

Experiencias positivas en Educación Física a través de la intervención docente en el contenido de fútbol sala

Positive experiences in physical education through teacher intervention in the teaching unit futsal

Ángel Abós Catalán; Javier Sevil Serrano; María Sanz Remacha; Alberto Aibar Solana; Luis García González

Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. Universidad de Zaragoza.

Contacto: lgarciag@unizar.es

Cronograma editorial: Artículo recibido: 15/04/2015 Aceptado: 30/04/2015 Publicado: 01/09/2015

Resumen

El estilo interpersonal utilizado por el docente de Educación Física (EF) en sus clases puede desencadenar consecuencias en el alumnado. Siguiendo la teoría de la autodeterminación y la teoría de las metas de logro, el objetivo del estudio fue analizar la relación del clima motivacional y el apoyo a las necesidades psicológicas básicas (NPB) generado por el profesor de EF en el contenido de fútbol sala, con las consecuencias de diversión y aburrimiento, así como con la predisposición hacia la EF experimentada por el alumnado. En el estudio participaron 70 alumnos (32 varones y 38 mujeres) de 4º de ESO con edades comprendidas entre los 15 y 17 años ($M_{edad} = 15.31$; $DT = 0.49$). Las variables medidas al final de la unidad didáctica fueron: el clima motivacional (EPCM), el apoyo a las NPB (CANPB) y las consecuencias afectivas (SSI) del contenido de fútbol sala y la predisposición hacia la EF (PEPS). Los resultados mostraron que el clima tarea y el apoyo a las NPB correlacionan positiva y significativamente con la diversión y con algunos factores de la predisposición hacia la EF, mientras que lo hacen en sentido inverso con el aburrimiento. Por tanto, dada la relación existente entre lo que ocurre en el aula y fuera de ella, parece necesario que el profesorado de EF genere un clima tarea y de apoyo a las NPB en cada uno de los contenidos curriculares, con el objetivo de que el alumnado adopte estilos de vida más activos y saludables.

Palabras clave

Teoría de la autodeterminación; teoría de las metas de logro; estilo interpersonal docente; educación física; adherencia.

Abstract

The interpersonal style used by the teacher of Physical Education (PE) in their classes can trigger consequences for students inside and outside the classroom. Grounded in self-determination theory and achievement goal theory, the aim of the study was to analyze the relationship between motivational climate and support of the basic psychological needs (BPN) generated by the PE teacher in the teaching unit (TU) of futsal, with consequences of enjoyment and boredom, as well as the predisposition toward EF experienced by students. The sample was composed of 70 students (32 men and 38 women) year 4th of compulsory Secondary Education, aged 15 to 17 years ($M_{age} = 15.31$, $SD = 0.49$). The variables measured at the end of the TU were: motivational climate (EPCM), support of the BPN (CANPB) and affective consequences (SSI) the content of futsal and the predisposition towards PE (PEPS). The results of correlation analysis showed that the task climate and support of the BPN in the TU futsal, correlated positively and significantly with enjoyment and some predisposing factors toward PE, while doing it in reverse with boredom. Therefore, given the relationship between what happens in the classroom and outside it, seems necessary that teachers of PE generates a task climate and support of the BPN in each of curricular content, to students adopt life-styles more active and healthy.

Keywords

Self-determination theory; achievement goal theory; teacher interpersonal style; physical education; adherence.

Introducción

Las experiencias vividas por el alumnado durante las clases de Educación Física (EF) pueden tener diferentes consecuencias afectivas, de carácter positivo como la diversión, o negativo como el aburrimiento (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador y Pérez-Quero, 2012). Ello, puede desencadenar en los estudiantes una mayor predisposición hacia la práctica de actividad física (AF), adoptando estilos de vida más activos, o por el contrario, el abandono de dicha práctica en edades tempranas (Macarro, Romero y Guerrero, 2010). Así la motivación del alumnado en las clases de EF, junto las consecuencias que se desencadenan, dependen de diferentes factores sociales como pueden ser el clima motivacional generado por el docente y el apoyo a las necesidades psicológicas básicas (NPB; Cox y Williams, 2008). Por todo ello, el

profesorado de EF puede ejercer una gran influencia sobre el alumnado a través de su metodología de intervención, considerándose como uno de los principales responsables de que los estudiantes puedan experimentar experiencias positivas en las clases de EF (Gutiérrez 2014).

En este sentido, siguiendo la teoría de la autodeterminación (TAD; Ryan y Deci, 2002), en el contexto de la EF están proliferando estudios que señalan la importancia de utilizar programas de enseñanza multidimensional que incluyan como factor social el apoyo a las tres NPB (i.e., autonomía, competencia y relaciones sociales), para optimizar el desarrollo de los procesos motivacionales del alumnado y desencadenar consecuencias positivas y más adaptativas (Aelterman et al., 2013). En esta línea, el apoyo a la autonomía implica, entre otros aspectos, que los docentes permitan a los estudiantes tomar decisiones y responsabilizarse en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Reeve et al., 2014). De igual modo, el apoyo a la competencia hace referencia al comportamiento del profesorado que proporciona al alumnado una guía que facilite la consecución exitosa de las tareas y los objetivos didácticos propuestos (Jang, Reeve y Deci, 2010). Por último el apoyo a las relaciones sociales se traduce en las acciones que el profesorado promueve para que los estudiantes mejoren las relaciones interpersonales y se sientan integrados con sus compañeros, recibiendo afecto y atención (Ahmed, Minnaert, van der Werf y Kuyper, 2010). Así, en el ámbito de la educación existen evidencias que sustentan una relación positiva entre el apoyo a las NPB desarrollado por el profesorado con la satisfacción de dichos mediadores psicológicos del alumnado (Stroet, Opdenakker y Minnaert, 2013). Asimismo, existen estudios que señalan una relación positiva entre estos antecedentes sociales y las formas de motivación más autodeterminadas (i.e., participo en una actividad solamente por el placer que me reporta o por los beneficios percibidos; Rutten, Boen y Seghers, 2012), así como con las consecuencias positivas en el plano afectivo, cognitivo y comportamental (Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, Kinnaefick y García-Calvo, 2014).

De manera paralela, siguiendo la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) el clima motivacional (i.e., conjunto de señales implícitas o explícitas percibidas en el

entorno, a través de las cuáles se definen las claves de éxito y fracaso) generado por el docente de EF puede considerarse como otro factor social determinante para el desarrollo de consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales positivas (Braithwaite, Spray y Warburton, 2011). Este clima puede ser de dos tipos: un clima tarea (i.e., se valora el esfuerzo y la superación personal) o un clima al ego (i.e., se fomenta la comparación con los demás; Harwood, Spray y Keegan, 2008). Siguiendo esta línea, diversos estudios han comprobado que la percepción por parte del alumnado de EF de un clima tarea, puede predisponer a esta población a un incremento de ser físicamente más activo, tanto dentro como fuera del contexto escolar (Cecchini, Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2014).

En esta línea, la predisposición hacia la AF se entiende como consecuencia contextual, definida como la interacción de diversos factores (i.e., actitud cognitiva, actitud afectiva, autoeficacia, disfrute y percepción de competencia) que pueden incrementar la probabilidad de que los jóvenes se adhieran a la practica de AF adoptando estilos de vida saludables (Belton et al., 2014). En este sentido, pueden encontrarse evidencias de que los estudiantes que creen que la EF merece la pena, tienen más posibilidades de continuar realizando la práctica de AF fuera del aula (Green, 2014). En cambio, los estudiantes que muestran sentimientos desfavorables hacia la EF tienen menos iniciativa para realizar AF (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert y Brown, 2012). Por lo tanto, si uno de los principales objetivos de la asignatura de EF, se orienta a que el alumnado desarrolle patrones de conducta más adaptativos que le permitan ser un sujeto activo en su vida adulta, el profesorado de EF debe, a través de su intervención en el aula, desencadenar dichos factores que faciliten mejorar tal predisposición hacia la AF a través de la EF (Belton et al., 2014).

De esta forma, el modelo jerárquico de la motivación extrínseca e intrínseca (Vallerand, 1997), sostiene ambas teorías sociocognitivas, argumentando que los factores sociales del entorno (i.e., clima motivacional generado por el profesor, apoyo a las NPB, entre otros) pueden influir en la motivación del alumnado, pudiendo desencadenar consecuencias a nivel situacional, contextual y global (Vallerand, 1997). Así, en el ámbito educativo, el nivel situacional es entendido cuando un estudiante está

motivado hacia una tarea, una actividad o contenido curricular determinado; el nivel contextual se centra en la motivación del alumnado hacia la EF cómo asignatura y hacia la AF fuera del aula; y el nivel global está vinculado a la motivación de un estudiante para adoptar un estilo de vida activo y saludable, repercutiendo a otras acciones de su vida diaria (Vallerand, 1997). Además, este modelo señala que las consecuencias experimentadas en un determinado nivel, puede afectar a los otros dos niveles, por arriba y por abajo (Vallerand, 1997), es decir, un alumno que desarrolle experiencias más positivas en una unidad didáctica (UD), puede tener más posibilidades de volver a practicar esa actividad fuera del contexto escolar (Belton et al., 2014) lo que acentúa más si cabe, la responsabilidad del docente de EF para conseguir que sus estudiantes desarrollen estilos de vida más activos y saludables.

Así, dado el reducido número de investigaciones en el ámbito de la EF que analizan la relación de dichas variables en contenidos curriculares concretos, parece pertinente el desarrollo de este estudio para aportar evidencias científicas que puedan mejorar el quehacer del profesorado. En este sentido, el objetivo de la presente investigación siguiendo la secuencia argumentada por Vallerand (1997) en su modelo de la motivación fue; analizar la relación del clima motivacional y el apoyo a las NPB generado por el profesor de EF en una UD de fútbol sala, con las consecuencias situacionales de diversión y aburrimiento, así como con la predisposición hacia la EF a nivel contextual experimentada por el alumnado. Para abordar dicho objetivo se plantearon dos hipótesis: (a) El clima tarea se relacionará positivamente con la diversión en la UD de fútbol sala y la predisposición hacia la EF y en sentido contrario con el aburrimiento. El clima ego se relacionará negativamente con la diversión en la UD de fútbol sala y la predisposición hacia la EF y positivamente con el aburrimiento; (b) El apoyo a las NPB se relacionará de forma positiva con la diversión en la UD de fútbol sala y la predisposición hacia la EF y en sentido contrario con el aburrimiento.

Método

Participantes

Un total de 84 alumnos (39 varones y 45 mujeres) con edades comprendidas entre los 15 y 17 años ($M_{edad} = 15.36$; $DT = 0.56$) correspondientes a un único centro de enseñanza participaron en el estudio. Dicha muestra estaba distribuida en cuatro clases de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Tras la aplicación de los criterios de inclusión (i.e., asistencia a 10 de las 12 sesiones que compusieron la UD de fútbol sala y cumplimentación de todos los cuestionarios), la muestra final se compuso de 70 estudiantes ($M_{edad} = 15.31$; $DT = 0.49$) de los cuáles, 32 fueron varones y 38 mujeres.

Variables e instrumentos

Para evaluar el clima motivacional percibido por el alumnado de EF en la UD de fútbol sala se utilizó la Escala de Percepción del Clima Motivacional (EPCM; Biddle et al., 1995) en su traducción y adaptación española por Gutiérrez, Ruiz y López (2011). Este instrumento fue adaptado modificando la frase inicial al contenido de fútbol sala. Así, el encabezado estaba precedido por la frase “En mis clases de la UD de fútbol sala...”, seguido de 19 ítems divididos en dos factores: nueve ítems para el clima tarea (e.g., “El profesor se siente satisfecho cuando todos los alumnos mejoran a base de esfuerzo”) y diez ítems para el clima ego (e.g., “Los alumnos tienen miedo de hacer cosas en las que puedan equivocarse”). El análisis de fiabilidad obtuvo valores alfa de Cronbach de .78 para el clima tarea y de .73 para el clima ego.

Con objeto de evaluar el apoyo a las NPB en la UD de fútbol sala se utilizó el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en EF (CANPB; Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Cuevas y García-Calvo, 2013). Este instrumento, el cuál fue adaptado modificando la frase inicial al contenido de fútbol sala, contenía el siguiente encabezado “En las clases de fútbol sala el profesor de EF...”, está compuesto por 12 ítems agrupados en tres factores (cuatro ítems por factor): apoyo a la autonomía (e.g., “Nos deja tomar decisiones durante el desarrollo de las actividades en clase”), apoyo a la competencia (e.g., “Siempre intenta que consigamos los objetivos que se

plantean en las actividades”) y apoyo a las relaciones sociales (e.g., “Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as en clase”). El análisis de fiabilidad mostró valores de alfa de Cronbach de .77, .75 y .79 respectivamente.

Para la evaluar las consecuencias afectivas a nivel situacional en la UD de fútbol sala se utilizó la Escala de Diversión/Aburrimiento (SSI; Duda y Nicholls, 1992) validada en el contexto español y adaptada a la EF por Baena-Extremera et al. (2012). Esta escala está compuesta por un total de 8 ítems agrupados en dos factores: cinco ítems miden la satisfacción/diversión (e.g., “Solía encontrar interesante las clases”) y tres ítems el aburrimiento (e.g., “Deseaba que las clases acabasen pronto”). Adaptada al contenido curricular de fútbol sala, estaba precedida por el encabezado “¿Cómo te lo has pasado en las clases de fútbol sala?”. Los valores alfa de Cronbach fueron de .86 para la diversión y de .69 para el aburrimiento.

Con objeto de valorar la predisposición hacia la EF a nivel contextual se utilizó la Escala de Predisposición hacia la Educación Física (PEPS; Hilland, Stratton, Vinson y Fairclough, 2009), traducida al castellano por un grupo de expertos en didáctica de la EF, siguiendo los mecanismos habituales de *translation and back translation* (Hambleton, 2005). Dicha escala se compone de 18 ítems agrupados en cinco factores: tres ítems miden la actitud cognitiva (e.g., “Las cosas que aprendo en EF me parecen importantes”), cuatro ítems la actitud afectiva (e.g., “Las cosas que aprendo en EF hacen la asignatura agradable”), tres ítems la autoeficacia (e.g., “Tengo la confianza suficiente para participar en EF”), cinco ítems el disfrute (e.g., “Disfruto haciendo EF”) y tres ítems la percepción de competencia (e.g., “Soy bastante habilidoso en EF”). El cuestionario estaba precedido del encabezado “En la asignatura de EF...”. De manera previa al estudio desarrollado, se testó la validez factorial del cuestionario con una muestra de 138 sujetos de similares características. Para ello, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), testando el mismo modelo teórico presentado en el estudio de validación de Hilland et al. (2009). Los resultados del AFC indicaron un buen ajuste de los datos para una estructura de cinco factores (i.e., actitud cognitiva, actitud afectiva, autoeficacia, disfrute y percepción de competencia) a través de los distintos índices de ajuste evaluados ($\chi^2 = 204.36$, $p < .001$; $\chi^2/g.l. = 1.63$; RMSEA =

Artículo Original: *Experiencias positivas en Educación Física a través de la intervención docente en el contenido de fútbol sala*

Vol. I, nº. 3; p. 220-238, Septiembre 2015. A Coruña. España ISSN 2386-8333

.07; SRMR = .06; CFI = .95; TLI = .94). El análisis de fiabilidad con la muestra del estudio obtuvo valores de alfa de Cronbach de .81, .90, .78, .88 y .85 respectivamente.

El formato de respuesta empleado en cada uno de los instrumentos de medida estaba indicado en una escala Likert de 1 a 5, donde el (1) correspondía a totalmente en desacuerdo y el (5) a totalmente de acuerdo con la formulación de la pregunta.

Diseño y procedimiento

Se realizó un estudio descriptivo correlacional de tipo transversal. La investigación se llevó a cabo en una UD de fútbol sala compuesta por 12 sesiones de 55 minutos con una frecuencia de dos clases por semana. El planteamiento de la UD estuvo basado en los elementos curriculares, objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial vigente (Orden de 9 de mayo de 2007). Un docente de EF impartió esta UD bajo un modelo de enseñanza comprensiva basada en juegos modificados a través de situaciones técnico-tácticas (O'Learly, 2014). El estilo de enseñanza utilizado fue el descubrimiento guiado y la resolución de problemas.

Para el desarrollo de la investigación, se contactó en primer lugar con el equipo directivo del centro. Una vez obtenida su aprobación se informó al docente de EF de los objetivos del estudio y se pidió su consentimiento para 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. Al finalizar la UD de fútbol sala se realizó la recogida de datos, destinando un tiempo de 15 minutos para cumplimentar los cuestionarios. Se utilizó el aula de clase, con la presencia del investigador principal para aclarar cualquier posible confusión y en ausencia del profesor de EF. Se insistió en el anonimato de las respuestas y que no afectaría de ningún modo al proceso de evaluación de su asignatura. A nivel ético se siguieron las directrices de la Declaración de Helsinki (2008).

Análisis de 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 (*M* y *DT*) y un análisis de correlaciones bivariadas a través del Coeficiente de Correlación de Pearson. Todos los análisis fueron realizados a través del software estadístico SPSS 20.0.

Resultados

En primer lugar, atendiendo a los resultados descriptivos (Tabla nº 1), los estudiantes percibieron valores ligeramente superiores en el clima tarea que en el clima ego. Respecto a la percepción de apoyo a las NPB las relaciones sociales fueron la necesidad más valorada. En relación a los factores de la predisposición los alumnos mostraron valores más altos en la autoeficacia y disfrute.

En segundo lugar, los resultados del análisis correlacional (Tabla nº 1) muestran que a nivel situacional, con relación a la UD de fútbol sala evaluada, el clima tarea correlaciona positiva y significativamente con la diversión ($r=.56$; $p<.001$), así como con los factores contextuales de EF referentes a la actitud cognitiva ($r=.43$; $p<.001$) y la actitud afectiva ($r=.36$; $p<.001$). Además, el clima tarea correlaciona de forma negativa y significativa con el aburrimiento ($r=-.56$; $p<.001$).

En relación al apoyo a los tres mediadores psicológicos, en la UD de fútbol sala se encuentra una correlación positiva y significativa del apoyo a la autonomía con la diversión ($r=.37$; $p<.001$) y con los factores contextuales de actitud cognitiva ($r=.35$; $p<.001$) y actitud afectiva ($r=.34$; $p<.001$). Igualmente, el apoyo a competencia en la UD de fútbol sala correlaciona positiva y significativamente con la diversión ($r=.52$; $p<.001$) y con los factores contextuales de actitud cognitiva ($r=.38$; $p<.001$) y actitud afectiva ($r=.35$; $p<.001$), mientras correlaciona en sentido inverso con el aburrimiento ($r=-.53$; $p<.001$).

Tabla 1. Análisis descriptivos y correlacionales entre las diferentes variables de estudio. * $p < .05$; ** $p < .01$. Nota: P = Percepción.

Variabes de estudio	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Clima tarea	3.67	0.46	1	-.04	.35**	.55**	.54**	.56**	-.56**	.43**	.36**	.17	.26*	.06
2. Clima ego	3.26	0.51		1	-.38**	-.28*	-.24*	-.05	.16	-.06	-.09	-.08	-.14	-.06
3. Apoyo autonomía	2.43	0.66			1	.42**	.42**	.37**	-.26*	.35**	.34**	.04	.22	.01
4. Apoyo competencia	3.21	0.73				1	.80**	.52**	-.53**	.38**	.35**	.14	.22	.09
5. Apoyo relación social	3.35	0.64					1	.50**	-.47**	.29*	.24*	.13	.19	.11
6. Diversión	3.55	0.85						1	-.79**	.38**	.45**	.35**	.52**	.22
7. Aburrimiento	2.50	0.86							1	-.40**	-.42**	-.29*	-.43**	-.15
8. Actitud cognitiva EF	2.75	0.74								1	.68**	.39**	.49**	.38**
9. Actitud afectiva EF	3.20	0.67									1	.42**	.72**	.46**
10. Autoeficacia EF	3.62	0.70										1	.69**	.76**
11. Disfrute EF	3.63	0.78											1	.68**
12. P. de competencia EF	3.35	0.77												1

Las variables 8, 9, 10, 11 y 12 hacen referencia a la EF como nivel contextual. El resto relacionadas con la UD de fútbol sala (i.e., nivel situacional)

Discusión

El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación del clima motivacional y el apoyo a las NPB generado por el profesor de EF en una UD de fútbol sala, con las consecuencias situacionales de diversión y aburrimiento, así como con la predisposición hacia la EF a nivel contextual experimentada por el alumnado. Para ello se postuló una primera hipótesis, la cuál sostenía por un lado que clima tarea se relacionaría positivamente con la diversión en la UD de fútbol sala y la predisposición hacia la EF y en sentido contrario con el aburrimiento. Por otro lado, la misma hipótesis señalaba que el clima ego se relacionaría positivamente con la diversión y la predisposición hacia la EF, y de forma positiva con el aburrimiento.

Los resultados obtenidos del análisis correlacional señalan que el clima tarea generado por el profesor de EF durante la UD de fútbol sala correlaciona de forma positiva y significativa con la diversión mientras que lo hace en sentido contrario con el aburrimiento. Estos resultados son congruentes con otros estudios correlacionales de EF, los cuáles mostraron una relación positiva del clima tarea con la diversión en las clases de EF (Barkoukis, Ntoumanis y Thorgersen-Ntoumani, 2010; Yli-Piipari, Barkoukis, Jaakkola y Liukkonen, 2013). Otros estudios de intervención en diferentes contenidos curriculares, centrados en la implementación de estrategias motivacionales para generar un clima tarea, refuerzan la relación entre este antecedente social y el disfrute del alumnado en las clases de EF (Barkoukis, Tsorbatzoudis y Grouios, 2008; Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar y García-González, 2014). De la misma forma, otra investigación realizada por Méndez, Fernández y Cecchini (2013), señala la importancia de generar un clima tarea, para optimizar los procesos motivacionales del alumnado, desencadenando un menor aburrimiento en las clases de EF, reforzando la relación encontrada en el presente estudio.

Siguiendo con el clima motivacional, los resultados del análisis correlacional muestran una relación positiva y significativa del clima tarea en la UD de fútbol sala, con la actitud afectiva y actitud cognitiva, factores vinculados a la predisposición hacia la EF. En este sentido, la relación positiva existente entre la actitud del profesorado de EF en una determinada UD y los factores contextuales relacionados con la predisposición hacia la EF, resulta significativa. En esta línea, la metodología utilizada por el docente en la UD de fútbol sala se ve traducida como un incremento del valor (i.e., actitud cognitiva) que la asignatura de

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Abós, A.; Sevil, J.; Sanz, M.; Aibar, A.; García, L. (2015). Experiencias positivas en Educación Física a través de la intervención docente en el contenido de fútbol sala. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1 (3), 220-238

EF tiene para el alumnado, y al mismo tiempo, como un aumento por el interés hacia la EF (i.e., actitud afectiva). Esta correlación positiva, entre el clima tarea a nivel situacional y las consecuencias a nivel contextual, puede sugerir, de acuerdo con Vallerand (1997), que si las experiencias positivas ocurren de manera repetitiva, el alumnado puede transferir dichas consecuencias contextuales a un nivel global, adoptando patrones de conducta más saludables y activos dentro y fuera del entorno escolar (Hagger y Chatzisarantis, 2012). Estudios similares en el ámbito de EF hallaron que el alumnado de EF podía otorgar una valoración más positiva de la asignatura en función de la intervención realizada por el docente (Rodríguez, García-Cantó, Sánchez-López y López-Miñarro, 2013).

Por último, en lo que a clima motivacional se refiere, los resultados del estudio en la UD de fútbol sala no mostraron relación significativa de ningún tipo entre el clima ego y el resto de variables estudiadas, ni las situacionales (i.e., diversión y aburrimiento), ni las contextuales (i.e., predisposición hacia la EF). Este hecho, conlleva no poder afirmar la veracidad completa de la primera hipótesis. Estos hallazgos pueden deberse a que al tratarse de un estudio a nivel situacional, en un contenido en concreto tan practicado entre los estudiantes, aunque el alumnado pueda percibir un clima ego, puede aburrirse o divertirse en función del interés o la percepción de competencia que tenga. Asimismo, aunque el alumno perciba un clima ego en fútbol sala, no tiene porque impedirle mantener una predisposición hacia la EF. Esto puede verse en algunos adolescentes, que a pesar de no ser competentes en fútbol sala, practican otras actividades físico-deportivas. Por tanto, esta relación no parece tan evidente a nivel situacional, aunque se necesitan más estudios en otros contenidos curriculares que den apoyo empírico a los resultados encontrados.

En relación a la segunda hipótesis postulada, la cuál sostenía que el apoyo a las NPB se relacionaría de forma positiva con la diversión en la UD de fútbol sala y la predisposición hacia la EF y en sentido contrario con el aburrimiento, los resultados muestran que se cumple parcialmente. En este sentido, los resultados del análisis correlacional mostraron como el apoyo a los tres mediadores psicológicos se relacionaba positivamente con la diversión y negativamente con el aburrimiento en el contenido curricular de fútbol sala. En esta línea, varios estudios del ámbito de la EF han señalado la relación positiva entre el apoyo a las NPB del docente de EF y consecuencias afectivas como la diversión (Mouratidis, Vansteenkiste, Sideridis y Lens, 2011; Sánchez-Oliva et al., 2014). Estos hallazgos refuerzan la idea de que

las intervenciones docentes centradas directamente en el alumnado tienen consecuencias positivas para éstos (Moreno, Vera y Del Villar, 2010). De la misma forma, los resultados obtenidos están en sintonía con otros estudios que establecen que, facilitar posibilidades de elección y ceder responsabilidades al alumnado, optimiza el desencadenamiento de consecuencias adaptativas en EF, generando diversión y disfrute y disminuyendo a su vez el aburrimiento (Barkoukis y Hagger, 2013).

Por otra parte, el apoyo a la autonomía, a la competencia y a la relación social se relacionaba positivamente con la actitud afectiva y actitud cognitiva, pero no lo hacía con el resto de factores que componen la predisposición hacia la EF (i.e., autoeficacia, disfrute y percepción de competencia). Así, los resultados del presente estudio muestran como el profesorado de EF, apoyando las NPB del alumnado en el aula, puede no solo desencadenar consecuencias positivas en los estudiantes en una determinada UD, sino que además, dichas consecuencias pueden tener transferencia a un nivel contextual, haciendo referencia a la EF como asignatura (Vallerand, 1997). En este sentido, un reciente estudio de González-Cutre et al., (2014) demostró la relación existente entre apoyo a las NPB percibidas por los estudiantes en las clases de EF y la promoción de hábitos activos y saludables para realizar AF fuera del contexto escolar, lo que refuerza los resultados hallados en el presente estudio, que vinculan la intervención del profesorado a nivel situacional con una mayor predisposición hacia la EF. En la misma línea, un estudio realizado en diferentes contenidos curriculares en EF mostró la relación positiva entre el apoyo a la NPB y la actitud afectiva y cognitiva en las UD didácticas analizadas (Sevil, Abos, Generelo, Aibar y García-González, 2016). De igual modo, los hallazgos mostrados por la presente investigación pueden ser extensibles a otros estudios en EF, donde se ha encontrado que la actitud cognitiva y afectiva que tienen los alumnos en EF se relaciona positivamente con la práctica de AF (Fairclough, Hilland, Stratton y Ridgers, 2012).

Respecto a las limitaciones del estudio, resulta imposible establecer conclusiones fundamentadas en relaciones causa-efecto debido al diseño transversal de la investigación. Como prospectiva futura se plantea la posibilidad de desarrollar un estudio de corte longitudinal en diferentes contenidos curriculares, permitiendo comparar de este modo, la relación entre las distintas variables motivacionales y consecuencias contextuales en función de la UD. Todo ello, ayudaría al diseño de estrategias didácticas específicas en diferentes

unidades didácticas, que facilitasen la predisposición del alumnado hacia el contenido impartido y hacia la EF como asignatura.

Conclusiones

Como conclusión principal del estudio, parece fundamental la figura del profesorado de EF, quién mediante su forma de actuar en el aula en una UD de fútbol sala, aunque siendo extrapolable a diferentes contenidos curriculares, se configura como un agente determinante para generar consecuencias positivas e implicar a su alumnado en la práctica de AF, tanto dentro de las clases de EF, como en su tiempo libre. En este sentido se anima a los entes educativos a fomentar la formación permanente del profesorado, complementando su enseñanza con estrategias didácticas basadas en teorías motivacionales y evidencias empíricas que les permitan generar con facilidad un clima motivacional orientado hacia la tarea, teniendo siempre presente la importancia de apoyar los mediadores psicológicos del alumnado.

Referencias bibliográficas

1. Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., De Meyer, J., Van den Berghe, L. y Haerens, L. (2013). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings. *Teaching and Teacher Education*, 29, 64-75. doi: 10.1016/j.tate.2012.09.001
2. Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G. y Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 36-46. doi: 10.1007/s10964-008-9367-7
3. Baena-Extremuera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C. y Pérez-Quero, F. J. (2012). Spanish version of the sport satisfaction instrument (SSI) adapted to physical education. *Journal of Psychodidactics*, 17, 377-395. doi: 10.1387/ Rev.Psicodidact. 4037.
4. Barkoukis, V. y Hagger, M. S. (2013). The trans-contextual model: Perceived learning and performance motivational climates as analogues of perceived autonomy support.

European Journal of Psychology of Education, 28(2), 353-372. doi:10.1007/s10212-012-0118-5

5. Barkoukis, V., Ntoumanis, N. y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 83-90. doi: 10.1016.2009.04.008
6. Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H. y Grouis, G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: effects of a sevenmonth intervention. *European Physical Education Review*, 14(3), 367-387. doi: 10.1177/1356336X08095671
7. Belton, S., Wesley, O., Meegan, S., Woods, C. y Issartel, J. (2014). Youth-physical activity towards health: Evidence and background to the development of the Y-PATH physical activity intervention for adolescents. *BMC Public Health*, 14(1), 122-134. doi:10.1186/1471-2458-14-122
8. Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C. y Brown, D. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: negative experiences of spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27. doi:10.1177/ 0044118X10388262
9. Biddle, S. J., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P. H., Famose, J. P. y Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358. doi: 10.1111/j.2044-8279.1995.tb01154.x
10. Braithwaite, R., Spray, C. M. y Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638. doi:10.1016/ j.psychsport.2011.06.005
11. Cecchini, J. A., Fernández-Río, 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
12. Cox, A. y Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 222-239.

13. Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. (2008). *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Recuperado de <http://www.wma.net/s/ethicsunit/helsinki.htm>
14. 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
15. Fairclough, S. J., Hilland, T. A., Ridgers, N. D. y Stratton, G. (2012). «Am I able? Is it worth it?» Adolescent girls' motivational predispositions to school physical education: Associations with health-enhancing physical activity. *European Physical Education Review*, 18(2), 147-158. doi: 10.1177/1356336X12440025
16. Gao, Z. (2008). The role of perceived competence and enjoyment in predicting students' physical activity levels and cardiorespiratory fitness. *Perceptual and Motor Skills*, 107(2), 365-372. doi: 10.2466/pms.107.2.365-372
17. González-Cutre, D., Sicilia, A., Beas-Jiménez, M. y Hagger, M. S. (2014). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24, 306-319. doi: 10.1111/sms.12142
18. Green, K. (2014). Mission impossible? reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19(4), 357-375. doi: 10.1080/13573322.2012.683781
19. Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 9-15.
20. Gutiérrez, M., Ruiz, L. M. y López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335.
21. Hagger, M. S. y Chatzisarantis, N. L. D. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27(2), 195-212. doi: 10.1007/s10212-011-0082-5.

Artículo Original: *Experiencias positivas en Educación Física a través de la intervención docente en el contenido de fútbol sala*

Vol. I, nº. 3; p. 220-238, Septiembre 2015. A Coruña. España ISSN 2386-8333

22. Halvari, H., Skjesol, K. y Bagøien, T. E. (2011). Motivational climates, achievement goals, and physical education outcomes: A longitudinal test of Achievement Goal Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1) 79-104. doi: 10.1080/00313831.2011.539855
23. Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. En R. K. Hambleton, P. F. Merenda y S. D. Spielberger (eds.): *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
24. Harwood, C. G., Spray, C. M. y Keegan, R. (2008). Achievement goal theories in sport. In T. S. Horn 13 (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 157-185). Champaign, IL: Human Kinetics.
25. 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
26. Jaakkola, T., Washington, T. y Yli-Piipari, S. (2013). The association between motivation in school physical education and self-reported physical activity during Finnish junior high school: A self-determination theory approach. *European Physical Education Review*, 19(1), 127-141. doi: 10.1177/1356336X12465514
27. Jang, H., Reeve, J. y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. doi: 10.1037/a0019682.
28. Macarro, J., Romero, C. y Guerrero, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de bachillerato de la provincia de granada. *Revista De Educación*, 353, 495-519.
29. Méndez, A., Fernández, J. y Cecchini, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en educación física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
30. Moreno, J. A., Vera, J. A. y Del Villar, F. (2010). Search for autonomy in motor task learning in physical education university students. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 37-47. doi:10.1007/s10212-009-0008-7
31. Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G. y Lens, W. (2011). Vitality and interest–enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive

teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 353.

32. Nicholls, J. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

33. 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

34. Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón, 65, 8871-9024. B.O.A. 1 de junio de 2007.

35. 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: 10.1007/s11031-013-9367-0.

36. Rodríguez, P. L., García-Cantó, E., Sánchez-López, C. y López-Miñarro, P. A. (2013). Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares. *Cultura y Educación*, 25(1), 65-75.

37. Rutten, C., Boen, F. y Seghers, J. (2012). How school social and physical environments relate to autonomous motivation in physical education: The mediating role of need satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(3), 216-230.

38. 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.

39. 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.

40. Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Kinnafick, F. E. y García-Calvo (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

41. Sevil, J., Abós, A., Generelo, E., Aibar, A. y García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 3-8.
42. 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.
43. Sicilia, A., Ferriz, R. y Sáenz-Álvarez, P. (2013). Validación española de la escala de frustración de las necesidades psicológicas (EFNP) en el ejercicio físico. *Psychology, Society & Education*, 5(1), 1-19.
44. Stroet, K., Opdenakker, M. C. y Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Education Research Review*, 9, 65-87. doi: 10.1016/j.edurev.2012.11.003
45. Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
46. 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, 263-280. doi: 10.1037/a0032359
47. Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., Liukkonen, J. y Jaakkola, T. (2013). The effect of physical education cognition and affect in adolescent physical activity: A parallel process latent growth analysis. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(1), 15-31.