

2014-2015

# La importancia de la comunicación del docente para la adherencia a la actividad físico- deportiva

Grado en Ciencias de la Actividad Física  
y el Deporte

**PAULA FERRE MARSET**

Tutora académica: Elisa Huéscar Hernández

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ

## ÍNDICE

1. Contextualización	2
2. Metodología	7
3. Discusión	11
4. Propuesta de Intervención	13
5. Bibliografía	15
6. Anexos	17



## 1. CONTEXTUALIZACIÓN

Actualmente, los estudiantes han cambiado radicalmente en relación una generación atrás. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de centrar su atención o de abordar una tarea (LOMCE). Nuestro sistema educativo está anclado en un modelo que no responde a las necesidades del alumnado, provocando un abandono temprano de la educación (24.9% de abandono frente al 12.8% de la media europea, según los datos publicados por el MECD, 2013). Esto ha producido una preocupación para los investigadores en el área de educación realizando gran cantidad de estudios para evitar que esto ocurra, intentando cambiar los estilos de enseñanza del docente durante las clases.

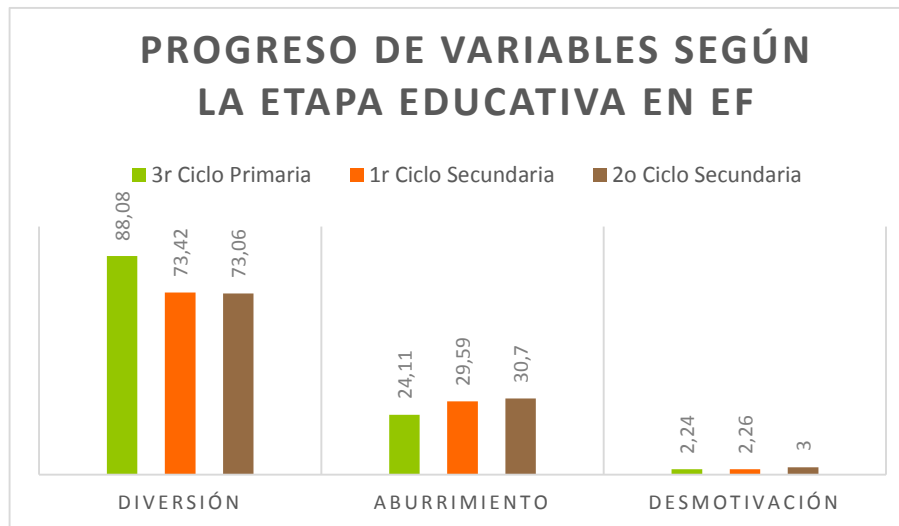
“En los últimos años, como consecuencia de los estudios al Espacio Europeo de Educación y la reforma educativa, se ha llevado a cabo una transformación en profundidad del sistema educativo, afectando a todos los niveles formativos. Según este nuevo modelo, los docentes deben estimular el desarrollo del pensamiento creativo, favorecer en los estudiantes el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, de modo que les permitan integrar sus aprendizajes y transferirlos en cualquier situación o contexto” (Ruiz, 2015). Centrándonos en el campo de la educación física, pocos son los estudios que se han realizado en nuestro país en este ámbito. Afirmaciones como “que el estilo de intervención del docente podría tener un papel destacado participando en la actitud hacia entorno deportivo” (Joseph, 2013, p.4) y declaraciones de Gómez, Gámez y Martínez (2011) “la Educación Física Escolar se plantea como uno de sus objetivos reconducir los hábitos saludables, priorizando en la importancia de que los estudiantes interioricen y adquieran autonomía para seguir pautas de vida saludable que desemboque y prioricen un mejor desarrollo personal y social y adquieran hábitos de salud para la vida adulta” hacen interesante conocer estos estilos de comunicación, ya que las clases de educación física deberían ayudar en la promoción y el fomento de la práctica de actividad física entre el alumnado, creando hábitos de práctica que perduren toda la vida (Almagro, Navarro, Paramio y Saenz-López, 2015).

Otras afirmaciones como por ejemplo que “los indicadores de malestar como la desmotivación y el aburrimiento son mayores conforme se avanza de educación primaria a secundaria” (Gómez, Gámez y Martínez, 2011; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003) nos suponen un problema que pretenderemos resolver (Figura 1). La forma en la que se transmiten las actividades, el *feedback* del docente hacia el alumnado y el clima motivacional creado en clase podría determinar la adherencia a las actividades físico-deportivas.

Por lo tanto, nos hacemos varias preguntas: ¿Qué estrategias de comunicación deberían utilizar los docentes para ayudar en la promoción y el fomento de la práctica de actividad física creando hábitos de práctica? ¿Es posible evitar la desmotivación y el aburrimiento? ¿Qué variables deberían tener en cuenta?

Uno de los problemas que encontramos a lo largo de la historia de la educación es la discriminación por género, sobre todo en educación física. Para minimizar las diferencias de género introduciremos el término de Coeducación definido como el proceso de socialización humana realizado conjunta o separadamente a niñas y niños, en el que se produce sistemáticamente una intervención cuyo objetivo es potenciar el desarrollo personal, sea cual sea el origen y el sexo de nacimiento, para conseguir una construcción social no enfrentada y común (Franco y Simón, 1995). Según Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez (2003) este término hace referencia a la educación en común de los dos sexos y bajo un mismo modelo educativo, ya que esta ha surgido para garantizar la igualdad de oportunidades y la no

discriminación por razón de sexo en materia educativa. Algunas de las estrategias sugeridas para favorecer la coeducación han sido la teoría de las Metas de Logro y las áreas TARGET o escenarios de aprendizaje para favorecer en el alumnado la percepción de igualdad por parte de su docente y consecuentemente la coeducación en las clases de educación física.



**Figura 1.** Evolución de las variables según la etapa educativa. *Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en educación física durante la educación obligatoria.* Gómez, Gámez y Martínez, 2011.

Uno de los factores más importantes en la comunicación del docente es el *feedback* definido como una información concerniente a una respuesta que se utilizará para modificar una respuesta siguiente. Diversos estudios muestran una relación positiva entre el *feedback* de orientación positiva y la motivación intrínseca y percepción de competencia por parte del alumnado en educación física (Amorose y Smith, 2003; Koka y Hein, 2003; Nicaise, Coggerino, Bois y Amorose, 2006; Reinboth, Duda y Ntounamis, 2004), pero se ha prestado poca atención al *feedback* no verbal (Moreno, Huéscar, Peco, Alarcón, y Cervelló, 2013).

A partir de aquí, realizamos una gran revisión bibliográfica los cuales nos presentan varias estrategias mediante la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2012), la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) o el Soporte de Autonomía (Reeve, 1998).

Deci y Ryan (2012) definen la Teoría de la Autodeterminación como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad de los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y controlada. Por lo tanto se centra en analizar su origen y como se puede dar lugar a diferentes consecuencias cognitivas, conductuales y afectivas de forma autónoma y volitiva en el entorno favoreciendo la implicación y bienestar psicológico. Además el comportamiento humano esta mediado por tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación, esenciales para el desarrollo social y el bienestar de las personas. En consecuencia de esto, “el estilo de intervención del docente respecto a la forma de comunicación con el grupo, la organización de las tareas y el manejo del clima puede oscilar desde un comportamiento controlador a un estilo interpersonal autónomo” (Joseph, Belando, Huéscar y Moreno, en revisión).

De este modo, la teoría plantea un continuo que iría desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca. Varios estudios han demostrado que altos niveles de motivación intrínseca (Vallerand, 2007) están relacionados con las consecuencias conductuales, cognitivas y afectivas más adaptativas para las personas, como la adherencia hacia la práctica, por lo

tanto nos interesa conocer los factores que determinan el tipo de motivación. Estos factores son el clima tarea, orientado a la mejora personal, esfuerzo y aprendizaje o el clima ego, que estimula la comparación y rivalidad entre compañeros. El clima motivacional hacia la tarea se ha relacionado positivamente con la motivación intrínseca, mientras que el clima orientado al ego se relaciona negativamente con esta variable (Ntoumanis y Biddle, 1999). Por tanto, para fomentar una futura adherencia, tendríamos que crear un clima positivo hacia la tarea y así, aumentar la motivación intrínseca.

Respecto a la Teoría de las Metas de Logro, Nicholls (1989) la define como el modelo teórico en el cual existen unos factores denominados situacionales, referentes a las características del entorno de logro en el que se encuentra el individuo, que junto a las características personales del mismo, van a influir en su implicación final, bien a la tarea o al ego. Estos factores situacionales hacen referencia al clima motivacional, término introducido por Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos en los entornos de logro. Establece la existencia de cuatro metas de logro que combinan los constructos de aproximación y evitación. Estas cuatro metas son: aproximación-rendimiento, los cuales tratan de demostrar mejor ejecución que sus compañeros; aproximación-maestría donde se busca el aprendizaje y el desarrollo personal de habilidades; evitación-rendimiento que refleja la intención de evitar que se es peor que otros y por último, evitación-maestría donde el objetivo es evitar la falta de entendimiento aprendizaje de la asignatura. Investigaciones (Elliot, 1999; Elliot y Conroy, 2005; Moller y Elliot, 2006) han mostrado que la meta de aproximación-maestría se relaciona con las consecuencias más positivas.

Otra estrategia muy importante a destacar es el Soporte de Autonomía cuya definición según Reeve (2009) en el ámbito de la educación es nutrir los recursos motivacionales internos, proporcionando fundamentos explicativos, utilizando un lenguaje no controlador, mostrando paciencia para permitir a los estudiantes el tiempo necesario para aprender a su propio ritmo y reconocer y aceptar las expresiones de afecto negativo, donde el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje, planificando tareas y apoyando hacia la responsabilidad por el aprendizaje (Koç, 2006). Según Decy y Ryan (1991) el contexto social más óptimo para favorecer un comportamiento autodeterminado es aquel que favorece el desarrollo de la autonomía, establece estructura adecuada y supone la implicación de otros significativos, por lo tanto, el apoyo a la autonomía es un factor importante que puede influir en la capacidad de las personas para prosperar, mejorar su crecimiento y satisfacción. El profesorado que permite más soporte de autonomía implica al alumno/a en la toma de decisiones, emplea la metodología más indagativa, de resolución de problemas, le da más importancia al proceso, fomentando el esfuerzo y la mejora personal (Ruiz, 2015). Para conseguir el soporte de autonomía, el docente necesitaría incidir en una serie de características (Moreno, Conde y Sáenz-López, 2012):

- Presentar interés y pasión hacia la tarea que se enseña.
- Ser positivo con todo lo que suceda en la clase.
- Tener paciencia y saber escuchar.
- Creer que el aprendizaje es integral, que es más importante el proceso que el producto.
- Aceptar que el profesorado es un guía en el proceso de aprendizaje.
- Respetar las diferencias entre el alumnado en los ritmos de aprendizaje, comportamientos o intereses.

- Mostrar empatía, gestionar bien las emociones o enseñar a resolver conflictos.

Todo esto genera una serie de beneficios sobre los alumnos y alumnas tales como (Reeve, Vansteenkiste, Assor, Ahmad, Cheon, Jang y Wang, 2014):

- Son más propensos a participar de forma autónoma en las tareas de aprendizaje, están más satisfechos con su vida y presentan mayor compromiso.
- Mayor persistencia y rendimiento óptimo.
- Mayor autoestima.
- Mayor percepción de competencia.
- Mayor percepción académica.
- Mayor autorregulación académica.
- Mejor aplicación de los conocimientos aprendidos.
- Mejor retención de conocimientos a largo plazo.
- Más competentes solucionando problemas, seleccionando y utilizando los materiales de aprendizaje con mayor autonomía, realizando autoevaluaciones y desarrollando más habilidades de autoaprendizaje.
- Mejores actitudes.
- Mayor disfrute del alumno/a y del docente.
- Mayor autonomía.
- Mejor aprendizaje de habilidades sociales y personales mediante el trabajo en pequeños grupos.
- Mayor desarrollo de habilidades de autoaprendizaje, mayor adquisición de estrategias para resolver problemas.
- Mayor motivación intrínseca.
- Mayor curiosidad.
- Interiorización de valores.
- Mayor comprensión conceptual.
- Mayor compromiso hacia la actividad académica.
- Mejores calificaciones académicas.
- Mayor bienestar psicológico.
- Satisfacción académica y satisfacción con la vida.

Así pues, el Soporte de Autonomía se relaciona positivamente con las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), a su vez relacionado con la Teoría de la Autodeterminación y constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tipos de motivación, que a su vez influirán sobre la personalidad, los aspectos afectivos, etc. Dentro de las variables que se establecen en la Teoría de la Autodeterminación, se han realizado estudios que han relacionado la motivación experimentada en las clases de educación física con diferentes consecuencias: esfuerzo, aburrimiento, diversión, intención de seguir practicando actividades físico-deportivas fuera de las clases de educación física, etc. Florence (1991),

Moreno y Cervelló (2003) y Torre (1997) mostraron una relación entre la motivación y la actitud positiva del alumno hacia la Educación Física.

Otras ratificaciones de Velázquez, Hernández, Garoz, López, López, Maldonado, Martínez, Villagra, y Castejón (2007) como que si se analizan las diferentes investigaciones realizadas y reagrupadas en el metaestudio llevado a cabo por Rosenshine y Stevens (1990), y más recientemente ratificado por estudios parciales como los realizados por Behts (1997) y por Chan y Cone (2003), se puede observar que, de los nueve rasgos característicos que se repiten de forma sistemática entre los «buenos profesores», cinco de ellos hacen referencia directa a la capacidad del docente para comunicar y explicar al alumnado los aspectos clave de la tarea de enseñanza propuesta y conducirlo de forma adecuada durante su realización.

Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio es llevar a cabo una revisión bibliográfica, con el fin de encontrar cuales podrían ser las variables y estrategias comunicativas que debería tener en cuenta el docente con sus alumnos y alumnas para crear un hábito de práctica de actividad físico-deportiva y originar la intención de ser una persona activa en el futuro.



## 2. METODOLOGÍA

Tras una gran búsqueda bibliográfica, tanto de estudios nacionales como internacionales, desde aproximadamente 10 años atrás hasta los más recientes, he plasmado los artículos de más relevancia (Tabla 1).

**Tabla 1.** Revisión bibliográfica.

REFERENCIAS	MUESTRA	MÉTODO	RESULTADOS
<b>Joseph et al. (en revisión). Efecto del estilo docente en la motivación de mujeres practicantes de ejercicio.</b>	325 mujeres entre 18 y 72 años.	Escala: - <i>Controlling Coach Behaviour Social</i> → Estilo Controlador (EC). - <i>Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas en el Ejercicio</i> Medidores Psicológicos (MP) - <i>Escala de regulación de la Conducta en el Deporte</i> → Motivación Intrínseca (MI). *Análisis de correlaciones bivariadas.	- EC correlación negativa con los MP y la MI. - MP y MI correlación positiva.
<b>Almagro et al. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física.</b>	254 alumnos entre 14 y 20 años.	Escalas: - <i>Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física (PLOC)</i> (Anexo 1). - <i>Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (MIFA)</i> (Anexo 2). - <i>Escala de Autodeterminación de Rosenberg (RSES)</i> (Anexo 3).	- Motivación Intrínseca (MI) tuvo la puntuación más alta. - La intención, la autoestima y el rendimiento en EF obtuvieron medias relativamente altas. - Regulación Introyectada se relacionó positivamente con la MI, la regulación identificada, la regulación externa, desmotivación y la intención. - La regulación externa se correlación negativamente con la MI, la intención, la autoestima y la nota de EF. - La nota de EF se relacionó positivamente con la MI, la regulación identificada, la autoestima y la intención. - MI y regulación identificada predecían de forma positiva la intención de mantenerse físicamente activos.



			- La MI predecía la autoestima y la calificación en EF de forma positiva.
<b>Moreno, Huéscar y Parra (2013).</b>	40 estudiantes de primaria entre 11 y 12 años. Grupo experimental (GE) y grupo control (GC).	Diseño cuasi-experimental, cuestionarios y escalas pre y post a la intervención: - <i>Escala de Creencias Implícitas sobre la Habilidad</i> → Creencias implícitas de habilidad en el deporte. - <i>Perceived Locus of Causality Scale</i> (Anexo 1) → Motivación. - <i>Boredom</i> → Aburrimiento	Análisis preliminar: - GC mayor puntuación en motivación autodeterminada que el GE. - Mayor puntuación del aburrimiento en el GE. Tras la intervención: - GE mayor puntuación en creencia de habilidad incremental. - ↓ puntuación en creencia implícita de habilidad de entidad y aburrimiento en GE. - GC solo diferencias significativas en el posttest en la variable de autodeterminación. Diferencias intergrupo: - Diferencias significativas en creencia de habilidad implícita a favor del GE.
<b>Moreno et al. (2013).</b>	214 estudiantes de 14 años de edad media.	Administración de cuestionarios y escalas: - <i>Cuestionario de las Percepciones del Feedback del Docente-revisado (PTF-R)</i> . - <i>Escala de Evitación de Barrera de Comunicación en Educación física (EEBCEF)</i> (Anexo 4). - <i>Escala del Locus percibido de causalidad (PLOC Scale)</i> (Anexo 1). *Análisis descriptivo y correlación de todas las variables.	Correlación variable: - Mayor puntuación al conocimiento del rendimiento percibido, seguido del <i>feedback</i> general positivo percibido (FGPP) y del no verbal positivo (FNVP). Análisis de regresión lineal: - <i>Feedback</i> del docente predice la evitación de las barreras de comunicación. - Motivación intrínseca predice de manera positiva el FGPP y el FNVP. Análisis de diferencia de medias por sexo: - Solo diferencias significativas en chicos en el FNVP.

<p><b>Moreno y Huéscar (2012). Relación del tipo de <i>feedback</i> del docente con la percepción de autonomía del alumnado en la clase de educación física.</b></p>	<p>423 estudiantes con una edad media de 14.1 años.</p>	<p>Escalas y Cuestionarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Escala de apoyo a la autonomía percibido en contexto de ejercicio (PASSES).</i></li> <li>- <i>Cuestionario de las percepciones del <i>feedback</i> del docente-revisado (PTF-R).</i></li> </ul> <p>* Análisis multigrupo de invarianza del Modelo por sexo, Análisis descriptivo y de correlación bivariada, análisis de regresión lineal y ANOVA.</p>	<p>Análisis Multigrupo de Invarianza del Modelo por Sexo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No diferencias significativas entre el modelo sin restricciones y los diferentes modelos con restricciones.</li> </ul> <p>Análisis descriptivo y de correlaciones bivariadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor puntuación al <i>feedback</i> del conocimiento del rendimiento, seguido del <i>feedback</i> positivo general, del <i>feedback</i> no verbal positivo y del <i>feedback</i> no verbal negativo.</li> <li>- Los cuatro tipos de <i>feedback</i> del docente correlacionaban positiva y significativamente entre sí.</li> <li>- El apoyo a la autonomía correlacionaba positiva y significativamente con el <i>feedback</i> positivo general, el conocimiento del rendimiento y el <i>feedback</i> no verbal positivo.</li> </ul> <p>ANOVA por sexo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solamente se encontraron diferencias significativas en el caso de los chicos para el <i>feedback</i> positivo general.</li> </ul> <p>Análisis de regresión lineal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuatro dimensiones del <i>feedback</i> del docente predecían de forma significativa el apoyo a la autonomía de los estudiantes.</li> <li>- El <i>feedback</i> general positivo, el referido al conocimiento del rendimiento y el <i>feedback</i> no verbal positivo predecían de forma positiva.</li> <li>- El <i>feedback</i> no verbal negativo predecía el apoyo a la autonomía del estudiante de manera negativa.</li> </ul>
--	---	--	---

<p><b>Gómez, Gámez y Martínez (2011).</b> Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en educación física durante la educación secundaria.</p>	<p>684 estudiantes entre 11 y 18 años</p>	<p>Escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Escala para la Medida de la Satisfacción de la Práctica Deportiva (EMSPD).</i></li> <li>- <i>Escala del Locus percibido de causalidad (PLOC) (Anexo 1).</i></li> </ul> <p>* Análisis descriptivo, de correlación y análisis de varianzas univariados.</p>	<p>Análisis de correlación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversión se relaciona negativamente con aburrimiento y desmotivación.</li> <li>- Relación positiva de desmotivación y aburrimiento.</li> </ul> <p>Análisis univariante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos de 3r ciclo de primaria sienten mayor diversión y menos aburrimiento que los de 1r y 2º ciclo de ESO.</li> <li>- Alumnado masculino siente mayor diversión hacia la asignatura respecto al femenino.</li> </ul>
<p><b>González-Cutre, Sicilia y Moreno (2011).</b> Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física.</p>	<p>46 alumnos entre 13 y 14 años.</p>	<p>Cuestionarios y escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Cuestionario del Clima Motivación Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) (Anexo 5).</i></li> <li>- <i>Perfil de Autopercepción Física (PSPP).</i></li> <li>- <i>Cuestionario de Metas de Logro 2x2 (Anexo 6).</i></li> <li>- <i>Escala de Metas Sociales de Educación Física (EMSEF).</i></li> <li>- <i>Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) (Anexo 1).</i></li> <li>- <i>Escala de Flow Disposicional-2 (DFS-2).</i></li> </ul> <p>*Grupo Control (GC) y Grupo Experimental (GE).</p> <p>Cuestionarios Pre y Post intervención.</p> <p>*Análisis de varianza multivariante, Prueba t para muestras relacionadas y análisis de varianza multivariante inter-grupo.</p>	<p>GE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor puntuación post-intervención en las variables de Clima Tarea, Aprendizaje Cooperativo, Esfuerzo/Mejora, Aproximación- Maestría, Evitación- Maestría, Motivación Intrínseca, Motivación Identificada, Motivación Introyectada y Flow.</li> </ul> <p>GC:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferencias significativas entre la toma Pre y Post intervención en el Flow.</li> <li>- Mayor puntuación en la Meta de Relación y en la Percepción de Castigo por errores.</li> </ul>

### 3. DISCUSIÓN

Tras la revisión y análisis de los artículos comentados anteriormente, observamos la gran importancia de la comunicación del docente durante las clases de educación física, ya que presentan diversas variables que afectan al alumnado y que conlleva a empezar, continuar o abandonar la práctica de actividad física tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Es importante destacar que los alumnos/as van perdiendo motivación y aumentando su aburrimiento conforme avanzan de curso, sobre todo, en la educación secundaria. Por lo tanto, para que esto no suceda, los docentes de educación física tendrían que tener en cuenta una serie de variables y estrategias comunicativas.

Mediante la revisión resolvimos las preguntas que nos hacíamos al inicio, ya que encontramos diversas estrategias de comunicación que el docente debería adquirir para fomentar la práctica físico-deportiva y evitar el aburrimiento y la desmotivación del alumnado en sus clases. Hallamos variables como la motivación intrínseca, el *feedback* positivo verbal y no verbal, flow motivacional o el clima tarea. Todas estas están relacionadas entre sí ya que si se da una de ellas, seguramente se darán las demás.

Como comenta Moreno, Huéscar y Parra (2013) existen diversos trabajos que han mostrado que la educación obtenida de las clases de Educación Física es relevante para predecir conductas de estilo de vida saludables fuera del aula. Concretamente, los trabajos realizados por Ntoumanis (2005) y por Hein, Müür, y Koka (2004) han demostrado que existe una relación directa entre la motivación intrínseca en las clases de Educación Física y el deseo de practicar actividades deportivas en el futuro.

Por tanto una de las variables más importantes para que los alumnos y alumnas practiquen actividad físico-deportiva es aumentar su motivación intrínseca. Para que esta variable se dé, hay que tener en cuenta otras variables que aplicar (Figura 2).

## Motivación intrínseca

- Clima tarea
- Aprendizaje Cooperativo
- Reconocer esfuerzo/mejora
- *Feedback* positivo

**Figura 2.** Variables que incrementan la motivación intrínseca.

Algunas de estas variables las recogen estrategias como la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989), la Teoría de la Autodeterminación (Decy y Ryan, 1985), las áreas TARGET (Ames, 1992) o el Soporte de Autonomía las cuales predicen una mejora de la motivación intrínseca, necesarias para que la comunicación del docente durante las sesiones de educación física sea eficaz.

Actualmente, son pocos los trabajos que estudian estas variables dentro del ámbito de la educación física, con escasos estudios longitudinales de ámbito nacional, por lo tanto, estos

artículos presentan gran cantidad de limitaciones: las muestras que se toman no son muy elevadas, la mayoría de los estudios contemplan el mismo rango de edad y las investigaciones no se centran en una sola variable o en un par, sino que contemplan muchas, con poca profundidad sobre ellas y no cuentan con las descripción de las características que debería adoptar el docente para mejorar la comunicación.

Como comenta Almagro et al. (2015) tampoco se ha encontrado literatura en el ámbito de la educación física que se centre en analizar la autoestima como una consecuencia motivacional ni se ha relacionado la motivación en las clases de EF con su rendimiento en esta asignatura. También deberíamos tener una guía con las características que tendría que adoptar el docente para que se den las estrategias comentadas anteriormente ya que apenas hay un estudio que concreta las características, siendo solo con una estrategia determinada. Velázquez et al. (2007) afirman que apenas hay instrumentos centrados en el análisis de las características de la información que utiliza el docente para la presentación de las tareas de enseñanza.

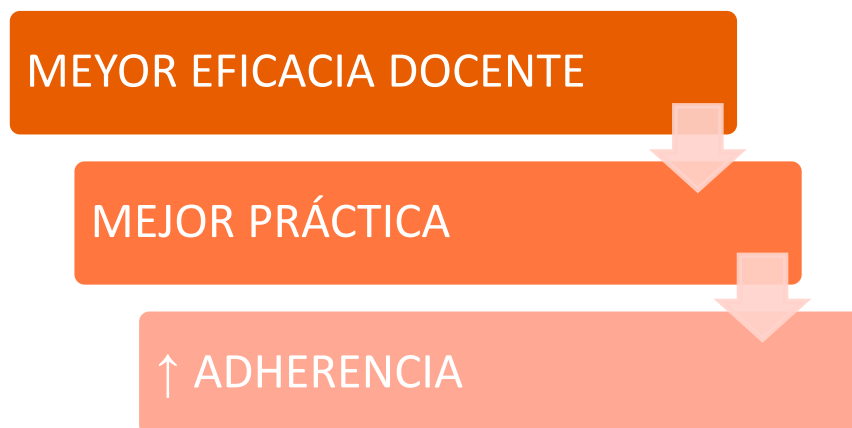
Sería adecuado realizar estudios longitudinales sobre el progreso del alumnado, si realiza o no actividad físico-deportiva tras salir del ámbito educativo y profundizar en las variables que pueden modificar que esto se dé o no. Así podríamos conocer si la comunicación del docente ha sido efectiva durante la etapa educativa ya que el principal objetivo es crear hábitos de vida saludable, en este caso, de práctica físico-deportiva.

Por lo tanto se plantean que en futuras investigaciones aumente el número de grupos experimentales y control, profundizar más en las variables más relevantes, aumentar el conocimiento sobre por qué ocurre la desmotivación y el aburrimiento e intentar encontrar soluciones a estos problemas e incidir en los tipos de *feedback* especificando el comportamiento que debería adquirir el docente para mejorar la implicación del alumnado y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A penas hay publicaciones sobre el *feedback* no verbal, por lo tanto conocemos poco de esta variable y deberíamos profundizar en ella para dar con qué efectos produce sobre el alumnado y cómo, el docente, debería emplearlo. Velázquez et al. (2007) proponen como futuras investigaciones “diseñar estrategias de formación que permitan elevar la calidad de los discursos docentes en beneficio de un mejor desarrollo personal y social del alumnado”.

En conclusión, deberíamos conocer las variables que hay que modificar respecto a la comunicación docente, ampliando el número de estudios que profundicen en variables concretas y crear una guía específica para los docentes donde comentar las características comunicativas que debería seguir para crear adherencia físico-deportiva en el alumnado. Algo más complejo sería formar a los docentes para conocer estas estrategias y que lo apliquen durante sus sesiones de educación física.

#### 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Al realizar la revisión bibliográfica, podemos crear un guía para los docentes donde describir las características que debería adoptar (Figura 3) para que su comunicación en las clases de educación física sea eficaz y, así, crear en el alumnado hábitos de práctica físico-deportiva.



**Figura 3.** Relación docente, práctica y adherencia a la actividad físico-deportiva.

Para que la comunicación del docente mejore debería adquirir las siguientes características y premisas durante las clases de educación física:

- Presentar interés y pasión por la asignatura (Moreno, Conde y Sáenz- López, 2012).
- Ser positivo con todo lo que suceda en la clase (Moreno, Conde y Sáenz- López, 2012).
- Mostrar paciencia, dar tiempo para los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado (Reeve, 2009).
- Proporcionar fundamentos explicativos (Reeve, 2009).
- Evitar el lenguaje controlador (Reeve, 2009).
- Corregir los errores (Ruiz, 2015).
- Respetar los pensamientos, sentimientos y acciones de los estudiantes (Reeve, 2009).
- Motivar a los estudiantes para desarrollar la capacidad de pensar de forma autónoma (Reeve, 2009).
- Reconocer el esfuerzo y la mejora de los alumnos/as.
- Animar a los alumnos/as (Almagro et al., 2015).
- Dar *feedback* positivo, es decir, realizar un refuerzo positivo e información sobre el rendimiento, siempre con trato cordial y amable con el alumnado y una actitud de respeto, de empatía y de cercanía (Moreno et al., 2013).
- Ceder responsabilidad al alumnado para la toma de decisiones y en la evaluación (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2011).
- Usar la indagación, es decir, orientar el proceso de enseñanza diseñando tareas o actividades a modo de problemas que el alumnado tenga que resolver (Almagro et al., 2015).

- Plantear actividades de aprendizaje cooperativo, utilizar estilos de enseñanza socializadores (Almagro et al., 2015).
- Evitar la comparación con los demás alumnos y alumnas (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2011).



## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Almagro, B. J., Navarro- Membrilla, I., Paramio, G. y Sáenz-López, P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *Revista digital de educación física*, 6 (34), 26-41.
- Cervelló, E., Moreno, J. A., Reina, R. (2007). Desarrollo y Validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2 (2), 53-72.
- Gómez, A., Gámez, S. y Martínez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en educación física durante la educación secundaria. *Ágora para la EF y el deporte*, 13 (2), 183-196.
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- Joseph, P., Belando, N., Huéscar, E. y Moreno, J.A. (en revisión). Efecto del estilo docente en la motivación de mujeres practicantes de ejercicio. Universidad Miguel Hernández.
- Koka, A. y Hein, V. (2005). The Effect of Perceived Teacher Feedback on Intrinsic Motivation in Physical Education. *International Journal of Sport Psychology*, 36 (2), 91-106.
- Moreno, J. A., Conde, C. y Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo a la autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 40, 18-27.
- Moreno, J. A. y Huéscar, E. (2012). Relación del tipo de feedback del docente con la percepción de autonomía del alumnado en la clase de educación física. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (1).
- Moreno, J. A., Huéscar, E., y Parra, N. (2013). Manipulación del clima motivacional en educación física para evitar el aburrimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 30, 108-114.
- Moreno, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E. y Cervelló, E. (2013). Relación del feedback y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de psicología*, 29 (1), 257-263.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6 (2), 39-54.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., Martínez, C. y Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 4 (11), 42-64.
- Moreno, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M. y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Ruiz, M. (2015). *Soporte de Autonomía y Motivación en Educación* (Tesis doctoral) Universidad Miguel Hernández, Elche.



Velázquez, R., Hernández, J. L., Garoz, I., López, C., López, M. A., Maldonado, A., Martínez, M. E., Villagra, A. y Castejón, J. (2007). Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso del docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 344, 447-467.



## 6. ANEXOS

**Anexo 1.** Escala de Locus Percibido de Causalidad en Educación Física (PLOC). Goudas, Biddle y Fox (1994).

	Totamente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totamente de acuerdo
<b>Participo en esta clase de Educación Física...</b>							
Porque la Educación Física es divertida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque quiero aprender habilidades deportivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque tendré problemas si no lo hago	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pero no sé realmente por qué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque es importante para mí hacerlo bien en Educación Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque eso es lo que se supone que debo hacer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque la Educación Física es estimulante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque quiero mejorar en el deporte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy hábil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para que el/la profesor/a no me grite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque me preocupa cuando no lo hago	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque esa es la norma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la Educación Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Moreno, J. A., González-Cutre, D., y 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.

Motivación Intrínseca: 1, 6, 11, 16  
 Regulación Identificada: 2, 7, 12, 17  
 Regulación Introyectada: 3, 8, 13, 18  
 Regulación Externa: 4, 9, 14, 19  
 Desmotivación: 5, 10, 15, 20

**Anexo 2.** Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (MIFA). Hein et al. (2004).

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutral	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva...</b>					
Me interesa el desarrollo de mi forma física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Después de terminar el instituto, quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Después de terminar el instituto, me gustaría mantenerme físicamente activo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Moreno, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud, 17*(2), 261-267.

Intención de ser físicamente activo: 1, 2, 3, 4 y 5

### Anexo 3. Escala de Autoestima de Rosseberg (RSES).

#### ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

Indicación: Cuestionario para explorar la autoestima personal entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo.

Codificación proceso: 1.1.1.2.1.1.4. Autoestima (CIPE-α).

Administración: La escala consta de 10 ítems, frases de las que cinco están enunciadas de forma positiva y cinco de forma negativa para controlar el efecto de la aquiescencia Autoadministrada.

Interpretación:

De los ítems 1 al 5, las respuestas A a D se puntúan de 4 a 1. De los ítems del 6 al 10, las respuestas A a D se puntúan de 1 a 4.

**De 30 a 40 puntos:** Autoestima elevada. Considerada como autoestima normal.

**De 26 a 29 puntos:** Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla.

**Menos de 25 puntos:** Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima.

Propiedades psicométricas La escala ha sido traducida y validada en castellano. La consistencia interna de la escalas se encuentra entre 0,76 y 0,87. La fiabilidad es de 0,80

#### ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

Este test tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma. Por favor, conteste las siguientes frases con la respuesta que considere más apropiada.

- A. Muy de acuerdo
- B. De acuerdo
- C. En desacuerdo
- D. Muy en desacuerdo

	A	B	C	D
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.				
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
4. Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a.				
5. En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a.				
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.				
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.				
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mi mismo.				
9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.				
10. A veces creo que no soy buena persona.				

**Anexo 4.** Escala de Evitación Maestría de Barreras de Comunicación en Educación Física (EEBCEF). Moreno-Murcia et al. (2013).

El docente en clases de educación física...	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Siempre
Me escucha, intenta entenderme cuando me dirijo a él	1	2	3	4	5
Se pone en mi lugar, quiere entenderme	1	2	3	4	5
Tiene en cuenta mi opinión	1	2	3	4	5
Me respeta	1	2	3	4	5
Me trata amable y cordialmente	1	2	3	4	5
Me inspira confianza y seguridad	1	2	3	4	5
Me ofrece ayuda cuando tengo algún problema	1	2	3	4	5
No me interrumpe cuando hablo con él	1	2	3	4	5
Está seguro/a de sí mismo/a cuando se dirige a nosotros/as	1	2	3	4	5
Controla el tiempo de la práctica	1	2	3	4	5
Es seguro/a, equilibrado/a, honesto/a y expresivo/a en su comunicación	1	2	3	4	5

Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E., y Cervelló, E. (2012). Desarrollo y validación de escalas para la medida de la comunicación en Educación Física y relación con la motivación intrínseca. *Universitas Psychologica*, 11(3), 957-967.

Evitación barreras de comunicación: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11

**Anexo 5. Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en Deporte-2 (PMCSQ-2). Newton, Duda y Yin (2000).**

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutral	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>Durante las clases de Educación Física...</b>					
1. El profesor/a quiere que probemos nuevas habilidades	1	2	3	4	5
2. El profesor/a se enfada cuando algún compañero/a comete un error	1	2	3	4	5
3. El profesor/a dedica más atención a los/as mejores	1	2	3	4	5
4. Cada alumno/a contribuye de manera importante	1	2	3	4	5
5. El profesor/a cree que todos/as somos importantes para el éxito del grupo	1	2	3	4	5
6. El profesor/a motiva a los alumnos/as solamente cuando superan a algún compañero/a	1	2	3	4	5
7. El profesor/a cree que sólo los/as mejores contribuyen al éxito del grupo	1	2	3	4	5
8. Los alumnos/as se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo	1	2	3	4	5
9. El profesor/a deja fuera a los compañeros/as que cometen errores	1	2	3	4	5
10. Los alumnos/as de todos los niveles de habilidad tienen un papel importante en el grupo	1	2	3	4	5
11. Los compañeros/as se ayudan a progresar	1	2	3	4	5
12. Los alumnos/as son animados a ser mejores que los demás compañeros/as	1	2	3	4	5
13. El profesor/a tiene a sus favoritos/as	1	2	3	4	5
14. El profesor/a se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros/as en las que no son buenos	1	2	3	4	5
15. El profesor/a grita a los compañeros/as por hacer algo mal	1	2	3	4	5
16. Los compañeros/as se sienten reconocidos cuando mejoran	1	2	3	4	5
17. Solamente los compañeros/as con las mejores estadísticas son elogiados	1	2	3	4	5
18. Los compañeros/as son reprochados cuando cometen un error	1	2	3	4	5
19. Cada compañero/a tiene un papel importante	1	2	3	4	5
20. El esfuerzo es recompensado	1	2	3	4	5
21. El profesor/a anima a que nos ayudemos entre nosotros	1	2	3	4	5
22. El profesor/a manifiesta claramente quienes son los/as mejores del grupo	1	2	3	4	5
23. Se motiva a los compañeros/as cuando lo hacen mejor que los demás en la clase	1	2	3	4	5
24. Para ser valorado por el profesor/a tienes que ser uno/a de los mejores	1	2	3	4	5
25. El profesor/a insiste en que se dé lo mejor de sí mismo	1	2	3	4	5
26. El profesor/a sólo se fija en los mejores alumnos/as	1	2	3	4	5
27. Los alumnos/as tienen miedo de cometer errores	1	2	3	4	5
28. Se anima a los compañeros/as a mejorar sus puntos débiles	1	2	3	4	5
29. El profesor/a favorece a algunos compañeros/as más que a otros	1	2	3	4	5
30. Lo primordial es mejorar	1	2	3	4	5
31. Los compañeros/as trabajan juntos, en equipo	1	2	3	4	5
32. Cada alumno/a se siente como si fuera un miembro importante del grupo	1	2	3	4	5
33. Los compañeros/as se ayudan a mejorar y destacar	1	2	3	4	5

Clima tarea:  
 Aprendizaje cooperativo: 11, 21, 31, 33  
 Refuerzo/mejora: 1, 5, 14, 16, 20, 25, 28, 30  
 Papel importante: 4, 5, 10, 12, 32  
 Clima ego:  
 Castigo por errores: 1, 7, 9, 15, 18, 27  
 Reconocimiento desigual: 3, 13, 17, 22, 24, 26, 29  
 Rivalidad entre los miembros del grupo: 6, 12, 23

Genérez-Curiel, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicología*, 20(4), 642-651.

**Anexo 6.** Escala de Metas de Logro en Educación Física 2x2.moreno-Murcia, González-Cutre y Sicilia (2008).

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>En mis clases de Educación Física...</b>							
1. Es importante para mí hacerlo mejor que otros/as estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
2. Quiero aprender lo máximo posible	1	2	3	4	5	6	7
3. Simplemente quiero evitar hacerlo mal	1	2	3	4	5	6	7
4. A veces tengo miedo de no poder entender el contenido de la asignatura tan a fondo como me gustaría	1	2	3	4	5	6	7
5. Es importante para mí hacerlo bien comparado con los demás	1	2	3	4	5	6	7
6. Es importante para mí entender el contenido de la asignatura tan a fondo como sea posible	1	2	3	4	5	6	7
7. Mi meta es evitar hacerlo mal	1	2	3	4	5	6	7
8. A menudo me preocupa no poder aprender todo lo que hay que aprender	1	2	3	4	5	6	7
9. Mi meta es conseguir un mayor nivel que la mayoría de los otros/as estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
10. Quiero dominar completamente la materia presentada	1	2	3	4	5	6	7
11. Mi miedo a hacerlo mal es lo que a menudo me motiva	1	2	3	4	5	6	7
12. Me preocupa no poder aprender todo lo que posiblemente podría	1	2	3	4	5	6	7

Aproximación-rendimiento: 1, 5, 9

Aproximación-maestría: 2, 6, 10

Evitación-rendimiento: 3, 7, 11

Evitación-maestría: 4, 8, 12

