

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ

ELCHE



MÁSTER EN RENDIMIENTO DEPORTIVO Y SALUD

TRABAJO FIN DE MÁSTER CURSO 2014/2015:

**EVIDENCIAS DE VALIDEZ PREDICTIVA DE LA
NECESIDAD DE NOVEDAD EN LAS CLASES DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

ALUMNA: ALICIA DÍAZ ALBUJER

TUTOR ACADÉMICO: DAVID GONZÁLEZ-CUTRE COLL

Resumen

El objetivo de este estudio fue comprobar el efecto de la necesidad de novedad sobre algunas variables motivacionales en educación física respecto al resto de necesidades psicológicas básicas. En este estudio participaron 764 alumnos de las clases de educación física con edades comprendidas entre los 12 y los 20 años. Para medir dicho efecto se utilizaron varios cuestionarios que evaluaban las necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca deportiva, flow disposicional, satisfacción en las clases de educación física y vitalidad subjetiva. Los resultados del análisis de regresión mostraron que la novedad predecía positiva y significativamente dichas variables, mostrando un efecto diferenciado respecto a las otras tres necesidades psicológicas básicas. Este estudio supone un primer paso en el análisis de la evidencia de validez predictiva de esta necesidad psicológica básica propuesta recientemente.

Palabras clave: necesidades psicológicas básicas, motivación, curiosidad, educación física.

Introducción.

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), es una de las teorías más importantes sobre la motivación, creada por Deci y Ryan (2000). Trata cuestiones tan básicas como el desarrollo de la personalidad, autorregulación, necesidades psicológicas universales, metas y aspiraciones en la vida, la energía y la vitalidad, los procesos no conscientes, las relaciones de la cultura a la motivación y el impacto de los medios sociales en la motivación, el afecto, el comportamiento y el bienestar (Deci y Ryan, 2008). Muchas teorías tratan la motivación como algo unitario, centrándose en la cantidad total de motivación que las personas tienen para comportamientos o actividades particulares; mientras que la TAD comenzó diferenciando varios niveles de motivación. (Deci y Ryan, 2008). De tal forma, que de más a menos autodeterminada encontramos la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación.

La motivación intrínseca supone el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer y el disfrute que le produce, y por tanto, la actividad es un fin en sí misma. Se han propuesto tres tipos de motivación intrínseca, denominados motivación intrínseca hacia el conocimiento (hacer algo por el placer de conocer más sobre eso), motivación intrínseca hacia la ejecución (hacer algo por el placer de mejorar) y motivación intrínseca hacia la estimulación (hacer algo por el placer de vivir experiencias estimulantes). Además encontramos una relación positiva de esta motivación con la vitalidad subjetiva.

Dentro de la motivación extrínseca encontramos varios tipos: la regulación integrada, la regulación identificada, la regulación introyectada y la regulación externa (ordenadas de mayor a menor autodeterminación). La regulación integrada es en la que varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativa y jerárquicamente, lo que significa que han sido evaluadas y colocadas congruentemente con otros valores y

necesidades. No se actúa por el placer inherente de la actividad. En la regulación identificada los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad. La regulación introyectada es aquella que establece deberes o reglas para la acción, que están asociadas con expectativas de autoaprobación y evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad, así como lograr mejoras del ego tales como el orgullo. Por tanto el agente social figura en la relación de la acción, y las respuestas internas para hacer una actividad son tipificadas como “deber” o “tener”. Por último, la regulación externa que es aquella por la que se actúa por un incentivo externo, es decir, una persona se compromete en una actividad solo por conseguir una recompensa o evitar un castigo. La desmotivación se caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar algo, y por tanto, es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, miedo o depresión. Es el resultado de no valorar una actividad, de no sentirse competente para realizarla o de no esperar la consecución del resultado deseado. (González-Cutre, Martínez, Gómez, y Moreno, 2010).

Todo ello se basa en que el comportamiento humano es motivado por un conjunto de necesidades psicológicas básicas que deben cumplirse para facilitar el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal: 1) Competencia: Es la percepción de cada persona de sentirse eficaz en las acciones que realiza y en obtener resultados óptimos. 2) Autonomía: La experiencia de cada persona de ser libres para elegir o de tener la opción de decidir las propias acciones que se van a realizar de acuerdo con sus valores. 3) Relación con los demás: Es el sentimiento de estar conectado y ser aceptado por los demás. Los autores de la TAD, consideran estas necesidades como esenciales

para el desarrollo y mantenimiento de la salud psicológica y el bienestar personal. Siguiendo a Gené y Latinjak (2014), decimos que a mayor satisfacción de las necesidades básicas mayor autodeterminación, y viceversa, por lo que tener las necesidades básicas satisfechas conlleva a grados mayores de motivación intrínseca. También podemos decir que mayores niveles de autodeterminación se relacionan con mayor sensación de seguridad y activación por parte de los estudiantes/deportistas (Hodgins y Knee, 2002), es decir se encuentran más satisfechos.

Otros autores han considerado la necesidad de novedad como una nueva necesidad, entendida ésta como la necesidad de experimentar algo que no se experimentó en el pasado o que no se encuentra en la rutina. Por lo tanto el objetivo de este estudio fue analizar el efecto de la necesidad de novedad sobre algunas variables motivacionales en educación física respecto al resto de necesidades psicológicas básicas.

Encontramos varios enfoques que hacen que se pueda considerar la novedad como una nueva necesidad de la TAD:

1) Interés. Silvia (2006) sugiere que la motivación intrínseca está motivada por el interés y el disfrute, ya que siempre se llevan a cabo actividades que nos gustan y que nos hacen disfrutar, pero también se buscan actividades que satisfacen el interés por las cosas nuevas (Silvia, 2008).

2) Curiosidad. La curiosidad se define como la predisposición a reconocer y buscar nuevos conocimientos y experiencias (Kashdam, Sherman, Yarbrow y Funder, 2013). Es necesario percibir eventos como nuevos y desafiantes, para al mismo tiempo darse cuenta de que uno mismo tiene la competencia para tratar con ellos. Deci en 1975 también la mencionó, incluyéndolo en “el ámbito más general de todas las conductas intrínsecamente motivadas”. Desde esta perspectiva, se puede decir que la competencia y la curiosidad se relacionan.

3) La búsqueda de sensaciones. Arnett (1994) define la búsqueda de sensaciones como la necesidad de novedad e intensidad de la estimulación. Roth y Hammelstein (2012) indican que es más razonable concebir la búsqueda de sensaciones como una necesidad básica para la estimulación y la novedad. De hecho, estos autores ligan directamente este concepto de necesidad con el establecido por diferentes teorías psicológicas comprensivas como la TAD.

4) Variedad percibida. Se define como una experiencia psicológica que incluye experiencias novedosas (intereses) y experiencias familiares (refuerzo de aprendizaje y de desarrollo) (Sylvester, Standage, Dowd, Martin, Sweet y Beauchamp, 2014)

Quizás la mejor forma para estar intrínsecamente motivado durante la práctica de actividad física sea alcanzar el estado de flow. Quien consiga alcanzar este estado de la mente durante el desarrollo de la actividad obtendrá grandes niveles de disfrute, diversión y logro. La teoría del flow trata de explicar la motivación de las personas desde el punto de vista de la experimentación de estados psicológicos óptimos durante la realización de cualquier actividad. Este estado es un estado donde todo fluye de manera adecuada, por lo tanto si una persona logra alcanzar ese estado mental mientras practica algún tipo de actividad física, querrá volver a practicar para experimentar de nuevo esas sensaciones positivas. El estado de flow se compone de nueve dimensiones: equilibrio entre habilidad y reto, combinación/unión de la acción y el pensamiento, claridad de objetivos, feedback claro y sin ambigüedades, concentración sobre la tarea que se está realizando, sentimiento de control, pérdida de cohibición o de autoconciencia, transformación en la percepción del tiempo y experiencia autotélica (González-Cutre y Moreno, 2009). Asimismo, Kowal y Fortier (1999) en un estudio realizado con 203 nadadores, encontraron que las formas de motivación

autodeterminada (motivación intrínseca y motivación extrínseca autodeterminada) y las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, estaban positivamente relacionadas con el estado de flow, mientras que la desmotivación estaba relacionada negativamente.

Así pues, el objetivo del estudio es analizar el efecto de la necesidad de novedad sobre algunas variables motivacionales en educación física respecto al resto de necesidades psicológicas básicas, ya que debería relacionarse positivamente con los diferentes tipos de motivación intrínseca, con la vitalidad subjetiva, el estado de flow y la satisfacción con la enseñanza.

Método

Participantes

En este estudio participaron inicialmente 824 participantes pero por muerte experimental (test mal rellenos) al final del estudio se quedó una muestra de 764 participantes de la asignatura de educación física, con edad comprendida entre los 12 y los 20 años ($M = 14.26$; $DT = 1.56$), de los cuales 383 eran chicos y 381 eran chicas. Los estudiantes pertenecían a 2 centros educativos públicos de Secundaria y a 1 colegio concertado de Caudete y Almansa (Albacete), respectivamente.

Medidas

Escala de medición de las necesidades psicológicas básicas

Se empleó la adaptación al contexto español de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES) de Vlachopoulos y Michailidou (2006). Dicha adaptación al español fue realizada por Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra (2008) y la inclusión de los ítems de novedad fue completada por González-Cutre,

Sicilia, Sierra, Ferriz, y Hagger (2015). La escala estaba compuesta por 18 ítems de los cuales 4 correspondían al factor autonomía (e.g., “Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses”), otros 4 al factor competencia (e.g., “Realizo los ejercicios eficazmente”), otros 4 al factor relación (e.g., “Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as”) y los 6 restantes correspondían con el factor novedad (e.g., “Siento que hago cosas novedosas”). Todos ellos estaban encabezados por el enunciado “En mis clases de educación física...”. Los ítems se corresponden con una escala tipo Likert que va desde el 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Se hizo un análisis de fiabilidad con alfa de Cronbach, para el factor autonomía fue de .80, el de competencia .77, el de relación .82 y por último el de novedad con un alfa de Cronbach de .87.

Escala de motivación intrínseca deportiva

Se empleo el factor “motivación intrínseca hacia la estimulación, conocimiento y ejecución” de la Escala de Motivación Deportiva (SMS) de Pelletier et al. (1995) y validada a la versión española por Nuñez, Martín-Albo, Navarro y González (2006). Constaba de 12 ítems encabezados por el enunciado “¿Por qué participas en las clases de educación física?...” de los cuales 4 correspondían con el factor motivación intrínseca hacia la estimulación (e.g. “Por el placer que siento cuando vivo experiencias emocionantes”), 4 con el factor motivación intrínseca hacia el conocimiento (e.g. “Por el placer de descubrir nuevas técnicas”) y por último otros 4 que se correspondían con el factor motivación intrínseca hacia la ejecución (e.g. “Por el placer que siento cuando aprendo técnicas que no he intentado nunca”). Se responden con una escala tipo Likert que va desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 7 (totalmente de acuerdo). Se hizo un análisis de fiabilidad con alfa de Cronbach obteniendo valores de .84, .87 y .88 para

cada tipo de motivación intrínseca: estimulación, conocimiento y ejecución respectivamente.

Escala de flow disposicional

Se empleó el factor “flow” de la escala de Flow Disposicional (DFS-2) de Jackson y Eklund (2002) y validada a la versión española por González-Cutre, Sicilia, Moreno, y Fernández-Balboa (2009). Estaba compuesta por un total de 36 ítems encabezados por el enunciado “En mis clases de educación física...” y se respondían con una escala tipo Likert que correspondía a 1 (nunca), 2 (rara vez), 3 (a veces), 4 (frecuentemente) y 5 (siempre). De los 36 ítems, 4 se correspondían con el factor equilibrio entre habilidad y reto (e.g. “Mis habilidades están igualadas con los retos que me plantean”), 4 respondían al factor combinación/unión de la acción y el pensamiento (e.g. “Ejecuto automáticamente”), 4 al factor claridad de objetivos (e.g. “Conozco claramente lo que quiero hacer”), 4 al factor feedback claro y sin ambigüedades (e.g. “Tengo realmente claro cómo lo estoy haciendo”), 4 al factor concentración sobre la tarea que se está realizando (e.g. “Tengo una total concentración”), 4 al factor sentimiento de control (e.g. “Tengo un sentimiento de control total”), 4 al factor pérdida de cohibición o de autoconciencia (e.g. “Me da igual la imagen que doy a los demás”), 4 al factor transformación en la percepción del tiempo (e.g. “El tiempo parece alterarse (pasa más rápido)”) y los últimos 4 correspondían al factor experiencia autotélica (e.g. “Realmente me divierte la experiencia”). En este estudio se contemplaron sólo el factor flow general y la dimensión experiencia autotélica ya que es el factor que hipotetizamos que más debería guardar relación con la novedad por sus características de sensación gratificante y placentera. Se hizo un análisis de fiabilidad con alfa de Cronbach de .95 para el flow general y de .85 para experiencia autotélica.

Escala de satisfacción en las clases de educación física

Se utilizó la versión española validada por Sicilia, Ferriz, Trigueros, y González-Cutre (2014) del cuestionario de satisfacción con diferentes elementos de la enseñanza (PACSQ) creado por Cunningham (2007). El cuestionario estaba compuesto por 33 ítems, de los cuales 4 responden al factor enseñanza (e.g. “La claridad de las explicaciones del profesor”), 3 al factor relajación (e.g. “El modo en que mi mente puede desconectar”), 5 al factor desarrollo cognitivo (e.g. “Lo que aprendo sobre el contenido básico de la educación física”), 5 a la mejora de la salud/condición física (e.g. “La mejoría de mi salud debido a las clases”), 3 al factor interacción con otros (e.g. “Las relaciones que tengo con otros en las clases”), 3 al factor éxito normativo (e.g. “Mi capacidad de hacerlo mejor que otros compañeros/as de clase”), 3 al factor diversión y disfrute (e.g. “La diversión que tengo en clase”), 3 al factor experiencias de maestría (e.g. “Mi mejoría en la ejecución de habilidades”) y por último 4 al factor experiencias recreativas (e.g. “Como de activo me siento como resultado de las clases”). Los ítems iban precedidos de la frase “Indica tu nivel de satisfacción con las clases de educación física respecto a...”. Las respuestas a dicho cuestionario eran cerradas y respondían a una escala de tipo Likert que oscilaba desde 1 a 8 siendo 1 totalmente insatisfecho y 8 totalmente satisfecho. Se hizo un análisis de fiabilidad con alfa de Cronbach de .87 para enseñanza, .83 para relajación, .90 para desarrollo cognitivo, para mejora de la salud/condición física fue de .89, interacción con otros .82, éxito normativo .86, diversión y disfrute .85, experiencias de maestría .84 y experiencias recreativas .88.

Escala de vitalidad subjetiva

La versión española utilizada fue la validada por Balaguer, Castillo, García-Merita, y Mars (2005) del cuestionario de Vitalidad subjetiva (SVS) creado por Ryan y Frederick (1997) para medir vitalidad. El cuestionario estaba compuesto por un total de 7 ítems

encabezados por el enunciado “En mis clases de educación física...” (e.g. “A veces me siento tan vivo que quiero explotar”) y se correspondían con una escala de tipo likert que va desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 7 (totalmente de acuerdo). Se hizo un análisis de fiabilidad con alfa de Cronbach de .89.

Procedimiento

Se solicitó una autorización en persona a los directores de cada centro para llevar a cabo el estudio. Posteriormente, cuando estos aceptaron se habló con los profesores de educación física para comentarles el estudio y poder concretar horarios. El cuestionario fue administrado por la propia investigadora. Ésta explicaba a los estudiantes el objetivo de la investigación, la estructura de los cuestionarios, la forma de cumplimentarlos y sobre todo se insistió en el anonimato y la sinceridad a la hora de responder. Durante el proceso de contestar el formulario, la investigadora junto a los docentes resolvieron todas las dudas que surgieron por parte de los estudiantes. Se tardó aproximadamente entre 30 y 45 minutos, variando ligeramente en función de la edad.

Análisis de datos

Se utilizó un análisis de correlaciones para observar las relaciones entre todas las variables y un análisis de regresión lineal para ver cómo las cuatro necesidades psicológicas básicas predicen cada una de las demás variables por separado; todo ellos con el programa SPSS para Windows (versión 18.0).

Resultados

Análisis de correlación

La tabla 1 muestra las correlaciones para las variables utilizadas en este estudio. Los resultados muestran que la novedad se relacionaba positiva y significativamente con las motivaciones intrínsecas, la vitalidad, el estado de flow y la satisfacción en las clases de educación física.

Tabla 1
Análisis de Correlación.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.MI estimulación	1															
2.MI conocimiento	.83	1														
3.MI ejecución	.83	.83	1													
4.Vitalidad	.69	.69	.65	1												
5.Flow	.61	.61	.59	.69	1											
6.Experiencia autotética	.63	.64	.60	.70	.81	1										
7.Enseñanza	.47	.47	.48	.51	.56	.56	1									
8.Relajación	.60	.57	.58	.60	.64	.68	.63	1								
9.Desarrollo cognitivo	.62	.65	.60	.66	.69	.70	.71	.71	1							
10.Mejora de la salud	.61	.61	.61	.61	.62	.66	.68	.76	.81	1						
11.Interacción con otros	.42	.41	.45	.41	.53	.49	.56	.59	.57	.60	1					
12.Éxito normativo	.48	.46	.44	.56	.66	.54	.52	.57	.59	.53	.44	1				
13.Diversión y disfrute	.56	.54	.55	.56	.58	.65	.65	.72	.71	.73	.71	.47	1			
14.Experiencias de maestría	.61	.63	.63	.62	.67	.67	.71	.74	.84	.84	.62	.60	.75	1		
15.Experiencias recreativas	.65	.63	.61	.67	.71	.73	.68	.82	.81	.85	.61	.61	.74	.83	1	
16. Novedad	.60	.66	.58	.64	.57	.67	.52	.58	.66	.63	.42	.42	.56	.64	.64	1

Nota. MI= Motivación intrínseca

Análisis de regresión

Dado que se pretendía comprobar qué variables predecían la novedad, se realizaron análisis de regresión para cada una de ellas.

Se hicieron diferentes análisis de regresión para las diferentes variables de motivación intrínseca. Para la motivación intrínseca de estimulación, en el primer modelo, se encontró que la predecían dos necesidades (autonomía $\beta = .34$, $P < .001$; competencia $\beta = .40$, $P < .001$) con una varianza explicada igual a .485. En el segundo modelo la varianza explicada aumentó a .502 y las variables que predijeron la motivación intrínseca significativamente fueron la autonomía ($\beta = .20$, $P < .001$), competencia ($\beta = .37$, $P < .001$) y novedad ($\beta = .21$, $P < .001$). Para la de conocimiento, el primer modelo

predijo positivamente las tres necesidades (autonomía $\beta = .36$, $P < .001$; competencia $\beta = .36$, $P < .001$; y relación $\beta = .08$, $P = .009$), con una varianza explicada de .476. El segundo modelo aumentó a .527 la varianza explicada, y las variables que la predijeron fueron autonomía ($\beta = .11$, $P = .007$), competencia ($\beta = .30$, $P < .001$) y novedad ($\beta = .37$, $P < .001$). En la de ejecución, el primer modelo predijo positivamente las tres necesidades (autonomía $\beta = .21$, $P < .001$; competencia $\beta = .44$, $P < .001$; relación $\beta = .13$, $P < .001$), con una varianza explicada de .453. El segundo modelo aumentó a .474 la varianza explicada, y las variables que la predijeron fueron la competencia ($\beta = .40$, $P < .001$), relación ($\beta = .11$, $P < .001$) y novedad ($\beta = .26$, $P < .001$).

Seguidamente se hizo otro análisis de regresión para la variable vitalidad. En el primer modelo, se observó que las necesidades de autonomía ($\beta = .37$, $P < .001$) y competencia ($\beta = .46$, $P < .001$) predijeron positivamente, con una varianza explicada igual a .611. En el segundo modelo la varianza se aumentó un poco, .620; y las variables que predijeron positivamente la vitalidad fueron la autonomía ($\beta = .27$, $P < .001$), competencia ($\beta = .44$, $P < .001$) y la novedad ($\beta = .16$, $P < .001$).

También se analizó la variable flow. En el primer modelo, se encontró que las tres necesidades la predijeron positivamente (autonomía $\beta = .20$, $P < .001$; competencia $\beta = .56$, $P < .001$ y relación $\beta = .07$, $P = .01$), con una varianza explicada igual a .552. En el segundo modelo la varianza explicada aumento a .554, y las variables que predijeron la experiencia de flow significativamente fueron la autonomía ($\beta = .11$, $P = .009$), competencia ($\beta = .53$, $P < .001$), relación ($\beta = .06$, $P = .03$) y novedad ($\beta = .14$, $P < .001$). De todas las variables que componen este estado, la más relacionada fue la de experiencia autotélica, donde se observó en el primer modelo que las tres necesidades la predijeron positivamente (autonomía $\beta = .37$, $P < .001$; competencia $\beta = .38$, $P < .001$ y relación $\beta = .06$, $P = .05$), con una varianza explicada igual a .501. En el segundo

modelo la varianza explicada aumentó hasta .545 y las variables que predijeron la experiencia autotélica significativamente fueron la autonomía ($\beta = .14$, $P = .001$), la competencia ($\beta = .33$, $P < .001$) y la novedad ($\beta = .34$, $P < .001$).

Para finalizar, se hicieron diferentes análisis de regresión para las diferentes variables de satisfacción en las clases de educación física. Para la enseñanza, en el primer modelo, se encontró que las tres necesidades la predijeron positivamente (autonomía $\beta = .32$, $P < .001$; competencia $\beta = .23$, $P < .001$ y relación $\beta = .10$, $P = .006$), con una varianza explicada de .314. En el segundo modelo la varianza explicada aumento a .334, y las variables que predijeron la enseñanza significativamente fueron autonomía ($\beta = .17$, $P = .001$), competencia ($\beta = .20$, $P < .001$), relación ($\beta = .08$, $P = .02$) y novedad ($\beta = .24$, $P < .001$). Para la relajación, en el primer modelo se observó que las necesidades (autonomía $\beta = .30$, $P < .001$; competencia $\beta = .33$, $P < .001$ y relación $\beta = .12$, $P < .001$) predijeron positivamente, con una varianza explicada igual a .396. En el segundo modelo, la varianza explicada aumento a .425, y las variables que predijeron la relajación fueron la autonomía ($\beta = .11$, $P = .02$), competencia ($\beta = .28$, $P < .001$), la relación ($\beta = .10$, $P = .003$) y la novedad ($\beta = .28$, $P < .001$). Para el desarrollo cognitivo, el primer modelo lo predigo con una varianza de .481 y las variables que lo predijeron fueron autonomía ($\beta = .37$, $P < .001$), competencia ($\beta = .33$, $P < .001$) y relación ($\beta = .11$, $P = .001$). En el segundo modelo las variables que predijeron fueron autonomía ($\beta = .14$, $P = .001$), competencia ($\beta = .28$, $P < .001$), relación ($\beta = .08$, $P = .006$) y novedad ($\beta = .35$, $P < .001$) y la varianza explicada aumentó a .526. Para la mejora de la salud/condición física, en el primer modelo, se encontró que las tres necesidades predijeron positivamente (autonomía $\beta = .35$, $P < .001$; competencia $\beta = .30$, $P < .001$ y relación $\beta = .11$, $P = .001$), con una varianza explicada igual a .423. En el segundo modelo la varianza explicada aumentó a .469, y las variables que predijeron

la mejora de la salud/condición física fueron la autonomía ($\beta = .12$, $P = .006$), la competencia ($\beta = .24$, $P < .001$), la relación ($\beta = .08$, $P = .007$) y la novedad ($\beta = .35$, $P < .001$). Para la interacción con otros, en el primer modelo se observó que las necesidades competencia ($\beta = .16$, $P < .001$) y relación ($\beta = .57$, $P < .001$) predijeron positivamente, con una varianza explicada de .470. En el segundo modelo las variables que predijeron positivamente fueron competencia ($\beta = .15$, $P < .001$), relación ($\beta = .56$, $P < .001$) y novedad ($\beta = .09$, $P = .04$) con una varianza explicada aumentada en .472.

Para el éxito normativo, en el primer modelo, se observó que las necesidades autonomía ($\beta = .15$, $P < .001$) y competencia ($\beta = .52$, $P < .001$) predijeron positivamente, con una varianza explicada igual a .391. En el segundo modelo, la varianza se mantuvo en el mismo valor, y las variables que predijeron positivamente el éxito normativo fueron autonomía ($\beta = .16$, $P = .001$) y competencia ($\beta = .52$, $P < .001$).

En la diversión y el disfrute, el primer modelo predijo positivamente las tres necesidades (autonomía $\beta = .28$, $P < .001$; competencia $\beta = .22$, $P < .001$; y relación $\beta = .28$, $P < .001$), con una varianza explicada de .419. El segundo modelo aumentó a .439 la varianza explicada, y las variables que predijeron la diversión y el disfrute fueron la autonomía ($\beta = .13$, $P = .005$), competencia ($\beta = .19$, $P < .001$), relación ($\beta = .26$, $P < .001$) y novedad ($\beta = .23$, $P < .001$).

Para la experiencia de maestría, en el primer modelo se encontró que las tres necesidades la predijeron positivamente (autonomía $\beta = .31$, $P < .001$; competencia $\beta = .37$, $P < .001$; y relación $\beta = .11$, $P < .001$), con una varianza explicada igual a .464. En el segundo modelo la varianza explicada aumentó a .511, y las variables que predijeron la experiencia de maestría significativamente fueron la competencia ($\beta = .32$, $P < .001$), relación ($\beta = .09$, $P = .003$) y novedad ($\beta = .36$, $P < .001$).

Para la experiencia recreativa, en el primer modelo, se encontró que las tres necesidades predijeron positivamente la experiencia recreativa (autonomía $\beta = .33$, $P < .001$; competencia $\beta = .37$, $P < .001$; y

relación $\beta = .11$, $P < .001$), con una varianza explicada igual a .488. En el segundo modelo la varianza explicada aumentó a .524, y las variables que predijeron la experiencia recreativa significativamente fueron la autonomía ($\beta = .13$, $P = .003$), competencia ($\beta = .33$, $P < .001$), relación ($\beta = .09$, $P = .003$) y novedad ($\beta = .31$, $P < .001$).

Discusión

El objetivo que se ha planteado en la presente investigación ha sido comprobar las relaciones que existen entre novedad, motivación intrínseca, estado de flow, satisfacción con diferentes elementos de la enseñanza y vitalidad subjetiva en estudiantes de educación física, con el fin de analizar el efecto de la necesidad de novedad respecto al resto de necesidades psicológicas básicas.

Teniendo en cuenta la hipótesis, en la que establecimos que la novedad, vista como necesidad psicológica básica se relacionaría positivamente con la motivación intrínseca, el estado de flow, la satisfacción y la vitalidad subjetiva, debemos mencionar que se cumple, ya que los resultados obtenidos muestran la existencia de una relación positiva y significativa entre ellos.

Una de las principales preocupaciones según Robles, Giménez, y Abad (2010) es seleccionar los contenidos a impartir en las clases de educación física para que estas sean satisfactorias, ya que tienen que ser novedosos y motivantes. Ya que lo que los profesores quieren, es que los estudiantes se diviertan en sus clases y no se desmotiven.

Siguiendo a González-Cutre et al. (2015), podemos decir que la novedad como satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, puede ser una variable a tener en

cuenta para mejorar nuestro entendimiento de los procesos cognitivos, afectivos y del comportamiento.

De hecho, en los estudios clásicos de Deci y Ryan (2000), la novedad se menciona con frecuencia como un elemento importante para la motivación humana. La búsqueda de novedad es innata y universal, ya que los niños desde su nacimiento son activos, curiosos y necesitan una cierta cantidad de nuevos estímulos (Deci y Ryan, 1985).

Deci y Ryan (1985), parecen considerar que la novedad está ligada a la competencia, la concepción del reto como algo que requiere uno para desarrollar las habilidades propias, intentar algo nuevo. Siguiendo esta perspectiva, se puede decir que la gente busca actividades para practicar las habilidades recién adquiridas, ya que cuando las habilidades dejan de ser novedosas, la satisfacción disminuye. De igual manera Coterón, Sampedro, Franco, Pérez-Tejero, y Refoyo (2013) confirman que la novedad y la satisfacción de competencia son un gran predictor del flow disposicional, al igual que la motivación intrínseca.

Vlachopoulos, Kaperoni y Moustaka (2011) demostraron que al iniciar una nueva actividad o deporte, las personas experimentaban mayores necesidades de relación y de autonomía, y este hecho se repetía en todas las etapas de iniciación. Por este motivo, la novedad adquiere una mayor importancia porque también se interrelaciona de forma positiva con las otras necesidades psicológicas básicas, consiguiendo una mayor motivación intrínseca hacia cualquier tarea y una mayor adherencia al ejercicio físico.

En conclusión, los resultados de este estudio sugieren que la necesidad psicológica básica de novedad podría estar incluida dentro de la TAD, aunque se debe seguir analizando, ya que es necesario conocer también la cantidad de novedad exacta para no sobrepasar y provocar efectos negativos.

Referencias

- Arnett, J. (1994). Sensation seeking: A new conceptualization and a new scale. *Personality and Individual Differences*, 16, 289-296.
- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., y Mars, L. (2005). *Implications of structural extracurricular activities on adolescent's well-being and risk behaviors: motivational mechanisms*. Trabajo presentado en el 9th European Congress of Psychology, Granada, España.
- Coterón, J., Sampedro, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J., y Refoyo, I. (2013). The role of basic psychological needs in predicting dispositional flow of basketball players in training. Differences by sex. *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 187-190.
- Cunningham, G.B. (2007). Development of the physical activity class satisfaction questionnaire (PACSQ). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 11(3), 161-176.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y 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., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Gené, P., y Latinjak, A. (2014). Relación entre necesidades básicas y autodeterminación en deportistas de élite. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 49-56.
- González-Cutre, D., Martínez, A., Gómez, A. y Moreno, J. A. (2010). La motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte: conceptualización. En J. A. Moreno y E. Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp.119-150). España: Wanceulen.
- González-Cutre, D., y Moreno, J. A. (2009). Estrategias motivacionales para una transformación social a través de la actividad físico-deportiva. En J. A. Moreno y D. González-Cutre (Eds.), *Deporte, intervención y transformación social* (pp.109-138). Rio de Janeiro: Shape.

- González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J. A., y Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: Relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 422-440.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2015). *The need for novelty in self-determination theory: Theoretical approach and empirical support*. Manuscrito enviado para publicación.
- Hodgins, H., y Knee, C. R. (2002). The integrating self and conscious experience. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.87-100). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Jackson, S.A., y Eklund, R. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 24, 133-150.
- Kowal, J., y Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 295-303.
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J., Navarro, J.G., y González, V.M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Kashdam, T. B., Sherman, R.A., Yarbro, J., y Funder, D. C. (2013). How are curious people viewed and how do they behave in social situations? From the perspective of self, friends, parents and unacquainted observers. *Journals of Personality*, 81, 142-154.
- Ryan, R. M., y Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
- Robles, J., Giménez, F., y Abad, M. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la E.S.O. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 5-8.

- Roth, M., y Hammelstein, P. (2012). The need inventory of Sensation Seeking (NISS). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 11-18.
- Sicilia, A., Ferriz, R., Trigueros, R., y González-Cutre, D. (2014). Adaptación y validación española del Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire (PACSQ). *University Psychologica*, 13, 15-26.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York: Oxford University Press.
- Silvia, P. J. (2008). Interest-The curious emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 57-60.
- Sylvester, B. D., Standage, M., Dowd, A. J., Martin, L. J., Sweet, S. N. y Beauchamp, M. R. (2014). Perceived variety, psychological needs satisfaction and exercise-related well-being. *Psychology & Health*, 29, 1044-1061.
- Vlachopoulos, S. P., y 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.

