



COMPROMISO Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN FUNCIÓN LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DE SUS PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA

ENGAGEMENT AND MOTIVATION IN STUDENTS ACCORDING TO TEACHER'S PSYCHOLOGICAL NEEDS SATISFACTION IN PHYSICAL EDUCATION

Evelia Franco¹, Aitor Acha^{2,3}, Valeria Gómez⁴, Ana Ricetti⁴
Universidad Pontificia de Comillas¹, Universidad Autónoma de Madrid², Centro Universitario Cardenal Cisneros (Universidad de Alcalá)³, Universidad de Flores⁴

Evelia Franco. efalvarez@comillas.edu

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue analizar la motivación autodeterminada y el compromiso comportamental de estudiantes de educación física en función de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB) de sus profesores. Participaron 2164 estudiantes de educación física (980 chicos y 1184 chicas) de edades comprendidas entre 11 y 19 años ($M = 15.30$, $DT = 1.76$) pertenecientes a 102 grupos de clase diferentes. También participaron en el estudio los 102 profesores que impartían clase a estos alumnos (52 hombres y 50 mujeres). Los profesores participantes tenían edades comprendidas entre los 23 y los 60 años ($M = 39.94$, $DT = 9.30$). En primer lugar, se segmentó la muestra de profesores en función de su nivel de satisfacción de cada NPB en tres grupos (alto, medio y bajo). A continuación, se llevó a cabo un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) para comprobar las diferencias en motivación autodeterminada y compromiso comportamental de los estudiantes, en función del nivel de satisfacción de sus profesores de cada una de las

NPB. Los resultados del MANOVA revelaron la existencia de diferencias en motivación autodeterminada y compromiso de los alumnos de EF en función de la satisfacción de autonomía y de competencia de sus profesores. Estos hallazgos sugieren la incidencia de la motivación del profesor sobre su actuación docente y, en consecuencia, sobre la motivación y el comportamiento del alumnado; por lo que es recomendable diseñar acciones dirigidas a que los profesores se sientan más autónomos y competentes.

PALABRAS CLAVES:

Teoría de la autodeterminación; antecedentes; compromiso comportamental, educación física.

ABSTRACT

The main goal of this study was to analyze the behavioral engagement and autonomous motivation in physical education (PE) students according to their teachers' basic psychological needs (BPN) satisfaction. The study sample consisted of 2164 students (980 boys and 1184 girls) ages from 11 to 19 ($M = 15.30$, $SD = 1.76$) belonging to 102 different classes. Physical education teachers ($n=102$) for these



groups took also part in the study (52 men and 50 women). Teachers were from 23 to 60 years old ($M = 39.94$, $SD = 9.30$). Firstly, teachers' sample was split into three equally distributed groups according to their satisfaction levels (low, average and high) for each of the BPN (autonomy, competence and relatedness). Secondly, different multivariate analyses of the variance (MANOVAs) were performed to compare students' engagement and autonomous motivation according to their teachers' BPN. MANOVAs results revealed the existence of differences in both dependent variables according to their teachers' autonomy and competence satisfaction levels. These findings suggest the incidence of teachers' BPN on the environment they develop on their lessons, and, in turn, on students' motivation and behavior. Thus, it is pointed out there is a need to design strategies to foster PE teachers' autonomy and competence.

KEYWORDS:

Self-determination theory; antecedents; behavioral engagement; physical education.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos de la educación física (EF) es transmitir a los estudiantes la importancia de la actividad física (AF) y promover la participación de estos en actividades físico-deportivas durante el tiempo libre. Es por ello que en las últimas décadas el contexto de la clase de EF ha sido señalado como un lugar idóneo desde el que favorecer la adherencia a un estilo de vida activo

(Langford et al., 2015; Londsedale et al., 2013), y promover el compromiso de los estudiantes en la clase de EF se ha convertido en un aspecto clave para educadores e investigadores.

El compromiso de los estudiantes es un constructo multidimensional que incluye aspectos comportamentales, emocionales y cognitivos (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). La mayor parte de trabajos que han abordado el estudio del compromiso en EF se han centrado en el componente comportamental, que incluye aspectos tales como participar activamente en la clase y escuchar con atención al profesor (Hospel, Galand, & Janosz, 2016) existiendo evidencia de que este compromiso comportamental predice tanto el rendimiento como el aprendizaje de los alumnos (Skinner, Furrer, Marchand, & Kinderman, 2008). En el caso de la clase de EF, una mejora en el aprendizaje de las habilidades motoras puede facilitar el éxito y la adherencia en actividades físicas futuras (Stodden et al., 2008; Vandorpe et al., 2012). Ello explica el interés tanto de educadores como de investigadores por conocer qué factores explican que los alumnos muestren más o menos compromiso durante la clase de EF.

Desde el modelo transcultural de la motivación apoyado en la TAD (Hagger & Chatzisarantis, 2012; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003) numerosos estudios han probado la influencia que el contexto tiene sobre la motivación del alumnado y esta, sobre el comportamiento del



mismo. Sin embargo, son pocos los estudios que han tratado de profundizar en la comprensión de factores del profesorado que subyacen a la creación de los contextos que puedan favorecer la motivación del alumnado mencionados previamente (Haerens, Aelterman, de Meester, & Tallir, 2017).

Una de las teorías que pretenden explicar la regulación motivacional, tanto desde el punto de vista positivo como negativo es la teoría de la autodeterminación, en la que se describen los elementos que pueden promover la motivación autodeterminada y cuyos elementos estructurales son las necesidades psicológicas básicas (NPB), es decir, las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales (Deci & Ryan, 2000).

Son pocos los estudios que han abordado las consecuencias que diversos antecedentes del profesor pueden provocar en los patrones motivacionales y comportamentales de los alumnos en EF encontrando que variables como la experimentación de burnout por parte del docente, pueden influir en las características de las situaciones de enseñanza-aprendizaje proporcionadas por los profesores y, en consecuencia, sobre la motivación y el comportamiento del alumnado (Coterón & Franco, en prensa; Karakaya, Brusseau, & Karademir, 2015; Shen et al., 2015).

Siguiendo esta línea de investigación, en el presente trabajo tratamos de analizar si la satisfacción de las NPB en profesores de EF puede relacionarse con la motiva-

ción autodeterminada y el compromiso comportamental de sus estudiantes.

MÉTODO

Muestra

La muestra se compuso de 2164 estudiantes de educación física (980 chicos y 1184 chicas) de edades comprendidas entre 11 y 19 años ($M = 15.30$, $DT = 1.76$) pertenecientes a 102 grupos de clase. También participaron en el estudio los 102 profesores que impartían clase a estos alumnos (52 hombres y 50 mujeres). Los profesores participantes tenían edades comprendidas entre los 23 y los 60 años ($M = 39.94$, $DT = 9.30$).

Instrumentos

Variables del alumnado

MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA.

Se utilizan los ocho ítems correspondientes a los factores de motivación intrínseca y motivación identificada de la versión traducida al castellano (Moreno, González-Cutre, & Chillón, 2009) de la Escala del Locus Percibido de Causalidad o *Perceived Locus of Causality* (PLOC; Goudas, Biddle, & Fox, 1994). También se incluyen los cuatro ítems correspondientes al factor regulación integrada diseñada por Ferriz, González-Cutre y Sicilia (2015) para su inclusión en la educación física.

COMPROMISO COMPORTAMENTAL.

Se utiliza el *Engagement Questionnaire in PE* (Shen, McCaughtry, Martin, Fahlman, & Garn, 2012). Este instrumento



consta de cinco ítems agrupados en un solo factor.

Variables del profesorado

NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.

Se utilizó la versión traducida al castellano de la Escala de Satis-

llevó a cabo un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) para comprobar las diferencias en motivación autodeterminada y compromiso comportamental de los estudiantes, en función del nivel de satisfacción de sus profesores de cada una de las NPB (bajo y

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y resultados test del ANOVA en las necesidades psicológicas básicas del profesorado

		Grupo bajo M (DT)	Grupo medio M (DT)	Grupo alto M (DT)	F	p
AUTONOMÍA	Autonomía	3.43 (.34)	4.00 (.15)	4.64 (.20)	206.51	.001
	Competencia	3.59 (.58)	3.93 (.53)	4.38 (.41)	20.23	.001
	Relación	3.29 (.48)	3.46 (.37)	4.00 (.46)	23.84	.001
COMPETENCIA	Autonomía	3.67 (.42)	4.07 (.45)	4.35 (.55)	17.40	.001
	Competencia	3.29 (.32)	3.99 (.13)	4.61 (.24)	253.58	.001
	Relación	3.26 (.39)	3.61(.47)	3.88 (.53)	15.24	.001
RELACIÓN CON LOS DEMÁS	Autonomía	3.73 (.50)	3.94 (.39)	4.40 (.49)	19.68	.001
	Competencia	3.69 (.64)	3.85 (.45)	4.34 (.46)	14.72	.001
	Relación	3.04 (.31)	3.56 (.13)	4.14 (.26)	180.01	.001

facción de las Necesidades Básicas en el Trabajo o Basic Need Satisfaction at Work Scale (BNSAW; Deci et al., 2001). Este instrumento se compone de 21 ítems que miden la percepción de autonomía (seis ítems), la percepción de competencia (seis ítems) y la percepción de relaciones sociales (ocho ítems).

Análisis de datos

En primer lugar, se segmentó la muestra de profesores en función de su nivel de satisfacción de cada NPB en tres grupos (alto, medio y bajo). A continuación, se

alto). Los análisis se realizaron con SPSS 24.0.

RESULTADOS

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables analizadas en los profesores (Tabla 1). Como se puede observar en la tabla, en general los profesores presentaron niveles bajos de burnout, situándose por debajo de 3.5 en las dos primeras dimensiones y por encima de 5 en la realización personal. El análisis de la varianza (ANOVA) reveló la existencia de diferencias significativas en las tres NPB independiente



de la variable utilizada para reali-
 zar los grupos.

los alumnos de EF y diversas varia-
 bles adaptativas (e.g., Sevil, Abós,

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y resultados de los ANOVA en varia-
 bles de estudio del alumnado

		Grupo bajo M (DT)	Grupo alto M (DT)	F	p
AUTONOMÍA	M. Autodeterminada	3.54 (.84)	3.70 (.88)	19.09	.001
	Compromiso	4.04 (.76)	4.05 (.75)	4.85	.008
COMPETENCIA	M. Autodeterminada	3.68 (.86)	3.77 (.82)	10.97	.001
	Compromiso	4.02 (.71)	4.10 (.74)	5.80	.003
RELACIÓN CON LOS DEMÁS	M. Autodeterminada	3.64 (.85)	3.72 (.86)	2.17	.114
	Compromiso	4.07 (.74)	4.05 (.75)	1.81	.165

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables analizadas en los alumnos. Se compararon los alumnos en función de si sus profesores se habían situado en los grupos bajo o alto de cada NPB. El análisis multivariante de la varianza (MANOVA) reveló un efecto significativo de la autonomía ($F = 5.16, p = .001$) y la competencia ($F = 3.57, p = .001$) de los profesores sobre las variables dependientes.

En la Tabla 2 se presentan los resultados de los análisis univariados.

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue analizar la motivación autodeterminada y el compromiso comportamental de estudiantes de educación física en función de la satisfacción de las NPB de sus profesores.

Son numerosos los estudios que en los últimos años han evidenciado la asociación existente entre la satisfacción de las NPB de

Generelo, Aibar, & García-González, 2016). Sin embargo, son escasos los trabajos que han focalizado su atención en el estudio de las NPB de los profesores.

Los hallazgos encontrados ponen de manifiesto que la satisfacción de las NPB que experimenten los profesores de EF puede asociarse con la motivación y el compromiso de sus alumnos. Concretamente, los alumnos cuyos profesores se sentían más competentes y autónomos mostraron los niveles más elevados tanto de motivación autodeterminada como de compromiso comportamental. Un estudio reciente en el que participaron 91 profesores de EF reveló que una de las variables que explicaba el uso de estilos de enseñanza motivadores tras la realización de una formación específica, era la eficacia percibida por los profesores a la hora de enseñar (Cheon, Reeve, Lee, & Lee, 2018). Tal y como trabajos previos habían apuntado, los resultados del presente estudio,



junto a los de la investigación desarrollada por Cheon y colaboradores, sugieren que la relación entre la motivación de los profesores y del alumnado está mediada por el uso de estrategias motivacionales del profesorado (Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, & Haerens, 2014). Esto es, que es más probable que los profesores que se sienten autónomos y competentes desarrollen clases en las que los alumnos trabajan más por su cuenta, toman más decisiones o se sienten más capaces.

Carson y Chase (2009) comprobaron que las NPB en estos profesionales se asociaba con su motivación autodeterminada y detectaron algunos factores que facilitaban la satisfacción de dichas necesidades, tales como asistir a conferencias, leer revistas científicas o recibir apoyo administrativo.

Además de la motivación, existen otras variables del profesorado que parecen tener una influencia sobre variables motivacionales y comportamentales de los alumnos. En esta línea, existe evidencia de que el burnout experimentado por los profesores también va a influir sobre la motivación y el compromiso comportamental del alumnado (Coterón & Franco, en prensa; Shen et al., 2015).

Los hallazgos del presente estudio, en consonancia con lo encontrado en la literatura, ponen de manifiesto la importancia de cuidar la motivación de los profesores de EF por la estrecha relación que esta tiene con su desempeño profesional y con la experiencia de los alumnos en clase de EF. En esta lí-

nea, la implementación de condiciones adecuadas para que los profesores demuestren su competencia, así como la cesión de autonomía por parte de la administración y de los responsables de los centros educativos, parecen medidas en las que trabajar con el fin de mejorar las clases de EF.

REFERENCIAS

- Carson, R. L., & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 335-353.
- Coterón, J., & Franco, E. (en prensa). Motivación y compromiso del alumnado en educación física en función del burnout del docente. *Sportis. Revista técnico-científica del deporte escolar, educación física y psicomotricidad*.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching & Teacher Education*, 69, 43-51. doi: 10.1371/journal.pone.0189986
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and



- well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *PSPB*, 27(8), 930-942.
- Ferriz, R., González-Cutre, D., & Sicilia, A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de la Regulación Integrada en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 329-338.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Haerens, L., Aelterman, N., de Meester, A., & Tallir, I. B. (2017). Educating teachers in health pedagogies. In C. D. Ennis (Ed.), *Routledge Handbook of Physical Education and Pedagogies* (pp. 461-472). New York, NY: Routledge.
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: a review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 195-212. doi: 10.1007/s10212-011-0082-5
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795.
- Hospel, V., Galand, B., & Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research*, 77, 37-49. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.007>
- Karakaya, Y. E., Brusseau, T. A., & Karademir, T. (2015). The relationship between student athletes' behaviour in the classroom and teachers' burnout level. *Biomedical human kinetics*, 7, 163-170. doi: 10.1515/bhk-2015-0024
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulidou, T., Murphy, S., Waters, E., . . . Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC public health*, 15(130). doi: 10.1186/s12889-015-1360-y
- Londsdale, C., Rosenkranz, R. R., Peralta, L. R., Bennie, A., Fahey, P., & Lubans, D. R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 56,
- Franco, E. et al (2019). Compromiso y motivación del alumnado en función las necesidades psicológicas básicas de sus profesores en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 426 (Esp.), 289-296



- 152-161. doi: 10.1016/j.yj-
med.2012.12.004
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: The perceived locus of causality (PLOC) scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337. doi: 10.1017/S1138741600001724
- Sevil, J., Abós, A., Generelo, E., Aibar, A., & García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 3-8.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Fahlman, M., & Garn, A. (2012). Urban high-school girls' sense of relatedness and their engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 231-245.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 519-532. doi: 10.1111/bjep.12089
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. doi: 10.1037/a0012840
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., García, C., & García, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121. doi: 10.1080/17408989.2012.732563
- Vandorpe, B., Vandendriessche, J., Vaeyens, R., Pion, J., Matthys, S., LeFevre, J., . . . Lenoir, M. (2012). Relationships between sports participation and the level of motor coordination in childhood: a longitudinal approach. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(3), 220-225.