, negativas o no significativas (Collie et al., 2016; Fernet et al., 2012; Nie et al., 2015). En cambio, la desmotivación docente ha conducido de manera consistente a una insatisfacción laboral (Nie et al., 2015). Con respecto a otras variables relacionadas con el funcionamiento psicológico del profesorado y diferentes estudios han demostrado que el compromiso y la satisfacción laboral se asocian negativamente con la ansiedad y la depresión (Simbula et al., 2013), la intención de dejar el trabajo (Høigaard et al., 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2016) y con trastornos del sueño (Garrick et al., 2014).

### **3. Objetivos e hipótesis**

Teniendo en cuenta las características surgidas en la docencia a raíz de la emergencia del COVID-19, el presente estudio tiene como objetivo general conocer en que medida el profesorado de EF ha visto alterada su experiencia motivacional y su satisfacción laboral durante el curso 2020-2021.

De este modo, el primer objetivo de estudio es analizar los efectos que la COVID 19 ha tenido sobre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, la satisfacción laboral y la satisfacción con el rendimiento del profesorado de EF. Dadas las imposiciones que han tenido, se hipotetiza que la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas y su satisfacción laboral haya disminuido mientras que la frustración de las necesidades psicológicas básicas haya incrementado, en comparación con el curso pasado. No obstante, esta hipótesis es tentativa dado que la literatura que existe al respecto es mínima.

En segundo lugar, el presente TFG, siguiendo la TAD (Deci y Ryan, 1985), pretende aportar unas estrategias para que la administración y los equipos directivos puedan mejorar la satisfacción laboral del profesorado de EF a través del apoyo de sus necesidades psicológicas básicas. Para que dichas estrategias emerjan de la evidencia científica, el segundo objetivo es analizar la relación entre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas con la satisfacción laboral del profesorado de EF. En línea con la TAD (Deci y Ryan, 1985) y estudios previos (Abós et al., 2018; Abós et al., 2019), se espera que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas se relacione positivamente con la satisfacción laboral, mientras que lo contrario se espera con la frustración de las necesidades psicológicas básicas.

### **4. Método**

#### **4.1. Participantes**

En el presente estudio participaron 57 docentes de Educación Física (33 hombres y 24 mujeres,  $M_{edad} = 38.26$ ;  $DT = 7.08$ ) los cuales poseían una experiencia media en la enseñanza de la Educación Física de 11.64 años ( $DT = 7.43$ ). Un total de 36 (63%), ejercía en la etapa de educación primaria, mientras que 21 (37%), lo hacía en educación secundaria. El 82% impartía docencia en centros de enseñanza públicos mientras que el 18% restante lo hacía en centros concertados. Igualmente, el 50% estaba trabajando en un contexto rural, mientras que la otra mitad trabajaba en contexto urbano.

## 4.2. Instrumentos

**Satisfacción y frustración de las NPB.** Para la medición de la percepción del profesorado de la satisfacción y frustración se utilizó una versión traducida al español del *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (BPNSFS; Chen et al., 2015). Este cuestionario en su versión original está formado por 24 ítems (ocho por necesidad, cuatro de los cuales para la satisfacción de las necesidades y cuatro para la frustración de las necesidades) evaluando la satisfacción de la autonomía del profesorado (e.g., “Siento que mis elecciones expresan quien soy realmente”), satisfacción de la competencia (e.g., “Me siento seguro de que puedo hacer las cosas bien”) y satisfacción de las relaciones (e.g., “Siento que las personas que me importan también se preocupan por mi”). Del mismo modo, con la frustración de la autonomía del profesorado (“Mis actividades diarias son como una cadena de obligaciones”), la frustración de la competencia (“Me siento un fracasado por los errores que cometo”) y la frustración de las relaciones sociales (“Me siento excluido del grupo del grupo al que quiero pertenecer”). Las respuestas de los participantes fueron clasificadas en una escala tipo Likert de 5 puntos, que va del 1 “Totalmente en desacuerdo” al 5 “Totalmente de acuerdo”.

**Satisfacción laboral.** Para evaluar la satisfacción de la profesión docente se utilizó la pregunta ad-hoc: ¿Cómo de satisfecho/a o insatisfecho/a estás con tu trabajo como docente en Educación Física? Las posibilidades de respuesta fueron desde 0 = “Totalmente insatisfecho/a” a 10 = “Totalmente satisfecho/a.”

**Satisfacción con el rendimiento.** Para evaluar la satisfacción con el rendimiento en el trabajo se utilizó la pregunta ad-hoc: ¿Cómo de satisfecho/a o insatisfecho/a estás con tu rendimiento este año como profesor de Educación Física? Las posibilidades de respuesta fueron desde 0 = “Totalmente insatisfecho/a” a 9 = “Totalmente satisfecho/a.”

## 4.3. Diseño y procedimiento

El diseño del estudio fue longitudinal. Los datos fueron recogidos en dos momentos temporales: en abril de 2020 y en abril de 2021. En cuanto al procedimiento del estudio, se siguieron las directrices de la Declaración de Helsinki (2013) respecto al consentimiento y confidencialidad de las respuestas. El muestreo fue no probabilístico y los participantes fueron contactados e invitados a participar a través de RRSS (i.e., grupos de Facebook, Twitter, Whatsapp, etc). En la primera toma de datos, se les invitó a dejar su correo electrónico para poder contactarles más adelante. No obstante, se les informó que los datos

serían tratados con total confidencialidad y únicamente con fines de investigación. Un año más tarde, a aquellos que habían dejado el correo electrónico, se les volvió a contactar para que rellenasen de nuevo el cuestionario. Ambas tomas de datos se realizaron a través de los cuestionarios de Google (i.e., Google Formularios). Aproximadamente, el tiempo de cumplimentar los cuestionarios fue de 20 minutos.

#### **4.4. Análisis de datos**

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de la normalidad indicando la necesidad de utilizar estadística paramétrica. Para abordar el primer objetivo del estudio se calcularon los estadísticos descriptivos (M y DT) y se realizó un análisis de diferencias mediante un análisis de varianza multivariante (MANOVA) con medidas repetidas (MR) en un factor (Curso académico) con corrección de Bonferroni utilizando. Los tamaños del efecto ( $\eta_p^2$ ) de .01 fueron considerados bajos, por encima de .06 moderados y por encima de .14 altos (Cohen, 1988). Para conocer que necesidad psicológica básica se relacionaba en mayor medida con la satisfacción laboral y la satisfacción con el rendimiento del profesorado de Educación Física se realizó un análisis de correlaciones bivariadas de Pearson. Su interpretación permitió elaborar estrategias para apoyar y no frustrar las necesidades psicológicas básicas del profesorado Educación Física. Estos análisis estadísticos se realizaron con el software estadístico SPSS 25.

### **5. Resultados**

#### **5.1. Análisis de diferencias entre el curso 2019/2020 y el curso 2020/2021 (objetivo 1)**

Los estadísticos descriptivos y análisis de diferencias por curso académico de las variables evaluadas en el estudio son reportados en la Tabla 1. Los resultados arrojaron un efecto general multivariante no significativo (Lambda de Wilks = .838;  $F(8, 49) = 1.18$ ;  $p > .05$ ;  $\eta_p^2 = .162$ ). Como se aprecia en la Tabla 1, cuando se analizan los efectos univariados, tampoco existieron diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas entre el curso 2019/2020 y el curso 2020/2021. No obstante, el profesorado de Educación Física participante reportó medias ligeramente inferiores en el curso 2020/2021 (curso Covid-19) en las variables la satisfacción de la autonomía, la satisfacción de la competencia, la satisfacción laboral y la satisfacción con el rendimiento. Sin embargo, también parece preciso señalar que las medias en la frustración de las tres necesidades psicológicas básicas también fueron inferiores en el curso 2020/2021.

**Tabla 1.** Estadísticos descriptivos y diferencias intragrupo de la satisfacción y frustración de las NPB y las variables relacionadas con la satisfacción laboral durante el curso 2019/2020 y 2020/2021.

Variables de estudio	Pre-test curso	Post-test curso	Diferencia	p
	2020	2021		
	M (DT)	M (DT)		
<b>Satisfacción NPB</b>				
Satisfacción autonomía (1-5)	4.63 (0.39)	4.54 (0.53)	-0.09	.148
Satisfacción competencia (1-5)	4.44 (0.48)	4.43 (0.44)	-0.01	.929
Satisfacción relación social (1-5)	4.19 (0.60)	4.28 (0.58)	0.09	.267
<b>Frustración NPB:</b>				
Frustración autonomía (1-5)	1.91 (0.70)	1.75 (0.68)	-0.16	.096
Frustración competencia (1-5)	1.94 (0.74)	1.84 (0.69)	-0.10	.178
Frustración relación social (1-5)	1.53 (0.54)	1.48 (0.61)	-0.05	.508
<b>Satisfacción laboral</b>				
Satisfacción laboral (rango: 1-10)	8.10 (1.04)	8.00(1.19)	-0.10	.680
<b>Satisfacción con el rendimiento</b>				
Satisfacción con el rendimiento (rango: 1-10)	7.45 (1.00)	7.26(1.09)	-0.19	.181

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ;

## 5.2. Relación entre la satisfacción y frustración de las NPB con la satisfacción y rendimiento laboral (objetivo 2)

En relación con el segundo objetivo (Tabla 2), la satisfacción de autonomía y la satisfacción de competencia se relacionaron significativamente y positivamente con la satisfacción con el rendimiento del profesorado de Educación Física durante el curso 2020/2021. Además, la satisfacción de competencia, también lo hizo con la satisfacción laboral. Respecto a la frustración de las necesidades psicológicas básicas, la única que se relacionó de forma significativa con las consecuencias de satisfacción laboral y satisfacción con el rendimiento, fue la frustración de competencia, la cual mostró una asociación negativa.

**Tabla 2.** Relación de la satisfacción y la frustración de las NPB con la satisfacción laboral y la satisfacción con el rendimiento como docente de Educación Física (curso 2020/2021).

Variables	1. SA	2. SC	3. SRS	4. FRA	5. FRC	6. FRRS	7. SLAB	8. SREND
1. Satisfacción autonomía (SA)	-	.43**	.14	-.28*	-.30*	-.10	.11	.27*
2. Satisfacción competencia (SC)		-	.42**	-.34**	-.44**	-.29*	.36**	.35**
3. Satisfacción relación social (SRS)			-	-.35**	-.34**	-.66**	.04	.17
4. Frustración autonomía (FRA)				-	.59**	.47**	-.15	.23
5. Frustración competencia (FRC)					-	.39*	-.32*	-.55**
6. Frustración relación social (FRRS)						-	.06	-.19
7. Satisfacción laboral (SLAB)							-	.36**
8. Satisfacción rendimiento (SREND)								-

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ;

Estos datos sugieren, si se desea incrementar la satisfacción y el rendimiento laboral del profesorado de Educación Física, se deben pensar estrategias que apoyen y no frustren sus tres necesidades psicológicas básicas, pero especialmente aquellas que hagan incidencia en la necesidad de competencia, la cual muestra la relación más fuerte.

## **6. Discusión**

La Covid-19 ha supuesto muchos cambios en el ámbito escolar, en lo que respecta a la Educación Física (Filiz et al., 2020). La pandemia provocada por la Covid-19 ha generado que la Educación Física esté sujeta a una serie de adaptaciones (Silva-Filho et al., 2020), en forma de medidas sanitarias y de distanciamiento social, que podrían estar comprometiendo la calidad educativa de la materia. Parte del alumnado puede haber experimentado problemas físicos y psicológicos, traumas debidos a la enfermedad, inseguridad alimentaria, aislamiento social, discriminación, ansiedad, depresión y pérdida.

El complejo contexto que rodea a esta materia y que difiere del resto (espacios, actividades, movimiento, interacción, materiales y equipamientos) hace necesario que se generen procesos y procedimientos específicos que aseguren el bienestar del alumnado y del personal docente, minimizando los riesgos (Consejo COLEF, 2021).

El presente TFG tenía como propósito explorar dichos cambios en la satisfacción del profesorado de Educación Física. Además, como objetivo adicional, se pretendía comprobar que necesidad psicológica básica podía ser más importante para el desarrollo motivacional del profesorado de Educación Física. Esto podría ser importante para que futuros estudios reflexionen acerca de cómo se puede apoyar las necesidades psicológicas básicas del profesorado de Educación Física para impulsar su bienestar laboral, e indirectamente mejorar el aprendizaje de los niños (Abós et al., 2018; Abós et al., 2019; Franco et al., 2021).

### **6.1. ¿El Covid-19 ha afectado a la experiencia motivacional del profesorado de Educación Física y a su satisfacción laboral? (objetivo 1)**

El primer objetivo de estudio es analizar los efectos que la COVID 19 ha tenido sobre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, la satisfacción laboral y la satisfacción con el rendimiento del profesorado de EF.

En relación con este primer objetivo, se hipotetizó que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del profesorado de Educación Física y su satisfacción laboral durante el curso 20/21 habría disminuido mientras que la frustración de las

necesidades psicológicas básicas habría incrementado, en comparación con el curso 19/20. Sin embargo, los resultados del presente trabajo final de grado mostraron que no ha existido diferencia de lo que han demostrado estudios anteriores (Hortiguela-Alcala et al., 2021; Kamoga y Varea et al., 2021). Las explicaciones podrían ser las siguientes:

Por un lado, se observa que los niveles de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas del profesorado de educación física se mantuvieron, y por lo tanto, como la satisfacción laboral, siguiendo la TAD, es una consecuencia de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2020), esto podría haber explicado que los profesores de Educación Física mantuvieran sus niveles de bienestar a pesar de las dificultades de la Covid-19.

Por otro lado, los datos del post-test fueron cogidos en el tercer trimestre del curso 2020/2021. En este momento, el profesorado ya había asimilado los cambios (Hortiguela et al., 2021) provocados por la Covid-19. Además, en España, la situación epidemiológica estaba más relajada. De este modo, si los resultados se hubieran recogido al inicio de curso, cuando la incertidumbre fue mayor, es posible que el profesorado de Educación Física hubiera reportado niveles más bajos de su satisfacción, en línea con estudios previos (Kamoga y Varea, 2021).

## **6.2. ¿Cuáles son las variables determinantes para una adecuada satisfacción laboral del profesorado de Educación Física? (objetivo 2)**

El segundo objetivo pretendía aportar unas estrategias para que la administración y los equipos directivos puedan mejorar la satisfacción laboral del profesorado de Educación Física a través del apoyo de sus necesidades psicológicas básicas. Para que dichas estrategias emerjan de la evidencia científica, el segundo objetivo es analizar la relación entre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas con la satisfacción laboral del profesorado de Educación Física.

En línea con la TAD (Vanstenkiste et al., 2020) y estudios previos en profesorado (Abós, Haerens et al., 2019), se hipotetizó que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas se relacionarían positivamente con la satisfacción laboral, mientras que lo contrario se esperaba con la frustración de las necesidades psicológicas básicas. Los resultados fueron en línea de estudios previos basados en la TAD (Abós et al., 2018; Abós, Haerens et al., 2019). En este sentido, si bien la relación social podría ser importante, los

hallazgos muestran que las necesidades psicológicas básicas más importantes podrían ser la competencia y la autonomía para alcanzar la satisfacción laboral. En este sentido, los equipos directivos y la administración educativa deberían hacer esfuerzos para apoyar estos dos mediadores psicológicos del profesorado. Esto garantizaría, una mayor satisfacción laboral, y por consiguiente, una mejor enseñanza en el sistema educativo. A continuación se reflexiona sobre como se podría llevar a cabo.

### **6.3. Implicaciones prácticas**

Estudios previos con docentes que han evidenciado el papel crítico de la satisfacción con las necesidades psicológicas básicas como el combustible necesario para una adecuada función en el trabajo (Abós et al., 2021; Klassen et al. 2012; Roth, 2014), así como para no quemarse en el trabajo (Franco, Cuevas et al., 2021). Algunas estrategias de prevención específicas podrían ser útiles para amortiguar los sentimientos de angustia en diferentes situaciones laborales.

Los maestros que experimentan burnout corren el riesgo de su propia salud para cumplir con sus tareas y obligaciones docentes. Habría que pensar estrategias de prevención, basadas en apoyar la necesidad de autonomía de los docentes, que podrían ayudar a prevenir la sobrecarga del maestro. La administración educativa podría apoyar la necesidad de autonomía de los docentes mediante el desarrollo de un currículo consensuado con los maestros, y realizar recursos de mayor calidad disponible en las aulas para estimular y facilitar la enseñanza (Abós et al., 2021). Otras ideas para apoyar la autonomía y competencia del profesorado serían proporcionar a los docentes suficiente libertad en términos de su estilo de enseñanza, oportunidades para participar en el aprendizaje interdisciplinario basado en proyectos, responsabilidades en el desarrollo de los proyectos educativos de su escuela o en la evaluación de los estudiantes (Abós et al., 2021). Además, los equipos directivos deberían organizar y apoyar la formación continua del profesorado de Educación Física. Esto podría suponer una mejora de las metodologías del profesorado. Por consiguiente, su estilo motivacional sería más adaptativo (Escriva-Boulley et al., 2021; Escriva-Boulley et al., 2021) lo que daría lugar a mayor motivación, no solo del alumnado, sino también de los propios docentes (Abós et al., 2018). Todas estas medidas podrían ser adoptadas por los directores de los centros para apoyar la necesidad de autonomía y la competencia de los docentes.

Además de las estrategias antes mencionadas para apoyar la autonomía del profesorado, investigaciones recientes (Durksen et al. 2017) han mostrado algunas ideas sobre

cómo la administración educativa y los directores podrían apoyar la necesidad de relación de los maestros. Por ejemplo, fomentar la participación en programas de formación docente que apoyen la necesidad de relación y en proyectos interdisciplinarios, y la promoción de las innovaciones educativas podría proporcionar nuevos desafíos para los docentes, pero también podría fortalecer las relaciones entre los docentes de diferentes áreas o cursos, creando un ambiente amigable y cálido en las escuelas. En este sentido, un estudio con Profesores de Secundaria demostró como la participación en un programa intervención de un curso escolar, en el que los profesores realizaban actividad física en grupo y fuera del horario laboral con sus compañeros, sirvió, no solo para mejorar su relación social, sino también para optimizar el funcionamiento psicológico de dichos docentes (Abós, Sevil-Serrano et al., 2021). Así, el efecto de la actividad física también puede ser importante para el bienestar docente (Quested et al., 2021)

Por último, se debería examinar la influencia de otras características como el las condiciones económicas, la conciliación, el tipo y la duración del contrato, o las obligaciones familiares (Abós, Sevil-Serrano, Montero-Marín et al., 2021), los cuales, como factores antecedentes, pueden afectar al desarrollo de las necesidades psicológicas básicas del profesorado de Educación física.

## **7. Limitaciones y prospectivas**

Aunque este trabajo final de grado reporta resultados interesantes sobre el proceso motivacional del profesorado de Educación Física durante la Covid-19, también es preciso considerar sus limitaciones. En este sentido, las limitaciones de este estudio fueron las siguientes:

-En primer lugar los datos fueron recogidos en dos momentos del tiempo, en abril de 2020 y en abril de 2021. En este sentido hubiera sido necesario una toma de datos al principio de curso (2020-2021), para evaluar los cambios en los momentos más estresantes de la pandemia. Además se podía haber realizado una toma de datos cualitativa con grupos de discusión, donde los profesores pudieran haber dado su punto de vista y expresar con sus palabras lo que sentían con los cambios producidos en Educación Física en relación con la Covid-19.

-En segundo lugar, en el muestro los participantes fueron seleccionados de forma intencional por lo que no es un muestreo representativo del profesorado de Educación Física. Esta, es una limitación que se debe de tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

La muestra recogida de los profesores participantes (57 docentes) no fue demasiado grande. En estudios posteriores, se debería intentar recoger una muestra más representativa de diferentes tipos de centros (concertados, públicos, privados, urbanos, rurales...) es decir, realizar un estudio a nivel nacional, para así poder contemplar y reflexionar sobre unos resultados más rigurosos y representativos.

Este estudio solamente se ha llevado a cabo a través de cuestionarios. Para obtener unos resultados más rigurosos, hubiera sido más oportuno complementarlos con entrevistas o con grupos de discusión al profesorado de educación física para que nos expresasen con sus palabras la realidad del curso escolar en época de Covid.

## **8. Conclusiones**

Una vez concluido el estudio, analizados los resultados y elaboradas las limitaciones y prospectivas, las conclusiones de este trabajo de fin de grado son las siguientes:

La Covid-19 ha supuesto en el ámbito educativo numerosos cambios, los cuales todavía se han visto más acentuados en la asignatura de Educación Física debido a la idiosincrasia de la misma. El presente estudio, a través de la voz del profesorado de Educación Física de Educación Primaria concluye que la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas se mantuvo, por lo tanto no afectó a la satisfacción laboral ni al rendimiento percibido. También se vio reflejado en el estudio que la necesidad psicológica de competencia parece la más importante, para favorecer un proceso motivacional del profesorado con el que se encuentren cómodos en su puesto de trabajo. Igualmente, el profesorado también se ha visto obligado a realizar cambios en sus programaciones y en la metodología adoptada en las clases durante la Covid-19.

La cesión de responsabilidades de los equipos directivos hacia los departamentos podría ser una buena medida de actuación para garantizar el buen funcionamiento de las clases de Educación Física con medidas restrictivas, al igual que un currículo consensuado con el profesorado y apoyar la autonomía y la competencia del profesorado, para así mejorar su satisfacción laboral.

Por último, creo que es fundamental para mi futuro docente contar con ciertos conocimientos acerca de las diferentes teorías motivacionales y de cómo cada estilo docente puede influir para bien o para mal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Creo que es muy interesante saber como la Covid-19 ha afectado a la educación no solo a nivel nacional, sino a nivel global, y también las actuaciones educativas y sanitarias que se

han llevado a cabo ante esta situación, ya que considero que la pandemia va a perdurar en el tiempo y como futuro docente veo muy importante estar actualizado ante este tema para así poder desarrollar una función docente adecuada y de calidad.

## 9. Referencias bibliográficas

- Abós, Á., Haerens, L., Sevil-Serrano, J., Morbée, S., Julián, J. A., y García-González, L. (2019). Does the Level of Motivation of Physical Education Teachers Matter in Terms of Job Satisfaction and Emotional Exhaustion? A Person-Centered Examination Based on Self-Determination Theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2839. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162839>
- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: a variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21–34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>
- Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Julián, J. A., Generelo, E., & García-González, L. (2021). Improving teachers' work-related outcomes through a group-based physical activity intervention during leisure-time. *The Journal of Experimental Education*, 89(2), 306–325. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1681349>
- Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Kim, L. E., Klassen, R. M., & García-González, L. (2019). How Should Stressors Be Examined in Teachers? Answering Questions about Dimensionality, Generalizability and Predictive Effects Using the Multicontext Stressors Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3388. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183388>
- Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Montero-Marín, J., Julián, J. A., & García-González, L. (2021). Examining the psychometric properties of the Burnout Clinical Subtype Questionnaire (BCSQ-12) in secondary school teachers. *Current Psychology*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00333-7>
- Abós, Á., Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., y García-González, L. (2017). Improving students' predisposition towards physical education by optimizing their motivational processes in an acrosport unit. *European Physical Education Review*, 23(4), 444–460.
- Abós, Á., Sevil, J., Julián, J. A., Martín-Albo, J., & García-González, L. (2018). Spanish validation of the Basic Psychological Needs at Work Scale: a measure to predict teachers' well-being in the workplace. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(2), 127–148. <https://doi.org/10.1007/s10775-017-9351-4>
- Arora, T., & Grey, I. (2020). Health behaviour changes during COVID-19 and the potential consequences: A mini-review. *Journal of Health Psychology*, 25(9), 1155–1163. <https://doi.org/10.1177/1359105320937053>
- Baena-Morales, S., López-Morales, J., & García-Taibo, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por Covid-19. Retos: *Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 2041(39), 388–395.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459–1473.

- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2013). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1), 75-102.
- Behzadnia, B. (2020). The relations between students' causality orientations and teachers' interpersonal behaviors with students' basic need satisfaction and frustration, intention to physical activity, and well-being. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 0(0), 1-20. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1849085>
- Carriedo, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2020). Resilience and physical activity in people under home isolation due to COVID-19: A preliminary evaluation. *Mental Health and Physical Activity*, 19, 100361. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2020.100361>
- Cecchini, J. A., Carriedo, A., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., González, C., Sánchez-Martínez, B., & Rodríguez-González, P. (2021). A longitudinal study on depressive symptoms and physical activity during the Spanish lockdown. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(1), 100200. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.09.001>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R., y Song, Y. G. (2018). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction, frustration) to three (dissatisfaction): A classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology*, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000306>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2019). Teachers' motivational approach: Links with students' basic psychological need frustration, maladaptive engagement, and academic outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102872. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2019.07.002>
- Consejo COLEF. (2020). Recomendaciones docentes para una educación física escolar segura y responsable ante la "nueva normalidad". Minimización de riesgos de contagio de la Covid-19 en las clases de Educación Física para el curso 2020-2021. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 81-93.
- Costa, S., Ntoumanis, N., y Bartholomew, K. J. (2015). Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter? *Motivation and Emotion*, 39(1), 11-24.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R.,... Lam, S. (2020). Covid-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>.
- Cuenca-Soto, N., Santos-Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, O., & Martínez-Muñoz, L. F. (2022). Impact of the COVID-19 Pandemic on the Physical Education Subject: Perceived Limitations and Improvement Proposals. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 260-290. <https://doi.org/10.17583/qre.8376>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* Vol. 13, (pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Haerens, L., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., & Lentillon-Kaestner, V. (2021). Adopting the Situation in School Questionnaire to Examine Physical Education Teachers' Motivating and Demotivating Styles Using a Circumplex Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 7432. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>.
- Escriva-Boulley, G., Haerens, L., Tessier, D., & Sarrazin, P. (2021). Antecedents of primary school teachers' need-supportive and need-thwarting styles in physical education. *European Physical Education Review*, 1–29.
- Eyal, O., y Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation Self determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256– 275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., y Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(256). <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>.
- Filiz, B., & Konukman, F. (2020). Teaching strategies for physical education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 91(9), 48–50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1816099>
- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., & Spray, C. M. (2021). A person-centred approach to understanding dark-side antecedents and students' outcomes associated with physical education teachers' motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102021>
- Franco, E., Cuevas, R., Coterón, J., & Spray, C. (2021). Work Pressures Stemming From School Authorities and Burnout Among Physical Education Teachers: The Mediating Role of Psychological Needs Thwarting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1–11. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0070>
- Fuentes Nieto, T., Herranz Jiménez, B., López-Pastor, V. M., & Fernández Garcimartín, C. (2021). El profesorado de Educación Física ante la situación de educación a distancia por Covid-19. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(49), 505–517. <https://doi.org/10.12800/CCD.V16I49.1589>
- 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.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., y Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139.

- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Pérez-Pueyo, Á. (2021). La Educación Física en el contexto Covid-19. Un relato de profesores de diferentes etapas educativas. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, 764–774. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86368>
- Longo, Y., Gunz, A., Curtis, G. J., & Farsides, T. (2016). Measuring Need Satisfaction and Frustration in Educational and Work Contexts: The Need Satisfaction and Frustration Scale (NSFS). *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 295–317. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9595->
- Pepe, A., Addimando, L., & Veronese, G. (2017). Measuring Teacher Job Satisfaction: Assessing Invariance in the Teacher Job Satisfaction Scale (TJSS) Across Six Countries. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 396. <https://doi.org/10.5964/EJOP.V13I3.1389>
- Quested, E., Kritz, M., Hancox, J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2021). Promoting self-determined motivation for physical activity: From theory to intervention work. In Z. Zenko & L. Jones (Eds.), *Essentials of exercise and sport psychology: An open access textbook* (pp. 37–61). Society for Transparency, Openness, and Replication in Kinesiology. <https://doi.org/10.51224/b1003>
- Rouse, P. C., Turner, P. J. F., Siddall, A. G., Schmid, J., Standage, M., & Bilzon, J. L. J. (2020). The interplay between psychological need satisfaction and psychological need frustration within a work context: A variable and person-oriented approach. *Motivation and Emotion*, 44(2), 175–189. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09816-3>
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78
- Silva-Filho, E., Teixeira, A. L. S., Xavier, J. R. D. S., Júnior, D. D. S. B., Barbosa, R. A., & Albuquerque, J. A. De. (2020). Physical education role during coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic Physical education and COVID-19. *Motriz. Revista de Educacao Fisica*, 26(2), 2019–2020. <https://doi.org/10.1590/s1980-6574202000020086>
- Silvio, M., Carraro, A., Escriva-Boulley, G., Bertollo, M., Tessier, D., Colangelo, A., Papaioannou, A., di Fronso, S., Cheval, B., Gobbi, E., & Sarrazin, P. (2021). Changes in Physical Education Teachers' Motivations Predict the Evolution of Behaviors Promoting Students' Physical Activity During the COVID-19 Lockdown. *SportRxiv*, January. <https://doi.org/10.31236/osf.io/h4mw8>
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121(October 2019), 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity: A Review and a Look at the Future. En G. Tennenbaum, y R. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3a Ed.) (pp. 59-83). New York: John Wiley & Sons.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallit, I. B., y Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: associations with need satisfaction at

work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407–417. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2014.04.001>.

Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280.

Vermote, B., Waterschoot, J., Morbée, S., Van der Kaap-Deeder, J., Schrooyen, C., Soenens, B., Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2021). Do Psychological Needs Play a Role in Times of Uncertainty? Associations with Well-Being During the COVID-19 Crisis. *Journal of Happiness Studies*, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00398-x>

Warburton, V. E., Wang, J. C., Bartholomew, K. J., Tuff, R. L., & Bishop, K. C. (2020). Need satisfaction and need frustration as distinct and potentially co-occurring constructs: Need profiles examined in physical education and sport. *Motivation and Emotion*, 44(1), 54–66. <https://doi.org/10.1007/S11031-019-09798-2>