



Análisis Del Rol Docente En Educación Física: El Apoyo De Las Necesidades Psicológicas Básicas En Una Unidad Didáctica de Fútbol 7

Ángel Abós Catalán; María Sanz Remacha; Alberto Abarca Sos; Javier Zaragoza Casterad. angelaboscatalan@gmail.com

Resumen:

Siguiendo la Teoría de la Autodeterminación, el objetivo del estudio fue analizar la relación del apoyo a las necesidades psicológicas básicas efectuado por el docente, con la motivación autodeterminada, así como con las consecuencias de diversión, aburrimiento y predisposición hacia el contenido de fútbol 7. La muestra estuvo formada por 96 alumnos de 1º de Bachillerato, con edades comprendidas entre los 15 y 17 años ($M = 16.41$; $DT = 0.60$). Los resultados mostraron como aspecto clave el apoyo a la competencia, como desencadenante de las formas de motivación más autodeterminadas y de las diferentes consecuencias positivas analizadas. Se discuten los resultados, resaltando la importancia que debe adquirir la figura del profesor para optimizar los procesos motivacionales en Educación Física.

Palabras clave: Motivación autodeterminada, predisposición, autonomía, competencia, relaciones sociales.

1. Objective:

Analizar la relación del apoyo a las necesidades psicológicas básicas efectuado por el docente en una unidad didáctica de fútbol 7, con la motivación autodeterminada, así como con las consecuencias de diversión, aburrimiento y predisposición hacia el contenido.

2. Marco teórico:

En base a los postulados de la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Ryan y Deci, 2002) el profesor de Educación Física (EF) puede adquirir un rol protagonista en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB) del alumnado a través de su intervención en el aula (Erpič, 2013). La autonomía refleja la necesidad de los discentes de elegir determinados aspectos dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje; la competencia está relacionada con la importancia del alumnado de percibirse eficaz y hábil en las actividades que realizan; por último, las relaciones sociales aluden al sentimiento de pertenencia e interrelación con los compañeros (Deci y Ryan, 2000). En esta línea, numerosos estudios han demostrado la relación entre la satisfacción de los mediadores psicológicos (i.e., autonomía, competencia y relación social) y la

Organizado por:





motivación autodeterminada (Huéscar y Moreno-Murcia, 2012; Moreno, Hernández y González-Cutre, 2009). De igual modo, siguiendo la secuencia de la TAD (Ryan y Deci, 2002), existen evidencias científicas que señalan como las formas de motivación más autodeterminadas se relacionan con consecuencias positivas como la diversión (Gutiérrez, 2014) y la predisposición hacia el contenido o la EF (Cecchini, Fernández-Rio y Méndez-Gimenez, 2014). De lo contrario, las formas de motivación menos autodeterminadas, pueden desencadenar consecuencias negativas como el aburrimiento (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan y Thøgersen-Ntoumani, 2011), pudiendo generar estilos menos activos y menos saludables dentro de la población adolescente.

En este sentido, están proliferando estudios que demuestran la importancia del docente de EF, quién a través de una manipulación del entorno de aprendizaje puede apoyar los tres mediadores psicológicos de los estudiantes (Tessier, Sarrazin y Ntoumanis, 2010). Para ello, el profesor de EF debe diseñar y aplicar unas estrategias didácticas que optimicen los procesos motivacionales del alumnado, apoyando las NPB. El soporte a la autonomía se relaciona con las estrategias docentes que permiten a los estudiantes tomar decisiones y guiar su proceso de enseñanza-aprendizaje en base a sus responsabilidades (Reeve et al., 2014). El apoyo a la competencia se asocia con una intervención docente dirigida a que todos los estudiantes puedan lograr el éxito en las actividades realizadas (Skinner y Edge, 2002). Por último el apoyo a las relaciones sociales puede ser aplicado a través de estrategias de agrupación e inclusión, como por ejemplo realizar agrupaciones múltiples, flexibles y heterogéneas en las diferentes sesiones de EF, que permitan a los estudiantes sentirse integrados con su entorno mediante el afecto y la atención, del docente y los compañeros (Skinner y Edge, 2002).

En la actualidad, existen investigaciones que analizan el apoyo por parte del docente a las NPB en EF (Van den Berghe et al., 2013). Sin embargo, son escasas las que han tratado de valorar el rol del profesor de EF en un contenido curricular específico. Por este motivo, el objetivo principal del estudio fue analizar la relación del apoyo a las NPB efectuado por el docente en una unidad didáctica (UD) de fútbol 7, con la motivación autodeterminada, así como con las consecuencias de diversión, aburrimiento y predisposición hacia el contenido.

3. Metodología:

Participantes

En el estudio participaron 96 alumnos (42 varones y 54 mujeres) de 1º de Bachillerato, con edades comprendidas entre los 15 y 17 años ($M = 16.41$; $DT = 0.60$) pertenecientes

Organizado por:





a un centro público de enseñanza. Los criterios de inclusión fueron: asistencia al 85% de las sesiones de la UD y cumplimentación de todos los cuestionarios.

Instrumentos y variables

Para la medición de las diferentes variables se utilizaron cuatro instrumentos, en los cuales se modificó el encabezado para adaptarlos a la UD de fútbol 7 sin afectar a la fiabilidad de los mismos.

El apoyo a las NPB fue medido a través del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas validado a la EF (CANPB; Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Cuevas y García-Calvo, 2013). Este instrumento fue adaptado modificando la frase inicial “En las clases de fútbol 7 el profesor de EF...”. Estaba compuesto por 12 ítems agrupados en tres factores (cuatro ítems por factor) que medían la percepción de apoyo a la autonomía, competencia y relaciones sociales. El análisis de fiabilidad mostró valores de alpha de Cronbach de .71, .80 y .80 respectivamente.

Para evaluar la motivación situacional se utilizó la versión validada al español y adaptada a la EF (Julián, Peiró-Velert, Martín-Albo, García y Aibar, en revisión) de la Escala de Motivación Situacional de 16 ítems (SIMS; Guay, Vallerand y Blanchard, 2000). Se realizó una adaptación modificando su frase inicial adaptándolo al contenido de fútbol 7 a través del encabezado “¿Por qué has participado este año en fútbol 7?” seguido por un total de 14 ítems agrupados en cuatro factores: cuatro ítems para la motivación intrínseca, tres ítems para la regulación identificada, tres ítems para la regulación externa y tres ítems para la desmotivación. El análisis de fiabilidad obtuvo valores alpha de Cronbach de .89, .77, .83 y de .84 respectivamente.

Las consecuencias motivacionales de diversión y aburrimiento fueron evaluadas a través de la Escala de Diversión/Aburrimiento en la Educación Física (SSI; Duda y Nicholls, 1992) validada en el contexto español y adaptada a la EF por Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador y Pérez-Quero (2012). Esta escala estaba compuesta por un total de 8 ítems agrupados en dos factores: cinco ítems medían la satisfacción/diversión y tres ítems el aburrimiento. Los participantes respondieron a la pregunta “¿Cómo te lo has pasado en las clases de fútbol 7?”, cuyo encabezado fue adaptado al contenido impartido en la UD. Para la predisposición hacia el contenido se utilizaron dos factores de la Escala de Predisposición hacia la Educación Física (PEPS; Hilland, Stratton, Vinson y Fairclough, 2009) adaptada al castellano siguiendo los procedimientos habituales (Lynn, 1986). La actitud cognitiva estaba formada por cuatro ítems y la actitud afectiva por tres. Por un lado, los valores alpha de Cronbach para las variables de diversión y aburrimiento fueron de .88, .85 respectivamente. Por otro lado, las variables de actitud cognitiva y actitud afectiva reflejaron valores de Alfa de Cronbach de .90 y .86 respectivamente.

Diseño y Procedimiento

Organizado por:





Se realizó un estudio descriptivo correlacional de tipo transversal a través de una metodología de investigación cuantitativa. Para la recogida de los datos, el investigador principal se puso en contacto con el equipo directivo del centro de enseñanza con la finalidad de informarle de los objetivos del estudio y pedirle su consentimiento en la administración de diferentes cuestionarios. Desde la dirección del centro se consiguió la autorización de los padres/tutores debido a la minoría de edad de los alumnos que participaron en la investigación.

El desarrollo del estudio tuvo lugar en una UD de fútbol 7 integrada en la programación didáctica anual del docente de EF, respetando el currículum vigente a nivel de contenidos y criterios de evaluación para 1º de Bachillerato (LOE, 2006). Dicha UD se compuso de 12 sesiones de 50 minutos con una frecuencia de dos sesiones semanales. Un único docente fue el encargado de impartirla, quién no recibió ninguna formación específica, realizando las sesiones con su metodología de trabajo habitual enmarcada dentro de un modelo de enseñanza comprensiva (O’Learly, 2014). Dicho método se basaba en la aplicación de tareas dónde la táctica, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la reflexión eran más importantes que la técnica individual del alumnado. Al finalizar la UD se realizó la recogida de datos, destinando un tiempo de 20 minutos para cumplimentar los cuestionarios. Se utilizó el aula de clase, con la presencia del investigador principal y en ausencia del profesor de EF insistiendo en el anonimato de las respuestas y que no afectaría de ningún modo a su evaluación.

Análisis de los datos

En primer lugar se realizó un análisis de fiabilidad o consistencia interna de los ítems, con el coeficiente alfa de Cronbach para los factores obtenidos. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo y un análisis de correlaciones bivariadas. Todos los análisis fueron realizados a través del programa estadístico SPSS 20.0.

4. Resultados y/o conclusiones

Los resultados de los análisis correlacionales mostraron que el apoyo a la competencia se relaciona positiva y significativamente con la motivación intrínseca ($r = .30, p < .001$). Por otra parte, la motivación intrínseca se relaciona de forma positiva y significativa con la diversión ($r = .83, p < .001$), con la actitud cognitiva ($r = .71, p < .001$) y con la actitud afectiva ($r = .81, p < .001$), mientras lo hace en sentido contrario con la desmotivación ($r = -.54, p < .001$). Además, la regulación identificada muestra una relación positiva y significativa con la diversión ($r = .64, p < .001$), con la actitud cognitiva ($r = .81, p < .001$) y con la actitud afectiva ($r = .74, p < .001$), y de manera inversa con el aburrimiento ($r = -.30, p < .001$). Por último, se observa que la desmotivación se relaciona de forma negativa y significativa con la diversión ($r = -.64, p < .001$), con la actitud cognitiva ($r = -.55, p < .001$) y con la

Organizado por:





actitud afectiva ($r = -.66, p < .001$), mientras lo hace de forma positiva con el aburrimiento ($r = .69, p < .001$).

Organizado por:





Tabla 1. *Análisis descriptivos y correlacionales entre las diferentes variables de estudio*

VARIABLES DE ESTUDIO	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Apoyo autonomía	3.53	0.70	1	.64**	.58**	.20*	.21*	-.06	-.17	.27**	-.80	.38**	.32**
2. Apoyo competencia	4.20	0.59		1	.83**	.30**	.18	-.12	-.23*	.29**	-.26**	.23*	.31**
3. Apoyo relación social	4.21	0.62			1	.20*	.15	-.07	-.16	.19	-.27**	.17	.21*
4. Motivación intrínseca	3.93	0.81				1	.79**	-.27**	-.65**	.83**	-.55**	.71**	.81**
5. Regulación identificada	3.51	0.81					1	-.15	-.43**	.64**	-.30**	.81**	.74**
6. Regulación externa	3.31	1.02						1	.34**	-.25*	.198	-.20	-.27**
7. Desmotivación	1.96	0.87							1	-.64**	.69**	-.56**	-.64**
8. Diversión	4.20	0.75								1	.68**	.70**	.83**
9. Aburrimiento	1.81	0.90									1	-.42**	-.55**
10. Actitud cognitiva	3.43	0.91										1	.79**
11. Actitud afectiva	3.95	0.73											1

* $p < .05$; ** $p < .01$

Organizado por:





5. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

El objetivo del presente estudio fue analizar la relación del apoyo a las NPB efectuado por el docente, con la motivación autodeterminada, así como con las consecuencias de diversión, aburrimiento y predisposición hacia el contenido en una UD de fútbol 7. En relación al apoyo de los mediadores psicológicos, los resultados del análisis correlacional mostraron como el soporte a la competencia se relacionaba de forma positiva y significativa con la motivación intrínseca. Por el contrario, el apoyo a la autonomía y a las relaciones sociales no mostró relación significativa de ningún tipo de regulación motivacional. En esta línea, los resultados no concuerdan la mayoría de los estudios encontrados, donde el apoyo a la autonomía es el principal factor desencadenante de los procesos motivacionales (Amado et al., 2014). Este hecho puede explicarse por la limitación de posibilidades de elección que tuvieron los estudiantes durante la aplicación de la UD, tanto en la elección de tareas, como en aspectos relacionados con la evaluación, dónde en otras UD desarrolladas durante el curso si que habían poseído esa capacidad de decisión. En este sentido, la importancia del apoyo a la competencia en la UD de fútbol 7, puede deberse a que la percepción de competencia, juega un papel fundamental en la motivación intrínseca del alumnado en los deportes de invasión. Además, también puede explicarse por el hecho de haber facilitado un tiempo de práctica suficiente a través de la realización de 12 sesiones para que los estudiantes pudiesen incrementar sus habilidades y percibirse competentes en fútbol 7, aspecto muy importante para que los alumnos desarrollen las formas de motivación más autodeterminadas (Sánchez-Oliva et al., 2014).

Por otra parte, en relación a la motivación autodeterminada, los resultados del estudio mostraron, que en la UD de fútbol 7, las formas de motivación más autodeterminadas se relacionaban positiva y significativamente con las consecuencias de diversión y predisposición, mientras lo hacían negativamente con el aburrimiento. En este sentido, los resultados están en la línea de las anteriores investigaciones (Gutiérrez, 2014; Méndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río y González, 2012) mostrando una línea de actuación a seguir por el profesorado de EF, en la que a través de generar las formas de motivación más autodeterminadas en los discentes, puedan desencadenar consecuencias positivas y más adaptativas hacia la actividad física. Además, los resultados del estudio mostraron como en la UD de fútbol 7 el aburrimiento se relacionaba de forma positiva con la desmotivación, mientras lo hacía negativamente con el resto de variables estudiadas. En este sentido, parece oportuno destacar la aportación de los trabajos realizados por Ntoumanis (2001, 2005), los cuáles corroboraron la enorme relevancia que el tipo de motivación tenía sobre las consecuencias cognitivas y afectivas como el disfrute o el aburrimiento.

Organizado por:





En este sentido, en base a los resultados obtenidos y la revisión efectuada, resulta prioritario que el profesor de EF genere y aplique estrategias de apoyo a las NPB en sus clases de fútbol 7, haciendo hincapié en el apoyo a la competencia debido a la fuerte relación mostrada con la motivación intrínseca y las consecuencias positivas, pudiendo optimizar de esta forma los procesos motivacionales del alumnado. De este modo, las áreas TARGET (Ames, 1992) pueden facilitar el diseño de estas estrategias, como se ha demostrado en otros contenidos curriculares de EF (Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar y García-González, 2014).

Por último, el diseño del estudio de forma transversal ha podido limitar la transferencia de los resultados obtenidos. Como prospectiva, se podría estudiar la relación de las variables de forma longitudinal, abarcando diferentes contenidos curriculares o incluso otras etapas educativas. Además podría ser interesante estudiar el apoyo a las NPB en función del género, de forma que se podría afinar todavía más el diseño de las intervenciones docentes.

6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

Los resultados del estudio muestran la importancia del rol del docente en las clases de EF. En concreto, para una UD de fútbol 7, se demuestra la secuencia: apoyo a la competencia → motivación intrínseca → diversión y predisposición hacia el contenido. Esto significa que si los docentes son formados para ser capaces de poder aplicar las estrategias basadas en el apoyo a los mediadores psicológicos, adaptándolas en función del contenido impartido, pueden desencadenar en el alumnado las formas de motivación más autodeterminadas y de esta forma poder conseguir consecuencias positivas, como ocurre en la presente investigación, con la diversión y la predisposición hacia el contenido. El desarrollo de estas consecuencias, puede significar una mayor adherencia a la práctica de esta actividad física entre los adolescentes, adoptando estilos de vida más activos y saludables.

7. Bibliografía

- Amado, D., Del Villar, F., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A. y García-Calvo, T. (2014). Effect of a multi-dimensional intervention programme on the motivation of physical education students. *Plos One*, 9(1), e85275.doi:10.1371/journal.pone.0085275
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C. y Pérez-Quero, F. J. (2012). Spanish version of the sport satisfaction instrument (SSI) adapted to
-

Organizado por:





- physical education. *Journal of Psychodidactics*, 17, 377–395. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact. 4037.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 75-102.
- Cecchini, J. A., Fernández-Rio, J. y Méndez-Giménez, A. (2014). Effects of Epstein's TARGET on adolescents' intentions to be physically active and leisure-time physical activity. *Health Educational Research*, 29(3), 485-490. doi:10.1093/her/cyu007
- Duda, J. L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in scholwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299. doi: 10.1037//0022-0663.84.3.290
- Eрпиč, S. C. (2013). The role of teachers in promoting students' motivation for physical education and physical activity: A review of the recent literature from a self determination perspective. *International Journal of Physical Education*, 50(2), 2-11.
- Guay, F., Vallerand, R. J. y Blanchard, C. (2000). On the assessment of state intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 9-15.
- Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D. y Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: Preliminary development and validation. *Journal of Sports Sciences*, 27(14), 1555-1563. doi:10.1080/02640410903147513
- Huéscar, E. y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Relación del tipo de feed-back del docente con la percepción de autonomía del alumnado en clases de educación física. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 87–98. doi:10.1174/021037012798977449
- Julián, J. A., Peiró-Velert, C., Martín-Albo, J., García-González, L. y Aibar, A. Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Situacional (SIMS) en Educación Física. *Manuscrito en revisión*.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado nº. 106 de 4 de mayo de 2006.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382– 385. doi: 10.1097/00006199-198611000-00017
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J. y González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: Un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en educación física. *Aula Abierta*, 40(1), 51-62.
- Moreno, J. A., Hernández, A. y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222

Organizado por:





- Ntoumanis, N. (2001). A Self-Determination approach to the understanding of motivation in physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242. doi:10.1348/000709901158497
- 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), 444-453. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.444
- O’Learly, N. (2014). Learning informally to use teaching games for understanding: the experiences of a recently qualified teacher. *European Physical Education Review*, 20(3), 367-384. doi:10.1177/1356336X14534359
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I. Cheon, S. H., Jang, H.,... y Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110. DOI: 10.1521/jscp.1988.6.3-4.293. doi: 10.1007/s11031-013-9367-0.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. En E. L. Deci, y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Cuevas, R. y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Kinnafick, F. E. 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, 232-249. doi:10.1123/jtpe.2013-0043
- Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar, A. y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de las variables motivacionales situacionales en las clases de Educación Física. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 108-113.
- Skinner, E. A. y Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of children’s coping. En L. J. Crockett (Ed.), *Agency, Motivation, and the Life Course: The Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 77–143). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Tessier, D., Sarrazin, P. y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers’ interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242–253. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.05.005
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G. y Tallir, I. B. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers’ motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 650-661. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.04.006.

Organizado por:





Organizado por:

