

**Estilo interpersonal y miedo al fallo en estudiantes de educación física**

José Espín-Navarro y Juan Antonio Moreno-Murcia

Universidad Miguel Hernández de Elche



### Resumen

El objetivo de este estudio fue comprobar la relación existente entre el estilo interpersonal del docente y el miedo al fallo en estudiantes de educación física. Para ello, se utilizó una muestra de 562 estudiantes de ESO y Bachillerato. Se midió el miedo al fallo, el apoyo a la autonomía y el estilo controlador percibido. Los resultados mostraron una correlación negativa y significativa entre el apoyo a la autonomía y el miedo al fallo, mientras que el estilo controlador correlacionó negativa y positivamente con el miedo al fallo. Tras un análisis de clúster se obtuvieron dos perfiles, un perfil con un miedo medio que se dio principalmente en aquellos estudiantes que percibían un estilo controlador por parte de sus docentes, mientras que el perfil con miedo bajo se dio en los estudiantes con percepción de apoyo a la autonomía. El análisis de regresión lineal mostró que el estilo controlador predecía positiva y significativamente el miedo al fallo. Este estudio sugiere que el estilo interpersonal del docente controlador podría incidir en la percepción de un mayor miedo a fallar en estudiantes de educación física.

**Palabras clave:** apoyo a la autonomía, estilo controlador, temor a equivocarse, adolescentes, motivación autodeterminada.

### **Estilo interpersonal y miedo al fallo en estudiantes de educación física**

La propia naturaleza de las actividades desarrolladas en las clases de educación física crea un escenario que permite al estudiante mostrar ante sus compañeros su nivel de habilidad motriz. Este escenario puede crear en algunas ocasiones cierto grado de inseguridad, ansiedad, estrés y conductas de evitación por parte de aquellos estudiantes menos hábiles, como consecuencia del miedo a cometer errores y pasar vergüenza por lo que puedan pensar o decir los demás (Silveira y Moreno-Murcia, 2014). Según Nicholls (1989), las personas pueden juzgar la habilidad o competencia en función de la comparación social, distinguiendo dos tipos de metas: demostrar más habilidad y tratar de superar a los demás (meta de rendimiento), o bien simplemente realizar (meta de maestría). La falta de estudios que estudien el miedo a equivocarse en adolescentes dificulta la posibilidad de analizar las causas que motivan su aparición.

El miedo a equivocarse puede estar influenciado por diversas razones. Por un lado, un estudio realizado por Moreno y Silveira (2013) analizó la relación del feed-back positivo percibido por el estudiante y el miedo a equivocarse relacionado con la motivación intrínseca. Los resultados mostraron que la motivación intrínseca era predicha positivamente por el feed-back positivo y negativamente por el miedo al fallo. Por otro lado, Conroy, Poczwardowski, y Henschen (2001) determinaron que las percepciones del fallo van a depender más de cómo se satisfagan las necesidades psicológicas básicas de los practicantes, que por el rendimiento objetivo y la competencia. Las necesidades psicológicas básicas son definidas en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1980, 1985, 1991), las cuales son la autonomía, la percepción de

competencia y la relación con los demás. Estos autores, además, defienden que existen dos tipos de orientaciones; una orientación a la autonomía y una orientación al control. La orientación a la autonomía implica regular el comportamiento en base a los intereses y valores auto-establecidos, y se relaciona positivamente con la autoactualización, la autoestima, el desarrollo del ego y otros indicadores de bienestar; mientras que la orientación al control implica orientarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse, asociado positivamente con la auto-conciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar. En esta misma línea, un estudio realizado por Moreno y Sánchez (2016) comprobaron los efectos del soporte de autonomía en alumnos de educación física. Los resultados mostraron que un incremento en la autonomía, la motivación intrínseca, la importancia de la educación física, intención de práctica y actividad física habitual tuvo consecuencias positivas cognitivas, afectivas y comportamentales. Otro estudio, llevado a cabo por Standage, Duda, y Ntoumanis (2006) revelaron que el apoyo a la autonomía predecía positivamente las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, las cuales a su vez predecían positivamente el índice de autodeterminación, que a su vez predecía positivamente el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes.

Hasta la fecha, no hemos sido capaces de encontrar estudios que analicen como puede relacionarse el estilo interpersonal del docente con el miedo al fallo en estudiantes de educación física. Por tanto, el objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el estilo interpersonal del docente y el miedo a equivocarse percibido por estudiantes adolescentes en clases de educación

física. Se espera que los estudiantes que perciben un mayor miedo se asocien con una percepción de estilo controlador y viceversa.

## Método

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por 562 estudiantes (236 hombres y 326 mujeres) de tercero y cuarto de la ESO y primero de Bachillerato, pertenecientes a seis institutos públicos españoles, con una edad media de 15.43 años ( $DT = .75$ ).

### Medidas

**Miedo al fallo.** Se utilizó el *Inventario de Evaluación del Error en el Rendimiento* (PFAI) para medir el miedo a equivocarse. Diseñado por Conroy, Willow, y Metzler (2002) y validado al castellano por Moreno-Murcia y Conte (2011), es un cuestionario formado por un total de 25 ítems precedidos por la frase “En la práctica de educación física...” y agrupados en 5 subcategorías, 4 de ellas formadas por 5 ítems cada una y 1 subcategoría formada por 4 ítems: miedo de experimentar vergüenza (e.g. “Cuando no tengo éxito, me siento menos valioso que cuando tengo éxito”), miedo a la devaluación de uno mismo (e.g. “Cuando me equivoco, a menudo es porque no soy lo suficientemente inteligente”), miedo de tener un futuro incierto (e.g. “Cuando me equivoco, mi futuro parece incierto”), miedo de perder el importante interés de otros (e.g. “Cuando no tengo éxito, la gente se interesa menos por mí”) y miedo de perder el importante interés de otros (e.g. “Cuando me equivoco, esto disgusta a la gente que me importa”). Las respuestas son cerradas y se responden a través de una escala tipo Likert, cuyas respuestas comprenden desde 1 (*No lo creo*

nada) y 5 (*Lo creo al 100%*). La consistencia interna obtenida fue de .80, .81, .69, .77 y .75, respectivamente.

**Apoyo a la autonomía.** Se utilizó la **Escala de Apoyo a la Autonomía** (Moreno-Murcia, Huéscar, Andrés y Sánchez-la Torre, en prensa), compuesta por 11 ítems que miden en un único factor el apoyo de autonomía que perciben los estudiantes de sus docentes en clase de educación física. Los ítems (e.g. “Con sus explicaciones, nos ayuda a comprender para qué sirven las actividades que realizamos”) estaban precedidos por la sentencia previa “En mis clases de educación física, mi profesor/a...”. Se midió a través de una escala tipo Likert que va desde 1 (*Seguro que no*) a 5 (*Seguro que sí*). La consistencia interna fue de .81.

**Estilo controlador.** Se utilizó la *Escala de Estilo Controlador*, (Moreno-Murcia, Huéscar, Andrés y Sánchez, en prensa) compuesta por nueve ítems que miden un único factor el estilo controlador que perciben los estudiantes de sus docentes de educación física. Los ítems (e.g. “Habla continuamente y no permite que realicemos aportaciones en clase”) estaban precedidos por la sentencia previa “En mis clases de educación física, mi profesor/a...”. Se midió a través de una escala tipo Likert cuyas opciones eran 1 (*Seguro que no*) a 5 (*Seguro que sí*). La consistencia interna fue de .80.

### **Procedimiento**

Se contactó con los docentes implicados para informarles del objetivo de la investigación y solicitarles su colaboración para que los estudiantes pudieran rellenar los cuestionarios en su tiempo de clase. Además, se solicitó el permiso paterno para que los estudiantes pudieran rellenar los cuestionarios. Los cuestionarios se administraron en las clases prácticas para garantizar un mayor

número de estudiantes, siempre bajo la supervisión del investigador, que les explicó sobre cómo cumplimentar los cuestionarios y solventar así posibles dudas que pudieran surgir durante el proceso. Se insistió en el anonimato de las repuestas y en que contestaran con sinceridad. El tiempo requerido para su cumplimentación fue de 15 minutos, aproximadamente.

### **Análisis de datos**

Se calcularon los estadísticos descriptivos y correlaciones de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas) y se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de alfa de Cronbach. A continuación, se trató de identificar diferentes perfiles del miedo al fallo. Con la submuestra 1 y utilizando todas las variables del cuestionario PFAI, se realizó un análisis jerárquico de clúster con método Ward. Seguidamente, con las mismas variables se trató de confirmar la solución de perfiles obtenida, utilizando un análisis de conglomerados de K medias con la submuestra 2. Finalmente se realizó un análisis de clúster con la muestra total. Para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a la evaluación del error en el rendimiento, se realizaron análisis diferenciales. Para comprobar el poder de predicción del miedo al fallo de los estilos docentes, se realizó un análisis de regresión lineal. El registro y posterior tratamiento de los datos se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS 22.0.

### Referencias

- Conroy, D. E., Poczwardowski, A., y Henschen, K. P. (2001). Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artist. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 300-322.
- Conroy, D. E., Willow, J. P. y Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 76-90.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic Press.
- 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. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Halliburton, A. L., y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- Krane, V., Greenleaf, C. A., y Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71.

- Moreno-Murcia, J. A., y Conte, L. (2011). Predicción del miedo a equivocarse en jugadores de baloncesto a través del clima tarea de los iguales y la motivación intrínseca. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(1), 43-52.
- Moreno-Murcia, J. A., y Silveira, Y. (2013). Relación del feed-back positivo y el miedo a fallar sobre la motivación intrínseca. *REOP*, 24(2), 8-23.
- Moreno-Murcia, J. A., y Sánchez-La Torre, F. (2016). Efectos del soporte de autonomía en clases de educación física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(43), 79-89. 12
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Norusis, M. J. (1992). *SPSS/PC+ Professional statistics, Version 5.0*. Chicago, IL: SPSS.
- Ommundsen, Y. (2001). Pupils' affective responses in physical education classes: the association of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *European Physical Education Review*, 7, 219- 242.
- Passer, M. W. (1983). Fear of failure, fear of evaluation, perceived competence and self-esteem in competitive-trait-anxious children. *Journal of Sport Psychology*, 5, 172-188.
- Silveira, Y., y Moreno-Murcia, J. A. (2014). Miedo a equivocarse y motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 65-74.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.

Theeboom, M., De Knop, P., y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: a field based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.



