

## ELEMENTOS MOTIVACIONALES PARA EL TRABAJO DE ENTRENADORES EN EL DEPORTE DE INICIACIÓN: APORTACIONES DESDE LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

Cantón, E.

Universidad de Valencia  
cantón@uv.es

### INTRODUCCIÓN

Cuando nos referimos al deporte de iniciación hablamos sin duda de los menores que comienzan a practicar actividad física-deportiva, básicamente de carácter extra-escolar. Es una puntualización menor, pero necesaria, ya que como se ha planteado en alguna ocasión en algún foro, la iniciación podría hacerse también de adulto y que el deporte integrado en la enseñanza obligatoria es, como tal, también común para todas las jóvenes personas que comienzan su educación, independientemente de que quieran realizarla o de que continúen con ella fuera de ese contexto normativo, aunque evidentemente lo facilitará y sin duda promoverá.

Así pues, pese a que nos referimos sustancialmente al deporte de iniciación de carácter extraescolar, la realidad nos muestra que es una práctica generalizada y extendida, más si incluimos las diferentes formas de práctica relacionadas con el juego y la ocupación de tiempo libre. Prácticamente todos los menores la realizan, dedicándole además un porcentaje de tiempo normalmente elevado. Y no solo eso, sino que suelen hacerlo implicándose intensamente en ello y adquiriendo importantes experiencias de aprendizaje; al menos si la dirección por parte de algún adulto responsable es la correcta.

El impacto que la actividad deportiva puede tener sobre los menores es importante, no solo en cuanto a su desarrollo físico –que también– sino como un contexto de socialización, con consecuencias significativas para él mismo, sus compañeros, familia y la propia comunidad. Son momentos del proceso evolutivo muy decisivos para el desarrollo de aspectos tan vitales como la autoestima, la percepción de control o el manejo de las emociones, que sin duda pueden verse favorecidos (o perjudicados) a partir de las vivencias desarrolladas en estas etapas de iniciación deportiva, en la que el comportamiento es visible para otros, comporta elementos de juicio y valoración, y normalmente tiene una positiva consideración la demostración de habilidad y la obtención de resultados; eso por no hablar de que los menores suelen considerarlas como actividades agradables y divertidas, con un gran componente lúdico.

Por otra parte, también encontramos razones que explican el desarrollo e importancia de estas actividades deportivas por motivos menos altruistas o sociales. No podemos negar el interés de los clubs, entidades y patrocinadores deportivos en la promoción de deportistas promesas, como inversiones de futuro orientados al alto rendimiento. Si pensamos en instituciones u organismo de carácter público, hay un evidente interés en mostrar éxitos políticos en términos de aumento de la actividad y de la satisfacción con ellas. A todo ello, hay que sumarle el fenómeno sociológico de concentración de la población en zonas urbanas, con las mayores limitaciones de espacios libres y seguros para el juego espontáneo.

Con todo, hay coincidencia en que los objetivos generales del deporte de iniciación, junto con la obtención de resultados deportivos o, al menos, con el sentar las bases para que se puedan producir en un futuro inmediato, se centran en la mejora de la salud y calidad de vida del menor y su entorno,

en objetivos como el lograr una formación integral, o el fomentar un estilo de vida con hábitos y valores prosociales y saludables. En suma, considerar el deporte como un medio y no solo un fin, e intentar aprovechar al máximo todas sus dimensiones y potencialidades, comprobadas por la investigación psicológica desde hace tiempo y que cubre muchos aspectos (Tabla 1).

**Tabla 1.- Factores psicosociales en menores, promovidos por la práctica deportiva.**

EFFECTOS PSICOSOCIALES
Los practicantes tienen menos problemas de soledad, timidez y desesperanza, especialmente si lo practican en grupo.
Promociona la autonomía y el autoconcepto, ofrece oportunidades para mejorar la sociabilidad, la competencia y las habilidades.
Facilita el incremento de autoestima, mejores cualificaciones, y altas aspiraciones vocacionales y de éxito.
Facilita la valoración positiva de sus iguales, como competentes y populares, contribuyendo a su estatus social.
Provee una forma prosocial de búsqueda de sensaciones, especialmente a través de deportes de riesgo
Proporciona un punto de encuentro para desarrollo personal y social.

### LOS ELEMENTOS MOTIVACIONALES

La relevancia del deporte en la iniciación deportiva está claramente demostrada. Ahora bien, para ello y, como es lógico, esta debe realizarse, es decir, tiene que haber una motivación adecuada para comenzar y para seguir realizándola, evitando los factores que actúan como facilitadores de riesgo de abandono. Sin cuestiones clave, de índole psicológica y en las que también los entrenadores –adecuadamente formados, asesorados y, en su caso, tutorizados– tienen que participar.

Para comenzar, es muy importante conectar la actividad deportiva, tanto para su inicio como a lo largo de esta, con las principales necesidades o motivos por los cuales los menores se implican en ellas, que como sabemos no coinciden necesariamente con las que los adultos responsable de ellos tienen y que también debemos tener en cuenta, pero ya como un aspecto diferente, dentro de la gestión de la relación triangular clásica de deportista-padres-entrenador, que sería objeto de otro trabajo.

Son muchos los motivos para la práctica deportiva, aunque estos se suele agrupar en varios bloques por su proximidad conceptual, básicamente en aquellos que tienen como elemento definitorio común aspectos como los siguientes: la diversión; la mejora de las cualidades o habilidades físicas; la interacción social; la competitividad; la mejora de la imagen corporal; la salud. De todos ellos, en el caso de los menores hay factores especialmente relevantes (como la diversión o la interacción social), frente a otros que prácticamente no juegan ningún papel hasta edades más tardías (como la salud o la imagen corporal). Con todo, el hecho clave, especialmente para lograr la adherencia a la actividad y que tiene un efecto general y transversal en relación con todas las edades, sexo y

condición social, es la diversión, el agrado o disfrute con la actividad, seguramente por su relación directa con la motivación intrínseca.

Por otra parte, los resultados de las investigaciones nos indican que también hay otros motivos, pero alegados por los menores como causa de abandono o interrupción de la actividad deportiva, destacando entre estos los siguientes: cambios de intereses o tener otras cosas que hacer; considerarse poco capaz o inhábil para su práctica; porque no era lo bastante divertido o, por el contrario, por ser aburrido; por el desagrado ante la presión percibida y la dureza de entrenamientos para rendir; por miedo o malas experiencias de lesiones o de daño físico; o por tener malas relaciones con el entrenador o persona encargada de dirigir la actividad.

Estos conocimientos sobre los motivos son el primer elemento práctico para un buen manejo motivacional y que también los entrenadores pueden manejar. El tenerlos en cuenta, tanto los de práctica como los de abandono, y ajustar la actividad deportiva lo más posible a las características en este sentido de la persona y/o grupo que practica deporte, junto con la reducción de los factores de riesgo asociados a las razones de abandono, es una primera y necesaria estrategia de motivación.

Junto con el conocimiento y ajuste a los motivos, hay otros factores motivacionales relevantes sobre los que la actuación de los entrenadores y demás elementos del entorno –humano y organizativo– va a tener efecto, actuando de forma favorable o desfavorable a los mismos. Estas variables son, en términos generales y de forma sintética, las siguientes: motivación intrínseca, autoconfianza, expectativas, atribuciones y motivaciones sociales (logro, afiliación y poder). En cada caso hay elementos que las componen y que lógicamente también pueden y deben ser tenidos en cuenta para una regulación motivacional adecuada, como pueden ser, entre otras, la autoestima, la orientación de meta o la autodeterminación.

Por otra parte y también en términos generales, las estrategias de índole psicológica que se emplean para intervenir en estos procesos motivacionales podemos sintetizarlas en las que siguen: procedimientos de mediación cognitiva, influyendo sobre los procesos de pensamiento y auto-habla; el manejo de contingencias, basada en el condicionamiento operante o por consecuencias; la planificación de objetivos; y, como procedimientos indirectos pero influyentes, las estrategias de autocontrol emocional.

Como podemos imaginar, tanto la complejidad de estas estrategias como el conocimiento profundo y el manejo eficiente de los procesos motivacionales arriba señalados requieren de la capacitación científica y profesional exclusiva de los psicólogos/as, aunque hay algunos aspectos que a un nivel más básico y siempre con el asesoramiento, guía y/o apoyo de un profesional cualificado, puede ser desarrollado por un entrenador/a o por un especialista en cc. del deporte. En este sentido y aunque ya no debería ser necesario, cabe señalar en este punto que dicha participación comedida y ajustada en aspectos psicológicos no obedece a la falta de capacitación de estos últimos, sino todo lo contrario, obedece a que su labor es especialmente difícil y compleja dentro del deporte, teniendo que recurrir e integrar los conocimientos de diferentes ciencias y tecnologías (psicología, didáctica, medicina, biomecánica, nutrición, teoría del entrenamiento...) para, además, transformarlo en una actividad que promueva el rendimiento, la obtención de resultados deportivos y la salud (¡solo faltaría que, además y al mismo tiempo, pudiéramos que fueran profesionales como médicos, psicólogos, pedagogos, biomecánicos,...!) (Cantón, 2010b).

## LAS ESTRATEGIAS DE MANEJO MOTIVACIONAL

El nivel de uso y aplicación de las estrategias psicológicas por parte de los entrenadores en el deporte de iniciación tienen como fin primordial el facilitar la motivación para el aprendizaje y el desarrollo deportivo y humano del menor. Los elementos para su manejo se sustentan en los mismas estrategias ya señaladas: el cómo influir sobre la manera de pensar y de ver las cosas los menores a través de lo que el entrenador haga, diga o la actitud que mantenga; en la manera en que emplee los “premios, castigos y omisiones” ante los comportamientos de sus deportistas; en como plantee los objetivos así como la manera de valorar su logro; y por último, en su manera de interactuar con el deportista en relación con sus diversas emociones.

Estas influencias se pueden concretar en formas de actuación y en directrices que guíen las acciones motivacionales adecuadas (entre otros, Gordillo, 1992; Weinberg y Gould, 2010). Por ejemplo, entre los criterios de comportamiento que puede seguir el entrenador para actuar sobre las diferentes vías de influencia motivacional podemos mencionar las siguientes:

- Reforzar el esfuerzo y la participación, especialmente mediante estímulos sociales (elogios, felicitaciones, mejoras de estatus...).
- Potenciar el autoreforzo.
- Reducir el castigo al mínimo, priorizando formas de castigo negativo (tiempo fuera, pérdida parcial de premios...).
- Establecer metas difíciles pero realistas para facilitar experiencias de logro, de éxito.
- Evitar o reducir al mínimo, las experiencias de fracaso.
- Orientar las metas a la maestría, o dicho de otra manera, establecer el logro mediante comparación con uno mismo.
- Apoyar la atribución de los éxitos de forma interna y la de los fracasos de forma inestable.
- Tener siempre y en todos los casos unas expectativas de eficacia positivas, verbalizándolas explícitamente.
- Establecer expectativas realistas para deportista en función de su edad, capacidad y su rendimiento previo.
- Plantear actividades y tareas como retos óptimos, que generen disfrute y percepción de competencia.
- Adaptar el lenguaje al nivel de comprensión de la persona/grupo.
- Emplear formas de comunicación positiva (por ejemplo, cuando se comete un error, primero, señalar algo que se haya hecho bien, luego dar información específica para corregir el error, y terminar con ánimos para que vuelva a intentarlo).
- Mostrar preocupación por la seguridad y reducir sus posibles miedos.

Estos son algunos ejemplos de formas de actuación concretas, sustentadas en los conocimientos y aplicaciones técnicas de la Psicología, que pueden ser perfectamente integradas en la labor de entrenamiento y dirección de deportistas para manejar adecuadamente la motivación de los deportistas. Se trata de combinar la utilidad, sencillez y pragmatismo de las estrategias, con su rigor y base científica, facilitando así su integración con los diversos componentes que forman la labor del entrenador y otros profesionales de ciencias del deporte.

En conjunto, a nivel motivacional se debe propiciar que los menores participen en el deporte intentando que las actividades sean intrínsecamente motivadoras, asociadas al disfrute y el desarrollo de la percepción de competencia y auto-eficacia. Para ello, es importante que los objetivos y las tareas se adapten al nivel de las diferentes personas, poniendo el énfasis en la ejecución técnica o táctica y dejando que los resultados ven-

gan como consecuencia lógica de ello. Se debe proporcionar oportunidades para satisfacer los diferentes motivos por los que los menores practican el deporte (mejorar las destrezas, estar con los compañeros de equipo, pasárselo bien...), y tener en cuenta la variedad de factores personales (desarrollo físico, desarrollo cognitivo...) y contextuales (jugador titular-jugador reserva...) que influyen en la motivación para practicar o para su abandono temporal o definitivo.

Para promover una motivación adecuada, los entrenadores pueden establecer objetivos realistas, proporcionar retroalimentación y refuerzo contingente a la actuación, desarrollando un estilo de comunicación que favorezca la autoestima y la competencia percibida. También en ocasiones puede ser necesario intervenir a un nivel organizativo o estructural más amplio, debiendo si es oportuno introducir modificaciones en ese sen-

tido, desde cambios en el reglamento hasta en los criterios de promoción y tecnificación deportiva. En todos estos esfuerzos, es más que conveniente la colaboración multidisciplinar, integrando a especialistas en *Psicología del Deporte*, bajo la coordinación del entrenador o directivo deportivo (Cantón, 2010a).

#### REFERENCIAS

- Cantón, E. (2010a). La Psicología del Deporte como profesión especializada. *Papeles del Psicólogo*, 31 (2), 237-245.
- Cantón, E. (2010b). Un caso paradigmático de la encrucijada actual en Psicología del Deporte: el trabajo e investigación en motivación. *Información Psicológica*, 100, 24-36.
- Gordillo, A. (1992). Orientaciones psicológicas en la iniciación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 1, 27-36
- Weinberg, R.S. y Gould, D. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte* (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: Panamericana.

## MÁSTER UNIVERSITARIO EN ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO: FUERZA Y ACONDICIONAMIENTO FÍSICO

(NSCA: ERP PROGRAM)

El Máster Universitario en Alto Rendimiento Deportivo: Fuerza y Acondicionamiento físico es un postgrado oficial ofertado por la UCAM en colaboración con prestigiosas Universidades Internacionales y organizaciones como la NSCA. Este Máster proporciona al alumno la oportunidad de profundizar en el área del alto rendimiento deportivo. Tiene una duración de un curso académico y está pensado para el graduado en Ciencias del Deporte o en áreas relacionadas con el objetivo de desarrollar su conocimiento de forma específica en el entrenamiento de la fuerza y el acondicionamiento físico. El currículo está totalmente enfocado hacia la aplicación de las últimas tendencias de investigación en este ámbito, pero de forma aplicada.

Desde un punto de vista académico, este Máster oferta una formación especializada que integra las bases metodológicas necesarias para la realización de estudios de investigación de forma autónoma y la profundización en el conocimiento de las áreas de rendimiento deportivo y acondicionamiento físico como son: fisiología del ejercicio, biomecánica y análisis del movimiento, diseño de programas de fuerza, nutrición y ayudas ergogénicas, etc. Se busca con ello, que los alumnos sean capaces de adquirir las competencias necesarias para aplicar estos conocimientos en sus trabajos de investigación y en su vida profesional.

A nivel científico, la presente propuesta aportará tanto las bases teórico-prácticas como metodológicas para proporcionar al alumno la capacidad de generar conocimiento de excelencia abordando las líneas de mayor controversia en las Ciencias del Deporte. La evolución constante, así como el interés creciente, que plantean las Ciencias del Deporte convierte a esta área de conocimientos multidisciplinar, en temática de gran demanda e interés profesional. Además, los estudiantes tendrán la oportunidad de realizar experimentos en el Centro de Investigación de Alto Rendimiento Deportivo de la UCAM, en la Universidad de Oporto (Portugal) y en el UCAM Sports Center, además de conseguir los títulos oficiales de entrenador personal (CPT-NSCA) que oferta la NSCA.



**UCAM**  
UNIVERSIDAD CATÓLICA  
SAN ANTONIO

## UN ESTUDIO PRELIMINAR DE LA FRUSTRACIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS EN EL EJERCICIO FÍSICO

Ferriz, R., Sicilia, Lirola, M., Sáenz-Álvarez, P.

Universidad de Almería  
rfm706@ual.es

Premio a la Mejor Comunicación del área  
"Aspectos Sociales del Deporte"

### INTRODUCCIÓN

Existe un especial interés por parte de los investigadores por conocer los beneficios que se obtienen de la práctica regular de actividad física[1]. Sin embargo, son menos comunes las investigaciones que aborden las consecuencias negativas de la participación en la práctica de actividad física. En este sentido, el comprender los factores socio-ambientales que contribuyen o dificultan el desarrollo del bienestar puede ayudar a comprender las experiencias de las personas en el ámbito del ejercicio físico. Por esta razón, apoyada en la teoría de la autodeterminación[2], el objetivo de este trabajo fue validar un instrumento que permitiera a los investigadores medir los sentimientos que surgen cuándo las personas perciben que sus necesidades psicológicas básicas son frustradas durante su práctica física en el contexto del ocio.

### MÉTODO

En este trabajo tomaron parte 501 estudiantes universitarios (317 hombres y 184 mujeres) con edades comprendidas entre los 18 y 55 años ( $M = 22.37$ ,  $DT = 4.04$ ). Todos ellos realizaban actividad física de forma regular ( $M = 3.66$ ,  $DT = 1.40$ ). Los participantes contestaron la versión adaptada y traducida para el deporte de la *Psychological Need Thwarting Scale* (PNTS) de Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, y Thøgersen-Ntoumani[3]. La escala está formada por doce ítems distribuyéndose cuatro ítems por cada uno de los tres factores de: a) frustración de la necesidad de autonomía (e.g., "Me siento presionada/o a asumir el ejercicio físico planeado"); b) frustración de la necesidad de competencia (e.g., "Hay veces en las que me han dicho cosas que me hacen sentir incompetente") y c) frustración de la necesidad de relación (e.g., "Me siento rechazado/a por los que me rodean"). El cuestionario recoge las respuestas a través de una escala Likert de siete puntos. Para validar la escala, se procedió a su traducción usando la estrategia de traducción inversa. Para comprobar la validez y fiabilidad de la escala en el contexto español se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo, correlaciones bivariadas, análisis factorial confirmatorio (AFC) y un análisis de consistencia interna. Los paquetes estadísticos SPSS 20 y el AMOS 19 fueron utilizados para los diferentes análisis.

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis estadístico descriptivo mostró puntuaciones por debajo de la media de la escala para las tres subescalas de frustración, con valores que oscilaron entre 1.79 y 2.12. Las tres dimensiones correlacionaron positiva y significativamente entre ellas. El AFC reveló unos índices de ajuste apropiados:  $\chi^2(51, N = 509) = 191.63$ ,  $p < .001$ ;  $\chi^2/df = 3.76$ ; CFI = .92; TLI = .90; IFI = .92; RMSEA = .074 (IC 90% = .063-.085); SRMR

= .052. No obstante, el análisis reveló correlaciones elevadas entre los factores frustración autonomía-competencia (.89) y competencia-relación (.87). Para comprobar la sostenibilidad del modelo modelos alternativos de dos y un solo factor fueron testados. El modelo original de tres factores obtuvo mejores índices de ajuste que los alternativos, lo que apoya la validez discriminante de la escala. Por otro lado, los valores de alfa de Cronbach fueron adecuados con valores entre .70 y .71.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos y correlaciones entre los factores de la escala.

Factores	M	DT	1	2	3	4
1. Frustración necesidad autonomía	1.81	.83		.63***	.54***	.84**
2. Frustración necesidad competencia	2.12	.86			.63***	.89**
3. Frustración necesidad relación	1.79	.85				.84**

\*\*\* $p < .001$

### CONCLUSIONES

Sustentado en la teoría de la autodeterminación, este trabajo tuvo como objetivo examinar la validez y fiabilidad de la PNTS al contexto español dentro del dominio del ejercicio físico. Los resultados apoyan el uso de este instrumento para medir la parte más negativa de la práctica de actividad física. Los resultados revelaron que la estructura factorial de tres dimensiones se mantuvo estable para el contexto español. Además, los análisis también apoyaron la consistencia interna de la escala. No obstante, como ha ocurrido en otros estudios, la PNTS reveló correlaciones altas entre algunas de sus subescalas, sin embargo, tanto para este estudio como para estudios previos[3] la validez discriminante de la escala fue apoyada. En líneas generales, esta escala podría ayudar a indagar en los factores contextuales que dificultan o limitan el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas de los practicantes de actividad física.

### REFERENCIAS

- Sallis, J. F., y Owen, N. (1999). *Physical Activity and Behavioral Medicine*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Ryan, R., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 75-102.

## INFLUENCIA DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA SOBRE LA HABILIDAD FÍSICA PERCIBIDA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Rodríguez, J. J.<sup>1</sup>, Calderón, A.<sup>1</sup>, Martínez, I. M.<sup>2</sup>

1 Universidad Católica de San Antonio de Murcia

2 Instituto de Enseñanza Secundaria de Santa Lucía (Cartagena)

jjuanrodriguezmoreno@hotmail.com

### INTRODUCCIÓN

En general, numerosos estudios analizan la percepción de competencia en el ámbito de la educación física. Estos indican que cuando los alumnos se perciben más competentes, su actitud y su grado de esfuerzo hacia la práctica deportiva es adecuada (Moreno, Cervelló, Montero, Vera, y García, 2012). La influencia del modelo de enseñanza que utiliza el docente sobre la percepción de competencia de los alumnos en la clase de educación física ha sido analizada también, pero en menor medida. Una de los modelos más estudiado en la última década es la Educación Deportiva (Siedentop, 1994). La bibliografía lo define como un modelo pedagógico de enseñanza con el que se persigue principalmente que los alumnos que lo experimentan lleguen a ser competentes (competents), con cultura deportiva (literate), y se entusiasmen con la práctica (enthusiastic). En el presente trabajo se pretende comprobar si efectivamente existe una percepción de aumento de la competencia por parte de los alumnos tras una experiencia con la Educación Deportiva en educación secundaria.

### MÉTODO

**Participantes y contexto.** Una clase de cuarto de educación secundaria (seis chicos y diez chicas) y su profesora de educación física, con seis años de experiencia. Fue la primera experiencia con el modelo de Educación Deportiva, tanto para la docente como para los alumnos. La formación en el modelo recibida por la misma fue la que plantean en su propuesta Calderón y Martínez de Ojeda (en prensa). La unidad didáctica diseñada tuvo una duración de 15 sesiones de 55 minutos cada una y el contenido abordado fue el bádminton.

**Variables, instrumentos y análisis.** Se analizó la percepción del profesor y la percepción de los alumnos. Para ello, se realizaron entrevistas a dos alumnos (un chico y una chica) elegidos de forma aleatoria al finalizar la unidad, y a la profesora, tres (antes, durante y al finalizar la unidad) que además cumplimentó un diario. Los datos fueron analizados usando las comparaciones constantes y métodos de inducción analítica. Se administró también el cuestionario de Ryckman, Robbins, Thornton y Cantrell (1982) al inicio y al finalizar la unidad didáctica, para valorar la habilidad física percibida (percepción de competencia motriz). Este cuestionario consistió en diez ítems con escala del 1 (totalmente en desacuerdo) al 6 (totalmente de acuerdo). Tras comprobar que la variable analizada no se ajusta a una distribución normal ( $p < .05$ ), primero se calcularon las medias y desviaciones típicas del total de las variables registradas y, para comprobar las diferencias pre y post, se utilizó la Prueba *U* de Mann-Whitney.

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la prueba de Mann-Whitney indican que no existen diferencias significativas pre y post en la habilidad

percibida por parte de los alumnos (Tabla 1). No obstante, los dos alumnos entrevistados sí manifestaron que existió una mejora leve de su habilidad física percibida. En esta línea un alumno argumentó: “antes jugaba al bádminton con amigos sin saber mucho, pero ahora explican lo que son las reglas. Antes jugábamos sin reglas. Ahora todo se sabe mejor y hay más habilidad”. Este comportamiento ya lo detectaron Hastie et al. (2009), y Sinelnikov y Hastie (2010) aunque con alumnos de menor edad. Según la percepción de la docente, los alumnos incrementaron su habilidad conforme avanzó la unidad didáctica, no solo a nivel motor, sino sobre todo a nivel conceptual, en congruencia con lo hallado por Hastie, Sinelnikov y Guarino (2009). En esta línea manifestó: “la verdad que a nivel técnico han mejorado bastante, al principio no había prácticamente continuidad en el juego” (Hastie et al., 2009).

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas estándar entre el pre-test y el post-test en la habilidad física percibida (hfp) de los alumnos ( $n=16$ ).

	pre	post	p	z	r
hfp chicos	3.95 (.86)	4.14 (.98)	.75	-3.1	.77
hfp chicas	3.82 (.56)	3.85 (.82)	.81	-2.3	.57
hfp total	3.86 (.66)	3.96 (.87)	.88	-1.4	.67

Escala 1 (mínimo) a 6 (máximo).

$p < .05$ ;  $r = z/\sqrt{n}$  (Tamaño del efecto) (Field, 2005, p. 532).

### CONCLUSIONES

Siendo conscientes de las limitaciones del estudio, en la muestra analizada, la Educación Deportiva, como ya indica la literatura al respecto, genera entornos de aprendizaje que fomentan la autonomía y la toma de decisiones por parte de los alumnos, lo que estimula entre otras variables un aumento de su habilidad física percibida. Futuras investigaciones deben abordar la influencia del modelo de forma integrada junto con otras variables psicológicas y didácticas importantes y con un mayor tamaño muestral.

### REFERENCIAS

- Calderón, A., y Martínez de Ojeda, D. (en prensa). La formación permanente del profesorado de educación física. Propuesta de enseñanza del modelo de Educación Deportiva. *Revista de educación*.
- Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., y Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., y García, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Ryckman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., y Cantrell, P. (1982). Development and validation of a Physical Self-Efficacy Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 891-900.

## RESULTADOS PRELIMINARES PARA MEDIR LA ANSIEDAD FÍSICO SOCIAL EN ADOLESCENTES

Ferriz, R., Sáenz-Alvarez, P., Sicilia, A., Lirola, M.

Universidad de Almería  
rfm706@ual.es

## INTRODUCCIÓN

Dentro de la psicología del ejercicio físico la investigación de la percepción física que cada persona realiza de su cuerpo constituye un eje central[1]. La satisfacción que las personas tienen con su cuerpo y cómo sienten que son percibidas por los demás puede influir en la práctica del ejercicio físico, de manera que una insatisfacción con la apariencia física puede impulsar al abandono del ejercicio físico[2]. El objetivo de este trabajo fue validar al contexto español, con una muestra de adolescentes, la estructura factorial de la Escala de Ansiedad Físico-Social (SPAS-7).

## MÉTODO

Los participantes fueron 398 estudiantes de educación secundaria (220 chicos, 178 chicas) con edades comprendidas entre los 12 y los 19 años ( $M = 15.08$ ,  $DT = 1.94$ ) de una capital de provincia española. Se utilizó la versión en español del modelo unidimensional de la Social Physique Anxiety Scale de Motl y Conroy[3]. Este instrumento contiene siete ítems (e.g., "Hay ocasiones en que estoy molesto/a porque pienso que otros están evaluando mi peso o forma física negativamente"). Las respuestas se recogen por medio de una escala Likert, donde puntuaciones más elevadas indican síntomas más altos de ansiedad físico-social, salvo para el ítem 5 que está redactado de forma inversa (e.g., "Me siento a gusto de cómo los demás aprecian la forma de mi cuerpo"). Para su utilización en el contexto español se usó la estrategia de traducción inversa[4]. Para comprobar la validez y fiabilidad de la escala se realizó un análisis factorial confirmatorio, se analizaron las correlaciones entre los ítems, así como la consistencia interna y la invarianza por género. Se utilizaron los paquetes estadísticos SPSS 20 y el AMOS 19 para los diferentes análisis.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados ofrecieron apoyo a la estructura de siete ítems, si bien el ítem 5 no mostró correlación significativa con dos ítems del modelo y mostró una carga factorial inferior al

resto de ítems. Una vez invertida la escala del ítem 5, los resultados del modelo de siete ítems mostraron unos índices de ajuste aceptables:  $\chi^2(14, N = 398) = 45.91$ ,  $p < .001$ ;  $\chi^2/df = 3.28$ ; CFI = .98; TLI = .96; IFI = .98; RMSEA = .076 (IC 90% = .052-.101); SRMR = .032. No obstante, la carga factorial del ítem 5 mostró un valor de .17 ( $p < .01$ ). En este modelo, todas las cargas factoriales estandarizadas fueron significativas ( $p < .001$ ), y oscilaron entre .59 y .87. Se obtuvo un valor alfa de Cronbach superior a .70. La estructura también se mostró invariante por género por la inexistencia de diferencias significativas entre el modelo sin restricciones y los otros cuatro modelos.

## CONCLUSIONES

De acuerdo con la conceptualización en investigaciones previas[1], los resultados ofrecen apoyo para considerar la SPAS-7 como un instrumento válido, fiable e invariante por género para evaluar la ansiedad físico-social en adolescentes. No obstante, sería recomendable replicar este estudio con otras muestras para analizar la comprensión y el ajuste que el ítem 5 tiene dentro del modelo unifactorial de la SPAS. Futuros estudios podrían medir objetivamente las dimensiones corporales y la percepción subjetiva que tiene la persona sobre ellas, para así conocer el nivel de ansiedad o insatisfacción que la persona tiene sobre su físico, influyendo esto en la disuasión de la práctica de ejercicio físico.

## REFERENCIAS

- Hart, E. A., Leary, M. R., y Rejeski, W. J. (1989). The measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 94-104.
- Spink, K. S. (1992). Relation of anxiety about social physique to location of participation in physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 1075-1078.
- Motl, R.W., y Conroy, D. E. (2001). The Social Physique Anxiety Scale: Cross validation, factorial invariance, and latent mean structure. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5, 81-95.
- Hambleton, R. K. (1996). *Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas*. En J. Muñoz (Ed.), *Psicometría* (pp. 207-238). Madrid: Universitas.

Tabla 1: Estadísticos Descriptivos y Correlaciones entre los Ítems de la SPAS-7.

Items-Factor	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Ítem 1	2.78	1.47	.62**	.58**	.53**	-.45	.47**	.47**	.74**	
2. Ítem 2	2.39	1.42		.73**	.69**	-.18**	.47**	.64**	.85**	
3. Ítem 3	2.48	1.44			.76**	-.13**	.49**	.65**	.85**	
4. Ítem 4	2.26	1.37				-.16**	.49**	.66**	.84**	
5. Ítem 5 <sup>1</sup>	3.22	1.29					-.44	-.13**	-.31**	
6. Ítem 6	3.05	1.51						.52**	.69**	
7. Ítem 7	2.46	1.45							.80**	

## MEJORA DE LA IMPORTANCIA E UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DEL CLIMA TAREA Y METAS SOCIALES

Alías, A., Belando, N., Moreno-Murcia, J. A., Torregorsa, D.

Universidad Miguel Hernández de Elche  
aag344@ual.es

### INTRODUCCIÓN

Los estudios en el ámbito de la actividad físico-deportiva fundamentados en la teoría de las metas de logro (Ames, Nicholls, 1989) reflejan que la promoción de un clima que implica a la tarea (aproximación-maestría), centrado en la mejora personal, el esfuerzo y el aprendizaje del estudiante se relaciona positivamente con consecuencias adaptativas para el aprendizaje (Cecchini, González, Méndez, Fernández-Río, Contreras, y Romero, 2008). Por ello, resulta pertinente conocer cuáles son las variables psico-sociales que permitan a los profesionales conocer la motivación del estudiantado hacia el aprendizaje. Así que el objetivo de la presente investigación consistió en analizar, tras una intervención, los efectos del clima, la tarea sobre las metas sociales y la importancia e utilidad que los estudiantes conceden a las clases de educación física.

### MÉTODO

La muestra estuvo compuesta por 41 estudiantes adolescentes en clases de educación física, con edades comprendidas entre los 12 y 14 años ( $M = 12.73$ ,  $DT = .80$ ) pertenecientes a 2º curso de Educación Secundaria. Para la recogida de los datos los practicantes cumplieron las escalas validadas al contexto español: *Social Goal Scale-Physical Education* (SGS-PE), y la *Escala de Importancia de la Educación Física* (IEF). La administración del cuestionario se realizó en presencia del investigador principal, quien informó de los objetivos del estudio y resolvió las dudas que pudieron surgir. Se aseguró la privacidad de los datos a los participantes.

### ANÁLISIS DE DATOS

Para determinar el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach se realizó un análisis de consistencia interna. Para comprobar el efecto de la intervención de la toma pretest a la toma posttest se llevó a cabo una prueba t-student para muestras relacionadas con cada uno de los grupos. El tratamiento de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS 21.0.

Tabla 1. Prueba T-Student de Muestras Relacionadas para las Toda las Variables Objeto de Estudio.

Variables		Experimental (n = 21)		Control (n = 20)	
		M	DT	M	DT
Meta de aproximación-maestría	Pre	5.45	.77	5.93	.79
	Post	6.01**	.79	5.61	1.06
Meta de responsabilidad	Pre	5.40	.95	5.35	1.02
	Post	5.94*	1.01	4.87	1.02
Meta de relación con los demás	Pre	3.79	.89	5.20	1.17
	Post	5.83**	1.14	5.18	1.21
Importancia de la educación física	Pre	2.87	.57	3.01	.62
	Post	3.31*	.79	2.90	.66

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$ ; M = Media; DT = Desviación típica.

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El grupo experimental, frente al grupo control, reveló una mayor puntuación en la meta de aproximación-maestría, en las metas sociales de responsabilidad y de relación con los demás y en la importancia concedida a la educación física. En líneas generales, la intervención por parte del docente centrada en la transmisión de un clima motivacional que implica a la tarea fue efectiva. En consecuencia, en un estudio cuasi-experimental (González-Cutre, Sicilia, y Moreno-Murcia, 2011) encontraron que el clima tarea puede influir positivamente en la meta de aproximación-maestría, metas sociales de responsabilidad y relación e importancia concedida a la educación física. En esta misma línea, en un estudio de metodología correlacional (Cecchini, González, Méndez, y Fernández, 2011) se observó que las metas de aproximación-maestría representan el contribuidor más relevante de los niveles de autodeterminación.

### CONCLUSIONES

Por tanto, proporcionar un entorno educativo cuyo clima esté orientado a la tarea junto a la meta de aproximación-maestría mejora la relación con los demás y la importancia concedida a las clases de educación física entre los estudiantes.

### REFERENCIAS

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G.C. (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations reported by students in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de educación física. *Psicothema*, 20(2), 260-265.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno-Murcia, 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.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.