



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE FÚTBOL SALA REORIENTADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA**

**Ángel Abós Catalán, Javier Sevil Serrano, María Sanz Remacha,  
Alberto Abarca-Sos y Luis García-González**

Grupo de Investigación EFYPAF (Educación Física y Promoción de la Actividad Física). Universidad de Zaragoza (España)  
<http://efypaf.unizar.es/>

### **RESUMEN**

Cada vez son más los jóvenes que durante la adolescencia dejan de realizar actividad física fuera del aula, incrementando sus conductas sedentarias, aspecto que se debe abordar desde el ámbito de la Educación Física. De este modo, la presente investigación tuvo como objetivo estudiar la relación existente entre el clima motivacional generado por el docente de EF, con las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada, así como con las consecuencias motivacionales de diversión, aburrimiento y predisposición experimentadas por el alumnado durante una unidad didáctica de fútbol sala. La muestra estuvo compuesta por 75 alumnos ( $M$  edad = 15.34;  $DT$  = 0.55) que cursaban 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Para la toma de datos se utilizó la Escala de Percepción del Clima Motivacional (EPCM), la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES), la Escala de Motivación Situacional (SIMS-14), la Escala de Diversión/Aburrimiento en la Educación Física (SSI-EF) y dos factores de la Escala de Predisposición hacia la Educación Física (PEPS). Los resultados mostraron que la percepción de competencia predecía de forma positiva las formas de motivación más autodeterminadas, y en sentido contrario la desmotivación. Además las consecuencias positivas experimentadas por el alumnado, fueron predichas por la motivación intrínseca con una fuerte relación positiva. Por el contrario, el aburrimiento fue predicho de forma negativa por la motivación intrínseca. Los resultados se discuten argumentando el rol que debe adquirir el docente de Educación Física, en el desarrollo de los procesos motivacionales, buscando que el alumnado tenga un tipo de regulación más autodeterminada. Para ello, se aportan unas estrategias de intervención diseñadas concretamente para el contenido curricular del fútbol sala, con la idea de poder generar en el alumnado consecuencias positivas y más adaptativas como la diversión y la predisposición hacia la práctica de actividad física.

**PALABRAS CLAVE:** Clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, regulación motivacional, consecuencias motivacionales y estrategias didácticas.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Cada vez son más numerosas las investigaciones que han encontrado una relación positiva entre la participación de forma regular en actividades físico-deportivas por parte de los adolescentes y una variedad de beneficios físicos y psicosociales (e.g., mejora de la calidad de vida, mayor bienestar emocional) (Janssen & LeBlanc, 2010), previniendo de este modo, el riesgo de enfermedades presentes y futuras (Blair, 2009). De igual manera, existe una fuerte evidencia de que los adolescentes que realizan actividad física (AF) habitualmente, en oposición a los más sedentarios, pueden convertirse con mayor probabilidad en adultos activos (Shephard & Trudeau, 2000). A pesar de los beneficios demostrados a cerca de la práctica regular de AF, los niveles mostrados por los jóvenes se encuentran por debajo de las recomendaciones internacionales (Murillo et al., 2013; Van Sluijs, McMinn & Griffin, 2007)

De esta forma, la Educación Física (EF) debido a su carácter obligatorio en el curriculum educativo de numerosos países puede ser considerada como la herramienta más apropiada para solucionar esta problemática y promover estilos de vida saludables entre los adolescentes (McKenzie, 2001). En este sentido, se considera al docente de EF como principal responsable, debido a la capacidad que puede tener para generar ambientes de clase óptimos que incrementen la participación y motivación de los adolescentes, de forma que puedan desarrollar patrones de conducta más activos tanto dentro como fuera del aula (Cox & Williams, 2008; Sproule, Wang, Morgan, McNeill, & McMorris, 2007).

Para abordar el estudio sobre esta problemática, el presente trabajo se apoya en dos teorías ampliamente conocidas y utilizadas en numerosas investigaciones (e.g., Cecchini, González, López & Brustad, 2005; González-Cutre, Sicilia & Moreno, 2011; entre otras): la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) y la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci & Ryan, 2000). Ambas, permiten explicar el comportamiento y la regulación motivacional del alumnado a través del estudio de variables como el clima motivacional, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada y las consecuencias que pueden emerger en base a la relación de estas variables.

En esta línea, la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) explica cómo las personas definen la competencia o la incompetencia en una situación o contexto de logro. El clima motivacional que transmite el profesor de EF por el modo de estructurar e impartir sus clases puede estar orientado hacia la tarea o hacia el ego. En un clima tarea, el alumnado realiza juicios de habilidad basados en el nivel de dominio de la actividad que se está desempeñando, esforzándose y buscando un progreso personal. Por el contrario, en un clima ego, el logro se basa en la comparación social con los demás, entendiéndose el éxito cuando se muestra más habilidad que el resto de compañeros (Solmon, 2006).

Por otra parte, la TAD (Deci & Ryan, 2000) considera la existencia de tres necesidades psicológicas básicas (NPB; autonomía, competencia y relaciones sociales) cuya satisfacción o no, puede determinar el tipo de motivación mostrado por el alumnado en EF. La autonomía hace referencia a la percepción de los estudiantes hacia la posibilidad de elección y a la regulación de sus propias acciones. La percepción de competencia explica el sentimiento de eficacia y

confianza que tiene el alumnado en una tarea. Finalmente, la relación con los demás, se refiere al sentimiento de pertenencia a un grupo y la necesidad de sentirse integrado por el resto de compañeros (Ryan & Deci, 2002). En este sentido, la TAD se apoya en una mini teoría denominada Teoría de la Integración del Organismo (Deci & Ryan, 1985), la cuál entiende la motivación como un continuo, representada por diferentes niveles de autodeterminación, que se pueden alcanzar en función del grado de satisfacción de los tres mediadores psicológicos. De más a menos autodeterminación encontramos en primer lugar la motivación intrínseca (e.g., un estudiante que encuentra un fin en sí mismo para la actividad que realiza). En segundo lugar, se encuentra la motivación extrínseca, dividida de mayor a menor regulación, en regulación integrada (e.g., un estudiante que participa en una actividad porque forma parte de su estilo de vida), regulación identificada (e.g., un estudiante que participa en una tarea porque conoce los beneficios que le puede reportar), regulación introyectada (e.g., un alumno que no quiere participar en una actividad pero lo hace para no sentirse culpable) y regulación externa (e.g., un estudiante que realiza una determinada tarea por obtener una recompensa o evitar un castigo). Por último, encontramos la desmotivación (e.g., un estudiante que no tiene ningún tipo de interés porque no encuentra sentido a participar en una determinada actividad) sin ningún tipo de regulación (Deci & Ryan, 1985).

De esta forma, el Modelo Jerárquico de la Motivación (Vallerand, 1997), relaciona ambas teorías sociocognitivas, al sostener que los aspectos sociales del entorno, entre ellos el clima motivacional generado por el profesor de EF, pueden influir en la motivación del alumnado en función de la consecución o no de las NPB, lo que puede desencadenar una serie de consecuencias de índole cognitivo, afectivo y comportamental (Vallerand, 1997). En este sentido, diversos estudios han revelado que un clima motivacional orientado a la tarea se asocia de forma positiva con los mediadores psicológicos (Cox & Williams, 2008) y las formas de motivación más autodeterminadas (Moreno, Jiménez, Gil, Aspano & Torrero, 2011) así como con diferentes consecuencias de tipo afectivo (e.g., diversión), cognitivo (e.g., aprendizaje) y comportamental (e.g., disciplina) (Duda & Balaguer, 2007). En esta línea, estudios en el área de EF han revelado que las formas de motivación con regulación intrínseca están relacionadas con elevada participación de los jóvenes en actividades físicas en la escuela (Jaakkola, Washington & Yli-Piipari, S, 2013), y en actividades extraescolares (Chatzisarantis & Hagger, 2009). Por el contrario, el clima orientado al ego está relacionado negativamente con la satisfacción de las NPB del alumnado y con la motivación intrínseca, pero positivamente con la desmotivación (Cox & Williams, 2008). Además otras investigaciones han mostrado como la desmotivación o las formas menos autodeterminadas como se relacionan de forma negativa con los tres tipos de consecuencias (Standage, Duda & Ntoumanis, 2003) y por lo tanto, con la práctica de AF (Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha & Sum, 2009).

Los diversos estudios argumentados, refuerzan el modelo propuesto por Vallerand (1997). En esta línea, el profesor de EF tiene en su poder la realización de intervenciones que faciliten el desarrollo de consecuencias positivas y más adaptativas por parte del alumnado. Para ello, existen una serie de estrategias didácticas motivacionales establecidas por Ames (1992), vinculadas a las áreas del TARGET las cuáles responden a seis dimensiones; tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo. De esta manera, esta investigación pretende ir más allá de una mera extensión del modelo teórico, debido a que ya existen

numerosas evidencias en el marco de la EF que lo refuerzan, sino en base a los resultados obtenidos, realizar una serie de propuestas didácticas para ayudar al profesorado de EF cuando deba enfrentarse a una UD de fútbol sala. Además la mayoría de los estudios tratan de reforzar el modelo teórico focalizando la EF como aspecto contextual, mientras que la presente investigación trata de afinar, centrándose en una UD, replicando el modelo a nivel situacional. En este sentido, siguiendo las teorías sociocognitivas de referencia en las que se basan la presente investigación se planteó el objetivo de estudiar la relación existente entre el clima motivacional generado por el docente de EF, con las NPB, la motivación autodeterminada, así como con las consecuencias motivacionales de diversión, aburrimiento y predisposición experimentadas por el alumnado durante una unidad didáctica (UD) de fútbol sala. Para abordar dicho objetivo se plantearon tres hipótesis:

- El clima motivacional tarea predecirá de forma positiva los tres mediadores psicológicos mientras que el clima ego lo hará en sentido inverso.
- Las NPB serán factores predictores positivos de las formas de motivación más autodeterminadas y negativos de la desmotivación.
- Las formas de motivación más autodeterminadas predecirán de forma positiva la diversión, la predisposición hacia el contenido y de forma contraria el aburrimiento.

## 2. MÉTODO

### 2.1. PARTICIPANTES

Un total de 84 alumnos (39 varones y 45 mujeres) de un centro de enseñanza participaron en el estudio. Dicha muestra estaba distribuida en cuatro clases de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con edades comprendidas entre los 15 y 17 años ( $M$  edad = 15.36;  $DT$  = 0.56). Tras la aplicación de los criterios de inclusión (i.e., asistencia al 85% de las sesiones y cumplimentación de todos los cuestionarios), la muestra final se compuso de 75 alumnos ( $M$  edad = 15.34;  $DT$  = 0.55).

### 2.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Para evaluar el clima motivacional percibido por el alumnado de EF se utilizó la Escala de Percepción del Clima Motivacional (EPCM; Biddle et al., 1995) en su traducción y adaptación española de Gutiérrez, Ruiz & López (2011). Este instrumento fue adaptado modificando la frase inicial al contenido de fútbol sala. Por tanto, 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”, “El profesor se siente satisfecho cuando todos sus alumnos mejoran sus habilidades”) y diez ítems para el clima ego (e.g., “Los alumnos tienen miedo de hacer cosas en las que puedan equivocarse”, “El profesor anima a quienes son buenos en los ejercicios”). El análisis de fiabilidad obtuvo valores alpha de Cronbach de .78 y .73 respectivamente.

Para la evaluación de los tres mediadores psicológicos se utilizó la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES; Vlachopoulos & Michailidou, 2006) traducida al castellano y adaptada a la EF (Moreno, González-Cutre, Chillón & Parra, 2008). Este instrumento fue adaptado modificando su encabezado para la UD de fútbol sala de la siguiente forma; “En las clases de la UD de fútbol sala...”. Contenía 12 ítems agrupados en tres factores (cuatro ítems por factor) que medían: la percepción de autonomía (e.g., “La forma de realizar los ejercicios en las clases de fútbol sala responde a mis deseos”), la percepción de competencia (e.g., “Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto”) y la percepción de relación con los demás (e.g., “Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros en fútbol sala”). El análisis de fiabilidad obtuvo valores alpha de Cronbach de .68 para la percepción de autonomía, de .62 para la percepción de competencia y de .73 para la percepción de relaciones sociales.

Para evaluar la motivación situacional se utilizó la versión validada al español y adaptada a la EF (Julián, Peiró-Velert, Martín-Albo, García & Aibar, en revisión) de la Escala de Motivación Situacional de 16 ítems (SIMS; Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). Se realizó una adaptación modificando su frase inicial adaptándolo al contenido de fútbol sala a través del encabezado “¿Por qué has participado este año en fútbol sala?” seguidas por un total de 14 ítems agrupados en cuatro factores: cuatro ítems para la motivación intrínseca (e.g., “Porque creo que esta actividad era agradable”), tres ítems para la regulación identificada (e.g., “Porque creo que participar en rugby era bueno para mí”), tres ítems para la regulación externa (e.g., “Porque era algo que debía hacer”) y tres ítems para la desmotivación (e.g., “No lo sé, no sé qué me ha podido aportar rugby”). El análisis de fiabilidad obtuvo valores alpha de Cronbach de .84 para la motivación intrínseca, de .83 para la regulación identificada y de .87 para la desmotivación. La regulación externa se eliminó del estudio por reflejar una fiabilidad de .50.

Para la evaluar las consecuencias motivacionales se utilizó la Escala de diversión/aburrimiento en la Educación Física (SSI; Duda & Nicholls, 1992) validada en el contexto español y adaptada a la EF por Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador & Pérez-Quero (2012). Esta escala estaba compuesta por un total de 8 ítems agrupados en dos factores: cinco ítems medían la satisfacción/diversión (e.g., “Solía encontrar interesante las clases de fútbol sala”) y tres ítems el aburrimiento (e.g., “Deseaba que las clases de fútbol sala acabasen pronto”). Los participantes respondieron a la pregunta “¿Cómo te lo has pasado en las clases de fútbol sala?”, cuyo encabezado fue adaptado al contenido impartido en la UD. Además se añadieron dos factores, la actitud afectiva y la actitud cognitiva, de la Escala de Predisposición hacia la Educación Física (PEPS; Hilland, Stratton, Vinson & Fairclough, 2009) adaptada al castellano siguiendo los procedimientos habituales (Lynn, 1986). La actitud afectiva estaba formada por tres ítems (e.g., “Las cosas que aprendo en fútbol sala hacen que me guste más la actividad física”) y la actitud cognitiva por cuatro ítems (e.g., “Las cosas que aprendo en fútbol sala me resultan útiles”). Los valores alpha de Cronbach fueron de .86 para la diversión, de .68 para el aburrimiento, de .88 para la actitud afectiva y de .39 para la actitud cognitiva. Esta última variable fue eliminada del estudio por no mostrar una fiabilidad adecuada.

En el caso de los factores que han presentado una fiabilidad inferior a .70 la consistencia interna puede ser aceptada debido al pequeño número de ítems que componen el factor (Nunnally & Bernstein, 1995; Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008) a excepción de los que se han eliminado del estudio. 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.

### 2.3. PROCEDIMIENTO

Este estudio se realizó en una UD de fútbol sala compuesta por 11 sesiones de 55 minutos con una frecuencia de dos clases por semana. Dichas sesiones fueron impartidas por el docente de EF correspondiente al centro de enseñanza, quién no realizó ningún tipo de manipulación en su intervención. El planteamiento de la UD estuvo basado en los elementos curriculares (i.e., objetivos, contenidos y criterios de evaluación) del curriculum oficial vigente (Orden de 9 de mayo de 2007, BOA de 1 de junio de 2007).

Para llevar a cabo 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. Estos fueron realizados por el alumnado en el aula de clase al finalizar la última sesión de la UD de fútbol sala, en presencia del investigador principal para aclarar cualquier posible confusión y con ausencia del profesor de EF. Se les cedió un tiempo de 15 minutos para cumplimentar los cuestionarios.

### 2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En primer lugar se analizó la consistencia interna de los ítems, con el coeficiente alfa de Cronbach para los factores obtenidos. Posteriormente siguiendo el modelo jerárquico de la motivación de Vallerand (1997) se realizó un análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos de las consecuencias proceso motivacional (i.e., diversión, aburrimiento y actitud afectiva), utilizando como variables predictoras la motivación situacional, las NPB y los climas motivacionales. Se utilizó el software estadístico SPSS 20.0 para todos los análisis.

## 3. RESULTADOS

En la tabla 1 se muestran los análisis de regresión realizados, los cuales reflejan que en relación a la UD de fútbol sala analizada, la percepción de competencia predice de forma positiva la motivación intrínseca (33% de la Varianza Explicada) y la regulación identificada (23% de la VE) mientras que lo hace de forma negativa para la desmotivación (34% de la VE).

En relación a la regulación motivacional, se observa que la motivación intrínseca predice de forma muy positiva la diversión (69% de la VE) y la actitud afectiva (44% de la VE) y en sentido contrario el aburrimiento (48% de la VE). Por último destacar que la regulación identificada predice de forma positiva la actitud cognitiva (17% de la VE).

Tabla 1. Coeficientes de regresión y valores de R<sup>2</sup>.

	Coeficiente	Cambio R <sup>2</sup>	p
Clima tarea → Autonomía	.419	.092	.008
Clima tarea → P. Competencia	.402	.076	.017
Clima tarea → Motivación Intrínseca	.636	.087	.002
Clima tarea → Reg. Identificada	.662	.087	.003
Clima tarea → Desmotivación	-.467	.041	.032
P. Competencia → Motivación intrínseca	.819	.333	.000
P. Competencia → Reg. Identificada	.718	.238	.000
P. Competencia → Desmotivación	-.898	.348	.000
Motivación intrínseca → Diversión	.744	.693	.000
Motivación intrínseca → Aburrimiento	-.630	.484	.000
Motivación intrínseca → Actitud afectiva	.577	.444	.000
Reg. Identificada → Aburrimiento	-.343	.062	.002

#### 4. DISCUSIÓN

Desde el marco de la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) y la TAD (Deci & Ryan, 2000), este trabajo se ha centrado en analizar hasta qué punto el clima motivacional generado por el profesor de EF durante una UD de fútbol sala podría favorecer la satisfacción de las NPB del alumnado y las formas de motivación más autodeterminadas, de cara a desencadenar posibles consecuencias motivacionales de diversión y actitud afectiva, evitando de esta forma, el aburrimiento. Para ello se establecieron tres hipótesis.

En primer lugar se postuló que el clima motivacional tarea predeciría de forma positiva los tres mediadores psicológicos mientras que el clima ego lo haría en sentido inverso. En este sentido, los resultados para la UD de fútbol sala mostraron una relación positiva del clima tarea con la autonomía y la percepción de competencia, pero no se encontró relación alguna con las relaciones sociales. Además se debe destacar que el clima tarea predijo positivamente las formas de motivación más autodeterminadas. Estos hallazgos están en la línea de diversas investigaciones que mostraron una relación positiva entre el clima motivacional de la clase de EF, la percepción de competencia y la motivación intrínseca generada por el alumnado (Jaakkola et al., 2013; Moreno et al., 2011). Además, los resultados obtenidos ofrecen apoyo a la importancia del clima motivacional tarea generado por el docente de EF como predictor positivo de la autonomía, en consonancia con otras investigaciones (Almagro, Saénz-López, González-Cutre & Moreno-Murcia, 2011). Por el contrario no se encontró relación del clima tarea con las relaciones sociales, a diferencia de otros estudios realizados en el ámbito de la EF (Quested & Duda, 2010).

Por otra parte, los análisis de regresión realizados no mostraron ninguna relación del clima ego, ni positiva, ni negativa, con los tres mediadores psicológicos. Después de revisar la literatura científica, se puede decir que existe dispersión en cuanto a los resultados de diversos estudios analizados. Por un lado, Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, (2002), encontraron que el clima ego se relacionaba de forma negativa únicamente con la necesidad de autonomía, no mostrando relación con los otros dos mediadores psicológicos. En cambio otros

estudios han mostrado una doble correlación, positiva y negativa del clima ego con las NPB (Castillo, Duda, Álvarez, Mercé & Balaguer, 2011). Esto puede deberse a que los climas son constructos independientes y un alumno puede percibir el mismo clima, orientado en direcciones opuestas (Duda & Whitehead, 1998).

En segundo lugar, se planteó que las NPB serían factores predictores positivos de las formas de motivación más autodeterminadas y negativos de la desmotivación. Los resultados del estudio manifestaron que de las tres NPB, únicamente la percepción de competencia se relaciona positivamente con las formas de motivación más autodeterminadas y en sentido inverso con la desmotivación. Estos resultados se apoyan en los obtenidos por Jaakkola et al., (2013) quienes concluyeron que la percepción de competencia juega un importante papel en los procesos motivacionales de los adolescentes para la posible adopción de estilos de vida activos, en concordancia con autores como Gao (2008) y Halvari, Ulstad, Bagøien & Skjesol (2009). En esta línea, esta investigación, al igual que la llevada a cabo por Haerens, Vereecken, Maes & Bourdeaudhuij (2010), muestra que la percepción de competencia predice de forma positiva la regulación identificada. El hecho de encontrar relación de la motivación intrínseca con motivación intrínseca, en ausencia de la autonomía y las relaciones sociales, puede deberse a que la percepción de competencia, juega un papel fundamental en la motivación del alumnado en los deportes de invasión. Por lo tanto, las tres NPB son predichas por la motivación intrínseca, pero en algunos contenidos o deportes pueden primar unos u otros mediadores psicológicos (Moreno, Hernández & González-Cutre, 2009).

Por último, se contempló la hipótesis de que las formas de motivación más autodeterminadas predecirían de forma positiva la diversión y la actitud afectiva mientras que lo haría de forma contraria para el aburrimiento. Los resultados del presente estudio mostraron una fuerte relación positiva de motivación intrínseca con la diversión del alumnado durante la UD de fútbol sala, además de relacionarse negativamente con el aburrimiento al igual que sucedió con la regulación identificada. Asimismo, se encontró una relación positiva de las formas más autodeterminadas con la actitud afectiva, verificando de este modo el cumplimiento de la hipótesis. Estos resultados revelan la gran capacidad predictiva de las experiencias del alumnado sobre sus formas de motivación autodeterminada. Estos hallazgos son similares a los mostrados por Gutiérrez (2014) y Moreno et al., (2009) quienes encontraron una relación de signo positivo entre la motivación intrínseca y la diversión. En esta línea, una investigación realizada por Méndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río & González (2012) mostró como las formas de motivación más autodeterminadas predecían negativamente el aburrimiento de acuerdo con los resultados encontrados en la presente investigación. El conjunto de los resultados encontrados en la literatura científica, refuerza la idea de que la diversión experimentada en las clases de EF puede ser una variable determinante para que los adolescentes sigan practicando deporte fuera del horario escolar (Mandigo & Thompson, 1998). Por tanto, parece fundamental que los docentes de EF planifiquen su intervención tratando de fomentar las NPB de los estudiantes, para que éstos estén motivados intrínsecamente y sea más probable que puedan vivir experiencias divertidas en relación a la práctica de AF.



En este sentido, existen estudios que han desarrollado intervenciones docentes basadas en estrategias didácticas apoyadas áreas del TARGET (i.e., tarea, autoridad, recompensa, agrupación, evaluación y tiempo) en diferentes contextos curriculares de la EF (e.g., Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar & y García-González, 2014; Almolda, Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar y García-González, 2014). Utilizando estos como apoyo, se pretende dar unas orientaciones sobre la intervención del profesorado de EF para generar un clima tarea en una UD de fútbol sala que pueda satisfacer en la mayor medida de lo posible las NPB del alumnado, incidiendo en la percepción de competencia, pudiendo desarrollar las formas de motivación más autodeterminadas y experimentar consecuencias positivas y más adaptativas como la diversión y la afición hacia el contenido impartido, así como hacia la práctica de AF.

En este sentido, haciendo referencia al área tarea el profesorado de EF puede dar a conocer los objetivos a conseguir durante las diferentes sesiones de la UD de fútbol sala. Estos deben ser realistas y adaptados a la edad de los participantes así como a su desarrollo motriz. En el área autoridad una estrategia muy valorada por sus consecuencias psicológicas puede ser, implicar a los sujetos en las decisiones, la cuál resulta sencilla de implementar, dándoles a los alumnos la oportunidad de elegir aspectos tan relevantes como la forma de evaluación, o las fechas de entrega de trabajos. En una UD de fútbol sala, puede ser interesante plantear un trabajo en que los alumnos expliquen las diferencias entre el fútbol y el fútbol sala, de forma que de este modo se incentive a los alumnos al aprendizaje y búsqueda bibliográfica de los rasgos característicos de este deporte, dejándoles libertad para decidir el contenido. Siguiendo con las áreas de reconocimiento y de evaluación, dada la importancia de la percepción de competencia en este contenido, un buen ejemplo para implicar a la tarea al alumnado sería reconocer el progreso individual y la mejora, a través de algún material curricular que registrase los avances del alumnado. En este sentido, el fútbol sala puede ser una UD que presente una gran diversidad en cuanto a las habilidades motrices previas de los discentes, por lo que el docente deberá tenerlo en cuenta e intentar individualizar al máximo la consecución de objetivos personales, evitando en todo momento la comparación social y reconociendo el esfuerzo y la superación individual. En relación a la dimensión agrupación sería recomendable propiciar una buena relación entre los sujetos y su integración con el resto de compañeros, agrupando a los discentes de forma flexible y heterogénea. En una UD didáctica de fútbol sala, las agrupaciones pueden variar a lo largo de las diferentes sesiones, pudiendo realizar ejercicios más analíticos de técnica de forma individual, por parejas o por tríos, o en cambio realizar situaciones de juego técnico-tácticas en grupos más numerosos donde tengan que interactuar todos con todos. Finalmente, en el área referente al tiempo, se debería dejar el tiempo suficiente de práctica en las actividades propuestas para que el alumnado pueda percibirse competente. En este sentido se recomienda un mínimo de 10 sesiones de 50 minutos para llevar a cabo una UD de fútbol sala dónde todos los alumnos puedan alcanzar el éxito individual.

## **5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS**

El hecho de que este estudio sea de corte transversal, impide establecer conclusiones fundamentadas en relaciones causa-efecto. También se debe tener en cuenta que se trata de un estudio correlacional y que ese no es este su principal

objetivo, pero como prospectiva, se plantea la importancia de realizar un estudio longitudinal que analice diferentes UD, pudiendo comparar así la relación entre las distintas variables motivacionales en función del contenido curricular y de esta forma poder realizar estrategias de intervención específicas en diferentes UD. Además podría ser interesante combinar la metodología cuantitativa, aquí empleada, con metodologías cualitativas, más capaces de detectar diversos detalles que los datos numéricos no pueden recoger con tanta exactitud, como las sensaciones o experiencias de los alumnos que podrían justificar en mayor medida los hallazgos encontrados.

## 6. CONCLUSIONES

Los resultados emergentes del presente estudio implican que si el alumnado percibe un clima motivacional orientado hacia la tarea en sus clases de fútbol sala, se sentirá intrínsecamente motivado a través de la satisfacción de sus mediadores psicológicos, destacando la percepción de competencia. De este modo, podrá desencadenar consecuencias tan positivas como la diversión y la actitud afectiva, evitando a su vez el aburrimiento durante las clases de la UD de fútbol sala. Este tipo de consecuencias, pueden provocar que los jóvenes se adhieran a la AF y adopten estilos de vida más activos y saludables, tal y como se argumenta en la literatura científica. Por lo tanto, haciéndose eco de los principios de las teorías sociocognitivas de referencia en el ámbito de la motivación en EF, los resultados demuestran la importancia del papel que posee el docente en las clases de EF, así como la responsabilidad que debe adquirir en el desarrollo de los procesos motivacionales del alumnado.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Almagro, B. J., Saénz-López, P., González-Cutre., D. & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265. doi:10.5232/ricyde2011.02501

Almolda, F. J., Sevil, J., Julián, J. A. Abarca-Sos, A. & Aibar.(2014). Aplicación de estrategias docentes para la mejora de la motivación situacional del alumnado en educación física.*Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(33), 391-418. doi:10.14204/ejrep.33.13148

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. & 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.

Biddle, S. J., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P. H., Famose, J. P. & 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

Blair, S. N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problema of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*, 43, 1-2.

Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J. & Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 149 - 164.

Cecchini, J.A., González, C., López, J. & Brustad, R.J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 469-479.

Chatzisarantis, N. L. & Hagger. M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24, 29-48. doi: 10.1080/08870440701809533

Cox, A. & 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.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behaviour*. New York: Plenum.

Duda, J. L. & Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowet y D. Lavalle (Eds.). *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J. L. & 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

Duda, J. L. & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Gao, Z. (2008). The role of perceived competence and enjoyment in predicting students' physical activity levels and cardiorespiratory fitness. *Perceptual and Motor Skills*, 107, 365-372.

González-Cutre, D., Sicilia, A. & Moreno, J.A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivacional tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.

Guay, F., Vallerand, R. J. & 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.

Gutiérrez, M., Ruiz, L. M. & 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.

Haerens, L., Vereecken, C., Maes, L. & de Bourdeaudhuij, I. (2010). Relationship of physical activity and dietary habits with body mass index in the transition from childhood to adolescence: a 4-year longitudinal study. *Public Health Nutrition*, 13, 1722-1728. doi: 10.1017/S1368980010002284

Halvari, H., Ulstad, S. O., Bagøien, T. E. & Skjesol, K. (2009). Autonomy support and its links to physical activity and competitive performance: mediations through motivation, competence, action orientation and harmonious passion, and the moderator role of autonomy support by perceived competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, 533-555. doi: 10.1080/00313830903302059

Halvari, H., Skjesol, K. & 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

Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D. & Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: Preliminary development and validation. *Journal of Sports Sciences*, 27(14), 1555-1563. doi:10.1080/02640410903147513

Jaakkola, T., Washington, T. & 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

Janssen, I. & LeBlanc, A. G. (2010). Review systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1-16. doi:10.1186/1479-5868-7-40

Julián, J. A., Peiró-Velert, C., Martín-Albo, J., García-González, L. & Aibar, A. Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Situacional (SIMS) en Educación Física. *Manuscrito en revisión*.

Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. & Sum, R. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48, 69-73.

Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382- 385. doi: 10.1097/00006199-198611000-00017

Mandigo, J. L. & Thompson, L. (1998). Go with their flow: How flow theory can help practitioners to intrinsically motivate children to be physically active. *Physical Educator*, 55, 145-159.

McKenzie, T. L. (2001). Promoting physical activity in youth: focus on middle school environments. *Quest*, 53(3), 326-334. doi: 10.1080/00336297.2001.10491749

Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J. & 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, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M. & Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *Motricidad: Revista De Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte*, 26, 1-24

Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M. & Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES). *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303

Moreno, J. A., Hernández, A., & 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.

Murillo, B., García-Bengochea, E., Generelo, E., Bush, P. L., Zaragoza, J., Julián, J. A. & García-González, L. (2013). Promising school-based strategies and intervention guidelines to increase physical activity of adolescents. *Health Education Research*, 28(3), 523-538. doi:10.1093/her/cyt040

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

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.

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.

Quested, L. & Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well- and ill-being in dancers: A test of basic needs theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 39-60.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. En E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3– 33). Rochester, NY: University of Rochester.

Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L. & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418. doi: 10.1002/ejsp.98

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.

Shephard, R. & Trudeau, F. (2000). The legacy of Physical Education: influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12, 34–50.

Solmon, M. A. (2006). Goal theory in physical education classes: examining goal profiles to understand achievement motivation. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 325-346

Sproule, J., Wang, C. K. J, Morgan, K., McNeill, M. & McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and individual differences*, 43, 1037-1049. doi: 10.1016/j.paid.2007.02.017

Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.97

Taylor, I., Ntoumanis, N. & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 19, 235-243. doi: 10.1016/j.psychsport.2008.09.002

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.

Van Sluijs, E. M., McMinn, A. M. & Griffin, S. J. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: Systematic review of controlled trials. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 335(7622), 703. doi:bmj.39320.843947.BE

Vlachopoulos, S. P. & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201. doi: 10.1207/s15327841mpee1003\_4