



**TRABAJO FINAL DE MÁSTER**

**CURSO 2018 - 19**

**EFECTOS DEL APOYO A LA AUTONOMÍA  
EN LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES**

**Presentado por:**

Fátima García Martínez

**Profesor tutor:**

Juan Antonio Moreno Murcia

## INTRODUCCIÓN

Las experiencias vividas en las clases de educación física será uno de los determinantes para que el adolescente realice de manera habitual la práctica de actividad física, siendo la motivación experimentada durante las clases de educación física un aspecto relevante para la adherencia (Moreno-Murcia, Cervelló, Huéscar, Belando y Rodríguez, 2013). Puede suponerse que también serán importantes las experiencias vividas en el entorno extraescolar, entendiéndose que la motivación experimentada en este contexto también será un aspecto importante para la adherencia a la misma práctica y además puede que influya también en la motivación e importancia que el individuo de a las clases de educación física. Según Moreno y Cervelló (2003) la práctica física extraescolar es una de las variables asociada con la actitud y satisfacción de los alumnos por la educación física. También, Jiménez, Cervelló, Santos Rosa, García, e Iglesias (2006) observaron que la práctica extraescolar se relacionada positivamente con la valoración de los alumnos sobre las clases de educación física.

Según Deci y Ryan (2000), la teoría de la autodeterminación basa el comportamiento humano en la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relación con los demás. Los seres humanos se presentan como individuos activos en la búsqueda de la realización personal y la autodeterminación a través de la satisfacción de dichas necesidades. A mayor satisfacción de estas tres necesidades mayor experimentación por parte del individuo, de formas de motivación más autodeterminadas (regulación identificada, integrada e intrínseca), en cambio la frustración de las mismas se relacionará con una mayor motivación extrínseca y desmotivación (Deci y Ryan, 2000).

Gonzalez-Cutre (2017) habla de la importancia de la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas durante las clases de educación física con el fin de obtener

consecuencias en el individuo, como el deseo de seguir practicando actividad física fuera del contexto escolar. Esto podría extrapolarse al ámbito de las actividades extraescolares, entendiendo que también está entre los objetivos del profesional de la actividad física el interés y la persistencia del individuo en actividades físicas fuera del horario lectivo, que consigan individuos físicamente activos, ya que como menciona el anterior autor la carga lectiva de educación física es reducida, y no es la suficiente para alcanzar los valores de actividad física recomendados por la OMS. En una sociedad donde cada vez los niños son más sedentarios, será de vital importancia el papel que jugará la motivación de estos hacia la práctica de actividad física o deportiva. Según Robinson, Rudisill y Goodway (2009) las conductas sedentarias en la infancia contribuyen a conductas sedentarias posteriormente. Por esto deberá tenerse en cuenta el logro de una mayor motivación hacia la actividad física desde una edad temprana, que consiga así, individuos físicamente más activos. Por lo tanto los objetivos de este estudio son el desarrollo de una intervención basada en la elaboración y aplicación de estrategias que promuevan un estilo pedagógico basado en el apoyo a la autonomía en niños de edades tempranas, comprobando los resultados adaptativos en los participantes comparándolo con un estilo pedagógico controlador o neutro y describir las estrategias aplicadas para que puedan ser utilizadas en otros estudios o en el ámbito profesional.

### **Estilo interpersonal de apoyo a la autonomía en edades tempranas**

Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, (2016) indican que una intervención del maestro que brinda apoyo a la autonomía aumenta la importancia que los estudiantes atribuyen a la educación física, la intención de hacer deporte y la tasa de actividad física fuera de la escuela. Coincidiendo esto con el estudio de Aibar et al. (2015) donde una mayor percepción de apoyo a la autonomía del profesorado de educación física por parte del alumnado predijo de manera significativamente positiva la práctica de actividad física.

De Paula Borges y Moreno-Murcia (2018) obtuvieron mejoras en el grupo experimental en su estudio sobre los efectos de un método acuático comprensivo, basado en el apoyo a la autonomía en estudiantes de 6 y 7 años. Sin embargo, a pesar de la importancia de adquirir estilos de vida activos desde la infancia, son escasos los estudios de los efectos de apoyo a la autonomía en el ámbito de la actividad física, en edades tempranas.

### **La intervención propuesta**

El estudio propuesto se basará en evidencias previas que han sido utilizadas para aplicar el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía durante las sesiones de educación física o deportes extraescolares. Además los objetivos previos serán ampliados de varias maneras:

(1) Elaboración y proporción de descripciones detalladas de estrategias de apoyo a la autonomía que puedan ser utilizadas por los docentes para apoyar los recursos intrínsecos del estudiante, (2) capacitación al docente no sólo a utilizar estrategias de apoyo a la autonomía, sino también sobre cómo minimizar el uso de estrategias controladoras y cómo cambiarlas a conductas de apoyo a la autonomía, (3) grabación en video de las clases de los dos docentes durante la intervención para la observación del estilo interpersonal de cada uno y la correcta formación y aplicación del docente con el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía, (4) evaluación sobre el impacto de la intervención sobre la motivación de los niños, (5) análisis de los datos de los cuestionarios, así como sus efectos en la motivación de los niños y otras variables comportamentales.

Se determinará la eficacia del programa mediante los resultados obtenidos en los participantes con el interés de que dichas estrategias puedan ser utilizadas en un futuro, constituyendo una herramienta eficaz para la utilización de los docentes durante las sesiones de actividades extraescolares. Dicha intervención estará basada en el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía fundamentado en la TAD. Se identificará qué estrategias de apoyo a la autonomía son más aplicables al contexto de la actividad física

extraescolar en edades tempranas y como estas pueden llevarse a la práctica dentro del mismo.

Se examinará la viabilidad de la aplicación de la intervención, comprobando sus efectos sobre los discentes. Los principales objetivos de este trabajo son: (i) comprobar los efectos de una intervención con un estilo pedagógico de apoyo a la autonomía en niños de temprana edad; (ii) describir el protocolo de intervención y (iii) describir las estrategias aplicadas durante la intervención.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

La muestra estuvo compuesta por 34 participantes del Club de Baloncesto CSA de Carcaixent (13 niñas y 17 niños) con edades comprendidas entre los 4 y los 6 años ( $M=5,2$ ;  $DT=0,85$ ).

La muestra total se dividió en dos grupos asignados de forma aleatoria, grupo experimental y grupo control. Tanto el grupo experimental como el grupo control estaban compuestos por 17 participantes cada uno, 10 eran niños y 7 niñas, en ambos grupos. Tres participantes abandonaron la práctica antes de finalizar la intervención, y de cuatro participantes no se pudieron tomar las medidas previas al inicio de la intervención. Finalmente, la muestra quedó en 27 participantes, 15 de ellos del grupo experimental (6 niñas y 8 niños) y 12 del grupo control (5 niñas y 7 niños).

### **Medidas**

#### **Niños**

**Competencia percibida de los niños.** Para la evaluación de la competencia motora percibida en niños pequeños de 4 a 6 años de edad se utilizó la *Escala de Percepción de*

*Competencia Motora de los Niños (CMPI)* validada por Pérez y Sanz (2005). Se escogieron 4 ítems de los 22 totales que componen la escala para evitar el agotamiento de los niños debido a su corta edad, y lograr así que realizasen el cuestionario de manera eficaz. Eligiéndose los ítems en los que aparecían habilidades motrices gruesas ( $\text{Alpha}=.65$ ) que se diesen con más asiduidad durante las sesiones, en concreto los desplazamientos, el equilibrio dinámico, recepción y bote de balón correspondientes a los ítems 3, 7, 9 y 15.

**Competencia motriz real.** Para medir la competencia motriz real de los niños, se utilizó la prueba de desplazamiento lateral del test coordinación corporal infantil de Kiphard y Schilling (1974). La tarea consistía en desplazar unas tablas (25 x 25 x 1.5 centímetros) lateralmente tantas veces como fuera posible durante un tiempo de 20 segundos. El alumno antes de empezar la prueba se subía a una tabla y dejaba otra tabla a su izquierda. Una vez empezado el tiempo, el alumno debía coger la tabla de su izquierda con las dos manos y ponerla a su derecha para subirse sobre esta. Así sucesivamente durante el tiempo que duraba la prueba. Se evaluaba el número de movimientos del cuerpo y de la tabla. Por la colocación de la tabla en el suelo se obtenía un punto y cuando el alumno se colocaba encima de la tabla obtenía dos puntos más. Se registraron los puntos de dos intentos y se sumaron.

**Motivación.** Se utilizó la *Escala Pictórica de Motivación Deportiva en Jóvenes (EPMDJ)* validada por Moreno-Murcia, Belando, Estévez, Garrigós, Martínez y Huéscar (201..) que mide la motivación hacia la práctica deportiva. La escala se compone de 9 ítems divididos en motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación, de los cuales se escogieron los tres ítems de motivación intrínseca ( $\text{Alpha}=.72$ ) (e.g. “Me divierto cuando juego a un deporte y lo hago lo mejor que puedo”), para evitar el agotamiento de los participantes debido a su corta edad. Los ítems estaban precedidos por la frase “¿Cuál de

los siguientes tres escenarios se parece más a ti?”. Podían responder en una escala tipo Likert de tres opciones: 1 (*No se parece a mí*), 2 (*Se parece un poco a mí*) y 3 (*Se parece a mí*) a la pregunta de cada ítem.

## **Docente**

**Estilo pedagógico del docente.** Para medir el estilo interpersonal del docente durante las sesiones de la intervención, las sesiones fueron grabadas en video y se utilizó la escala de medición para el estilo interpersonal del docente en educación física (MEIDDEF) (Barrachina-Peris, 2017). Esta escala de observación mide el comportamiento del estilo interpersonal del maestro en apoyo de autonomía (AA), estilo de control (C) y / o estilo neutral (N) consta de 60 elementos precedidos por la frase "cuando el maestro asigna una tarea", agrupados en un constructo que considera cuatro dimensiones: 1) autonomía, con cinco elementos para AA (por ejemplo, "Pregunta a los estudiantes sobre sus preferencias en relación con la tarea") y cinco para C (por ejemplo, "No pregunta ni considera las preferencias de los estudiantes"); 2) estructura previa a la tarea, con cinco elementos para AA (por ejemplo, "Explica y presenta los objetivos al comienzo de la clase") y cinco para C (por ejemplo, "No explica los objetivos y se mantiene enfocado en el contenido") ; 3) estructura durante la tarea, con ocho elementos para AA (por ejemplo, "Adapta las instrucciones de acuerdo con el progreso de los estudiantes"), ocho para C (por ejemplo, "Proporciona información constante, independientemente del progreso (utilizando el lenguaje de control") y cuatro para N ( por ejemplo, "Proporciona información sin alentar el progreso o el uso de lenguaje de control") y 4) relación con siete elementos para A (por ejemplo, "Usa lenguaje empático"), siete para C (por ejemplo, "No usa lenguaje empático y no adaptarse a los estudiantes ") y cinco para N (por ejemplo, " Utiliza un lenguaje apático al dirigirse a los estudiantes, sin emoción ni comentarios, positivos o negativos)

". Las observaciones se dividen en tareas, cuyo número varía según el tipo de clase propuesta por el profesor.

### **Procedimiento**

Se utilizó un diseño casi-experimental con un grupo control y un grupo experimental. Para la selección de la muestra se obtuvo autorización de la dirección del Club de Baloncesto y de los padres o tutores de los participantes. Se explicó a los alumnos el objetivo de la investigación y se les solicitó su colaboración. Además, se explicó y se pidió a los padres autorización para la filmación en vídeo de algunas clases.

Durante dos semanas previas al inicio de la intervención se recogió la información de los estudiantes a través de los instrumentos mencionados anteriormente. Se explicó a los estudiantes durante la medición de la motivación y la competencia percibida que era importante ser honestos y que no existía ninguna respuesta correcta además de que sus respuestas serían confidenciales.

Fueron informados de que formarían parte de un estudio que “buscaría una nueva forma de enseñar”, pero no fueron informados exactamente de la propuesta del estudio.

Después de 6 semanas de intervención (12 clases de 60 minutos de duración, dos veces por semana) todos los participantes volvieron a ser medidos con los mismos instrumentos.

### **La intervención**

Para los dos grupos, se diseñaron unidades formativas, con los mismos objetivos. En el grupo control se impartieron las sesiones con un estilo pedagógico controlador o neutro mientras que en el grupo experimental se llevó a cabo un estilo pedagógico basado en el apoyo a la autonomía, utilizando recursos en las sesiones relacionados con el apoyo a la autonomía, la estructura y la relación. En cuanto al apoyo a la autonomía consistió en

crear ambientes de aprendizaje que promuevan el interés de los estudiantes atendiendo a sus preferencias y generando metas personales, respetando los ritmos de aprendizaje. Para lograr el apoyo a la estructura el docente suministró apoyos a los alumnos antes y durante las tareas con el fin de que estos se sientan más competentes. Antes de las tareas el docente expuso los criterios para lograr la autorregulación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Durante las tareas el docente utilizó recursos como el feed-back positivo, refuerzos positivos, ánimos explicativos, tratamiento del error con ayudas y sugerencias colaborando en la construcción de sus aprendizajes y con la finalidad de que los alumnos modulen su aprendizaje.

Para lograr dichos objetivos se elaboraron una serie de estrategias con apoyo a la autonomía (Moreno-Murcia et al., 2019) que se fueron incorporando de forma progresiva (Barrachina, 2017).

El docente del grupo experimental fue formado en el estilo de apoyo a la autonomía antes de iniciar la intervención. Participó en varias sesiones de formación donde se impartieron conceptos de motivación determinados por la TAD (Dcei y Ryan, 2002) y se mostraron los comportamientos docentes más ajustados mediante videos de fragmentos de clases para proporcionar mayores niveles de apoyo a la autonomía. A continuación realizó varias clases para poner en práctica el estilo de apoyo a la autonomía con alumnos que no participarían en la intervención. Estas fueron grabadas y analizadas con la escala MEIDDEF de Barrachina (2017) con el fin de identificar las diferentes conductas (neutras, controladoras o de apoyo a la autonomía) y cambiarlas en el caso de ser necesario, y garantizar que el docente estaba en el porcentaje de conductas de apoyo a la autonomía adecuado para iniciar la intervención.

El criterio para identificar el estilo de apoyo a la autonomía implicaba que al menos un 80% del total de verbalizaciones emitidas fueran conductas que utilizaran estrategias pedagógicas con apoyo a la autonomía, pudiendo ser el 20% restante conductas neutras o controladoras (Perlman, 2015).

### **Análisis de datos**

Para comprobar la homogeneidad de los dos grupos antes de la intervención, se realizó un análisis de varianza con un factor, de todas las variables dependientes y como factor fijo el grupo. Para responder a las preguntas de la investigación se llevó a cabo una ANOVA de medidas repetidas 7 (2 x 2) (Grupo × Tiempo) con todas las variables dependientes. El análisis de datos se efectuó con el programa estadístico SPSS 22.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aibar, A., Julián, J. A., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S., & Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 155-161.
- Barrachina-Peris, J. (2017). *Efecto del apoyo a la autonomía en el enfoque por competencias en educación física*. Tesis (Doctorado), Universidad Miguel Hernández, Elche, España.
- 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., y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- de Paula, L., & Murcia, J. A. M. (2018). Efectos del método acuático comprensivo en estudiantes de 6 y 7 años. *Revista de investigación en actividades acuáticas*, 2(3), 27-36.
- González Cutre Coll, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación.

- Jiménez, R., Cervelló, E., Santos-Rosa, F. J., García-Calvo, T., e Iglesias, D. (2006). Análisis de las relaciones entre las variables motivacionales y los estilos de vida relacionados con la salud en estudiantes de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(1), 83-94.
- Kiphard, E. J., & Schilling, F. (1974). Der Körper-Koordinationstest für Kinder (KTK), Manual. Beltz.
- Lemos, A., Wulf, G., Lewthwaite, R., & Chiviawsky, S. (2017). Autonomy support enhances performance expectancies, positive affect, and motor learning. *Psychology of Sport and Exercise*, 31, 28-34.
- Mladenović, M., Trunic, N., Djurovic, M., & Vucic, D. (2016). Autonomy support, controlled coaching styles and skills development in water polo. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 341-349.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: Su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345362.
- Moreno-Murcia, J. A., Gea-Escámez, A., & Corbí, M. (2018). Predicción de la percepción de actividad física de los hijos a partir de la creencia de habilidad de los padres. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(3), 1-11
- Moreno-Murcia, J. A., Gimeno, E. C., Hernández, E. H., Belando Pedreño, N., & Marín, J. J. R. (2013). Motivational profiles in physical education and their relation to the Theory of Planned Behavior. *Journal of sports science & medicine*, 12(3), 551. 8
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Nuñez, J. L., León, J., Valero-Valenzuela, A., y Conte, L. (2019). Protocolo de estudio cuasi-experimental para promover un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía en docentes de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 83-101.
- Moreno-Murcia, J. A., & 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.

- Pérez, L. M. R., & Sanz, J. L. G. (2005). New measure of perceived motor competence for children ages 4 to 6 years. *Perceptual and motor skills, 101*(1), 131-148.
- Perlman, D. (2015). Assisting preservice teachers toward more motivationally supportive instruction. *Journal of Teaching in Physical Education, 34*(1), 119-130.
- Robinson, L. E., Rudisill, M. E., & Goodway, J. D. (2009). Instructional climates in preschool children who are at-risk. Part II: Perceived physical competence. *Research quarterly for exercise and sport, 80*(3), 543-551.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child development, 72*(5), 1394-1408.
- Rubio, I. C. (2017). *Efecto motivacional, comportamental y cognitivo del apoyo a la autonomía en la formación profesional del salvamento y socorrismo* (Doctoral dissertation, Universidad Católica San Antonio de Murcia).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of personality, 74*(6), 1557-1586.
- Sanli, E. A., Patterson, J. T., Bray, S. R., & Lee, T. D. (2013). Understanding self-controlled motor learning protocols through the self-determination theory. *Frontiers in psychology, 3*, 611.
- Wulf, G., & Lewthwaite, R. (2016). Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning. *Psychonomic bulletin & review, 23*(5), 1382-1414.