

Valero-Valenzuela, A.; Manzano-Sánchez, D.; Alekseev-Trifonov, S.; Merino-Barrero, J.A.; Belando-Pedreño, N.; Moreno-Murcia, J.A. (202x) Teaching Style for a Lesser Perception of Violence in Physical Education. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. X (X) pp. xx. <http://cdeporte.rediris.es/revista/>___*

ORIGINAL

ESTILO DOCENTE, CLAVE PARA UNA MENOR PERCEPCIÓN DE VIOLENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA

TEACHING STYLE FOR A LESSER PERCEPTION OF VIOLENCE IN PHYSICAL EDUCATION

Valero-Valenzuela, A.¹; Manzano-Sánchez, D.²; Alekseev-Trifonov, S.³; Merino-Barrero, J.A.⁴; Belando-Pedreño, N.⁵ y Moreno-Murcia, J.A.⁶

¹ Profesor Titular, Facultad de Ciencias del Deporte (Universidad de Murcia), Departamento de Actividad Física y Deporte. Grupo de Investigación SAFE (Salud, Actividad Física y Educación) (España) avalero@um.es

² Personal docente investigador (FPU), Facultad de Ciencias del Deporte (Universidad de Murcia), Departamento de Actividad Física y Deporte. Grupo de Investigación SAFE (Salud, Actividad Física y Educación) (España) david.manzano@um.es

³ Alumno de Máster, Facultad de Ciencias del Deporte (Universidad de Murcia), Departamento de Actividad Física y Deporte. Grupo de Investigación SAFE (Salud, Actividad Física y Educación) (España) spas40@hotmail.com

⁴ Profesor asociado, Facultad de educación de la Universidad Internacional de la Rioja (España) juanandres.merino@murciaeduca.es

⁵ Profesora adjunta, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Europea de Madrid (España) noelia.belando@universidadeuropea.es

⁶ Catedrático de Universidad, Centro de Investigación del Deporte (Universidad Miguel Hernández, Elche) (España). Departamento de Psicología de la Salud. Grupo de Investigación en Comportamiento Motor (GICOM) j.moreno@umh.es

Código UNESCO / UNESCO Code: 6104 Psicopedagogía/ Psychopedagogy, 610402 Métodos Educativos / Educational Methods

Clasificación del Consejo de Europa / Council of Europe Classification: 17
Otras: Actividad Física y Salud / Others: Physical Activity and Health

Recibido 5 de octubre de 2019 **Received** October 5, 2019

Aceptado 14 de marzo de 2020 **Accepted** March 14, 2020

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo comprobar si la menor percepción de violencia escolar en adolescentes se asociaba con perfiles motivacionales más autodeterminados y con el estilo interpersonal del docente de Educación Física. Participaron 452 estudiantes de entre 13 y 16 años ($M = 14.7$; $DT = 1.05$). Tras la recogida de datos, se realizó un análisis multivariante (MANOVA) y un análisis de perfiles, confirmándose la existencia de tres perfiles motivacionales: “alta motivación autodeterminada”; “moderada” y “baja motivación autodeterminada”.

Como principales resultados destacar que el grupo con alta motivación autodeterminada presentó valores inferiores en la percepción de violencia escolar y superiores en el estilo docente de apoyo a la autonomía y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Se concluye que una menor percepción de la violencia escolar en los estudiantes puede venir dada por la utilización de un estilo interpersonal del docente de educación física de apoyo a la autonomía.

PALABRAS CLAVE: violencia, teoría de la autodeterminación, autonomía percibida, educación en valores.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine if the lower perception of school violence in adolescents was associated with the more self-motivated motivational profiles and this was related to the interpersonal style of the Physical Education teacher. Participants were 452 adolescent students between 13 and 16 years old ($M = 14.7$, $SD = 1.05$). After the application of the questionnaires and data collection, a cluster analysis and multivariate analysis (MANOVA) were made and confirmed the existence of three motivational profiles: "high self-determined motivation"; "Moderate" and "low self-determined motivation". The profile with high self-determined motivation presented lower values in the perception of school violence and higher in the teaching style of autonomy support and the satisfaction of basic psychological needs. In conclusion, a low perception of school violence in students can be given by the use of an interpersonal teaching style of autonomy support in physical education.

KEYWORDS: Violence, self-determination theory, perceived autonomy, education in values.

1. INTRODUCCIÓN

En los centros educativos se viene detectando un problema que cada vez preocupa más a la sociedad en general y al sistema educativo en particular, se trata de la violencia escolar, la cual perjudica notablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, así como las relaciones entre compañeros y entre profesores y el alumnado (Aparicio, 2009). Además, en estas etapas, los menores están influenciados por modelos sociales que les sirven de referencia comportamental durante todo su desarrollo evolutivo, siendo más significativos los patrones parentales (Martínez, Fuentes, Ramos y Hernández, 2003). En los últimos años, se ha destacado el papel educativo y sociocultural de la práctica físico-deportiva en el aprendizaje de conductas deseables, así como el estilo interpersonal utilizado por el docente (García, Aibar, Sevil, Almoda y Julián, 2015).

La Educación Física, es un medio que permite apoyar y promover el desarrollo de valores positivos contribuyendo al carácter, la personalidad, la forma de pensar y la forma de actuar de los jóvenes (Flores y Zamora, 2009). Para ello,

es necesario que exista una buena relación del estudiante con sus compañeros (“los iguales”) y docentes (León, Felipe, Gómez y López 2011). En este sentido, el aula de educación física es un espacio de convivencia, donde aspectos como la autoimagen, incluida en la violencia percibida, puede ser un aspecto crucial en el desarrollo de las clases, tal y como indican Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, Molina-Saorín y Bazaco (2017), donde los adolescentes con más violencia percibida y sufrida son aquellos con un mayor descontento con su autoimagen. Además, determinadas actividades deportivas tales como las artes marciales o los juegos populares, pueden suponer una menor tasa de percepción de violencia en niños de Educación Primaria (Cascales y Prieto, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, gran cantidad de estudios se han centrado en averiguar el papel que juega el docente y su estilo interpersonal de enseñanza (López, Valero-Valenzuela, Anguera y Díaz, 2016; Sánchez, Álvarez, Manzano, Gómez y Mayor, 2017; Zamarripa, Castillo, Tomás, Tristán y Álvarez, 2016). En este sentido, el estudio de Aguado-Gómez, Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez y López-Rodríguez (2016), destaca que es fundamental tener en cuenta el análisis de las conductas docentes, ya que el estilo interpersonal real varía mucho del percibido por los propios profesores. Otros trabajos interesantes abordan la importancia del docente y de la implementación de modelos pedagógicos para reducir la violencia escolar (Sánchez-Alcaraz, Ocaña-Salas, Gómez-Mármol y Valero-Valenzuela, 2020). En línea con lo anterior, Gómez, Sánchez-Alcaraz, Valero y De la Cruz (2018), añaden que es interesante tener en cuenta que estos niveles de violencia varían en función de la etapa educativa y del contexto escolar entre otros factores.

Según, Deci, Schwartz, Scheinman y Ryan (1981) el estilo de enseñanza del docente se puede conceptualizar a lo largo de un continuo que va desde el control sobre la toma de decisiones, a la cesión de responsabilidad y apoyo a la autonomía. Dichos autores sostienen que si se otorga un apoyo a la autonomía al alumnado se conseguirá un mejor clima en el aula, de manera que los estudiantes estarán más dispuestos a realizar las tareas propuestas, lo que hará que aumente la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPBs) y la motivación autodeterminada. En la misma línea se pronuncian Quiles, Moreno-Murcia y Lacárcel (2015) cuando afirman que la motivación que presenta el docente influye en la motivación de los estudiantes, dado que el alumnado puede estimular el pensamiento creativo y favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por otro lado, parece ser que existe una relación positiva entre las necesidades psicológicas básicas y el apoyo a la autonomía y una frustración de las necesidades psicológicas básicas y el estilo controlador así como del síndrome de Burnout (Gurrola, Rodríguez, Walle, Marco y Zamarripa, 2016). En este sentido, el uso de metodologías innovadoras por parte de los profesores de Educación Física, donde se fomente un mayor estilo de apoyo a la autonomía, puede suponer una mejora de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas así como de los niveles de responsabilidad (Valero-Valenzuela, López, Moreno-Murcia, Manzano-Sánchez, 2019) y reducción de los comportamientos violentos (Courel-Ibáñez, Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero-Valenzuela y Moreno-Murcia, 2019).

Si bien hasta el momento los estudios vinculan el estilo interpersonal docente de educación física con la motivación del alumnado, con resultados muy satisfactorios, no se han hallado trabajos que a su vez relacionen estas dos variables con la violencia escolar. Por tanto, el estudio de la vinculación entre la percepción de violencia en el centro educativo y el estilo interpersonal docente junto a la motivación en educación física, puede ser de gran interés de cara a promover un estilo interpersonal adecuado para reducir las tasas de percepción de violencia del alumnado.

Según lo expuesto y apoyados en la literatura científica revisada, el presente estudio tuvo como objetivo comprobar si la menor percepción de violencia escolar en adolescentes se asociaba con los perfiles motivacionales más autodeterminados y a su vez, con un estilo interpersonal del docente de educación física que apoye a la autonomía. Se espera que los perfiles motivacionales más autodeterminados sean los que presenten una menor percepción de violencia escolar, mayor percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en educación física.

2. MATERIAL y MÉTODOS

2.1. PARTICIPANTES

La muestra final resultó en 452 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria procedentes de 8 centros públicos de un mismo municipio urbano localizado al sureste español, con edades comprendidas entre los 13 y 16 ($M = 14.7$; $DT = 1.05$) siendo el 50.4% chicas ($n = 228$) y el 49.6% chicos ($n = 224$). El muestreo fue no probabilístico e intencional por accesibilidad.

2.2. INSTRUMENTOS

2.2.1 Estilo controlador docente Se utilizó la *Escala de Estilo Controlador* de Moreno-Murcia, Huéscar, Andrés y Sánchez-Latorre (en prensa). El cuestionario está compuesto por nueve ítems que los participantes han de responder acerca del estilo del profesor o el entrenador en las clases (e.g., “Habla continuamente y no permite que realicemos aportaciones en clase”). La sentencia previa utilizada: “En mis clases de educación física, mi profesor/a...”. Consta de una escala Likert de 5 opciones de respuesta, desde (1) *Seguro que no* hasta (5) *Seguro que sí*. La escala obtuvo un valor $\alpha = .80$.

2.2.2 Apoyo a la autonomía. Se utilizó la *Escala de Apoyo a la Autonomía* de Moreno-Murcia et al. (en prensa). El cuestionario está compuesto por once ítems que los participantes han de responder acerca del estilo del profesor o el entrenador en las clases (e.g., “Con sus explicaciones, nos ayuda a comprender para qué sirven las actividades que realizamos”). La sentencia previa es: “En mis clases de educación física, mi profesor/a...”. Consta de una escala Likert de 5 opciones de respuesta, desde (1) *Seguro que no* hasta (5) *Seguro que sí*. La escala obtuvo un valor $\alpha = .80$.

2.2.3 Necesidades psicológicas básicas (NPBs). Se utilizó la *Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale* (PNSE) (Wilson, Rogers, Rodgers y Wild, 2006) validada al contexto español por Moreno-Murcia, Martínez-Galindo y Conte (2011). La PNSE utiliza 18 ítems, seis para evaluar cada una de las necesidades psicológicas básicas: competencia (e.g. “Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes”), autonomía (e.g. “Creo que puedo tomar decisiones en mis entrenamientos”), y relación con los demás (e.g. “Me siento unido a mis compañeros de entrenamiento porque ellos me aceptan como soy”). Con la sentencia previa: “En mis clases de educación física...”. Consta de una escala tipo Likert, cuyo rango de puntuación oscila entre 1 (*Falso*) hasta 6 (*Verdadero*). La consistencia interna reveló un valor de .88, .72 y .76, respectivamente.

2.2.4 Motivación. Se utilizó el cuestionario denominado *Cuestionario de Regulación de Conducta en el Deporte* (BRSQ) (Lonsdale, Hodge y Rose, 2008) validado al castellano por Moreno-Murcia et al. (2011). Consta de 36 ítems agrupados en 9 factores de 4 ítems cada uno que miden la motivación intrínseca general (e.g. “Porque creo que el ejercicio es divertido”); motivación intrínseca sobre el conocimiento; motivación intrínseca de estimulación; motivación intrínseca de consecución; regulación integrada; la regulación identificada (e.g. “Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico”); la regulación introyectada (e.g. “Porque me siento culpable cuando no practico”); la regulación externa (e.g. “Porque los demás me dicen que debo hacerlo”) y la desmotivación (e.g. “No veo por qué tengo que hacer ejercicio”). La frase introductoria es: “Participo en educación física...”. Se utilizó una escala tipo Likert de 7 puntos que va desde 1 (*Muy falso*) a 7 (*Muy verdadero*). La consistencia interna obtenida fue de .90, .87, .88, .88, .90, .85, .83, .83, y .81, respectivamente.

2.2.5 Percepción de la violencia escolar. Para valorar la percepción que los participantes tienen de la violencia escolar en su centro educativo se utilizó el Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO) de Baena, Torres, De la Morena, Espejo y Cañete (2011). Este instrumento consta de 14 ítems que evalúan dos facetas: la experiencia personal de sufrir violencia (valorando las agresiones físicas, verbales y psicológicas padecidas) y la violencia observada en el centro (valorando los comportamientos violentos entre iguales observados en el centro escolar). A partir de la frase introductoria “Contesta si en este curso, en tu aula, te ha ocurrido lo siguiente...” se plantean ocho ítems para la violencia sufrida y seis ítems de violencia observada. Se puntúa con una escala tipo Likert de 1 a 5 (1 = *Nunca* a 5 = *Siempre*). La consistencia interna fue de .85 para ambas.

2.3. PROCEDIMIENTO

Se utilizó una metodología descriptiva con diseño de investigación transversal (Montero y León, 2007). Se solicitó el consentimiento informado de los estudiantes y sus padres tras la obtención del informe favorable del Comité de Ética de la Universidad de Murcia (1403/2016). Los cuestionarios se administraron en presencia del investigador principal y del docente de EF, en un ambiente calmado durante 20 minutos. Se garantizó el anonimato y la no

incidencia de las respuestas en las notas, tratando de reducir las respuestas por deseabilidad social.

2.4. Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo (medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis) y análisis de correlaciones bivariadas. La consistencia interna de todas las variables contempladas en el estudio se calculó con el coeficiente de Alfa de Cronbach. Para la identificación de los diferentes perfiles motivacionales existentes entre los estudiantes se realizaron dos análisis de conglomerados (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999) con método *Ward*, utilizando las variables explicadas en el *BRSQ* relativas a los diferentes tipos de motivación. Se examinaron las características de cada perfil mediante un análisis de varianza multivariado (MANOVA) con la muestra total. Se realizaron pruebas F univariadas para analizar las diferencias significativas en las variables estudiadas, aplicando la prueba post-hoc de Bonferroni en los casos con diferencias significativas. La magnitud de las diferencias entre los grupos estudiados se obtuvo mediante el tamaño del efecto. Cohen (1988) muestra el tamaño del efecto como pequeño ($\eta_p^2 = .20$), medio ($\eta_p^2 = .50$) o grande ($\eta_p^2 = .80$). Todos los análisis se ejecutaron con el paquete estadístico SPSS 24.0[®] y Amos 24.0[®].

3. RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE CORRELACIONES BIVARIADAS

Se presentan en la tabla 1 el análisis descriptivo de las variables estudiadas. A nivel general, en relación con el estilo docente, el apoyo a la autonomía resultó mejor valorado que el estilo controlador. En cuanto a las necesidades psicológicas básicas, las variables mejor valoradas fueron las necesidades de competencia y de relación con los demás sobre la autonomía. A nivel motivacional, la motivación intrínseca e identificada recibieron mejores puntuaciones sobre el resto de estados motivacionales. Por último, la violencia observada fue valorada con puntuaciones superiores que la sufrida. Por otro lado, el análisis de correlaciones bivariadas mostró que la mayoría de las variables tuvieron una relación significativa entre sí en $p < .01$.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos, coeficiente Alpha de Cronbach y correlaciones bivariadas de las variables.

		M	DT	A	K	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Apoyo autonomía	3.74	.72	-.70	.43	.80		-.37**	.37**	.40**	.33**	.34**	.20**	.12**	-.13**	-.24**	-.15**	-.18**	.30**
2	Estilo controlador	2.48	.68	.20	-.31	.80			-.12*	-.02	-.14**	-.20**	-.07	.05	.28**	.27**	.14**	.20**	-.28**
3	Competencia	4.74	1.09	-.87	.35	.88				.39**	.45**	.59**	.41**	.03	-.20**	-.40**	-.16**	-.13**	.56**
4	Autonomía	3.74	1.09	-.15	-.29	.72					.30**	.25**	.24**	.08	.04	-.12**	-0.08	-.06	.20**
5	Relación	4.63	.83	-.76	.63	.76						.29**	.23**	.03	-.07	-.21**	-.29**	-.23**	.29**
6	M. Intrínseca	4.12	.86	-.79	-.13	.90							.60**	.07	-.26**	-.55**	-.13**	-.17**	.85**
7	R. Identificada	3.69	.74	-.54	.43	.85								.27**	-.09	-.38**	-.10*	-.13**	.61**
8	R. Introyectada	2.63	1.11	.16	-.83	.83									.35**	.03	.06	.01	-.12**
9	R. Externa	1.94	.95	.94	.19	.83										.48**	.18**	.06	-.54**
10	Desmotivación	1.66	.93	1.45	1.28	.81											.24**	.16**	-.87**
11	Violencia sufrida	1.36	.51	1.97	5.33	.85												.50**	-.23**
12	Violencia observada	1.87	.84	1.11	.94	.85													-.19**
13	IAD	6.31	3.86	-.84	-.07	.79													

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; M = Media; DT = Desviación Típica; A = Asimetría; K = Curtosis; α = Valor de Alpha de Cronbach; MI = Motivación intrínseca; R = Regulación.

3.2. ANÁLISIS CLÚSTER

Se estandarizaron los valores de las variables utilizando las puntuaciones *Z*, no encontrándose ninguna puntuación por encima de 3, lo que implicó la inexistencia de *outliers* en la totalidad de la muestra. En el siguiente paso, la distribución univariada de todas las variables agrupadas fue examinada para su normalidad. A continuación, se realizó el agrupamiento del alumnado en clúster. El dendograma sugirió tres grupos fundamentado en el incremento de los coeficientes de aglomeración al pasar de 3 grupos (ver Tabla 2). Un perfil con “alta autodeterminación” ($n = 232$), un segundo perfil con un “nivel moderado de autodeterminación” ($n = 133$) y un tercer perfil con “bajos niveles de autodeterminación” ($n = 87$). El perfil “con alta autodeterminación” presentó valores superiores en motivación intrínseca y regulación identificada y bajos niveles de regulación externa y desmotivación, al contrario que los perfiles menos autodeterminados, que presentaron valores similares en regulación introyectada. Las diferencias de .50 en las puntuaciones *Z* fueron usadas como criterio para describir si un grupo puntuaba relativamente “alto” o “bajo” comparado con los otros (Wang y Biddle, 2001).

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas, puntuaciones *Z* en cada clúster.

Variables	Clúster 1 “Alta auto- determinación” ($n = 232$) 51.3%			Clúster 2 “Moderada auto- determinación” ($n = 133$) 29.4%			Clúster 3 “Baja auto- determinación” ($n = 87$) 19.2%			<i>F</i>	η_p^2
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>		
M. Intrínseca	4.75 ^a	0,33	.73	3,74 ^b	0,60	-.44	3.02 ^c	0,72	-	411.315**	.647
R. Identificada	4.06 ^a	0,57	.51	3,46 ^b	0,60	-.31	3.03 ^c	0,71	1.28	103.560**	.316
R. Introyectada	2.56 ^b	1,22	.06	2,62 ^b	0,98	-.01	2.82 ^a	0,99	-.89	1.781	.008
R. Externa	1.52 ^c	0,74	.44	2,11 ^b	0,93	.18	2.80 ^a	0,82	.17	82.140**	.268
Desmotivación	1.09 ^c	0,20	.62	1,68 ^b	0,63	.02	3.18 ^a	0,80	.90	532.221**	.703

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *M* = Media; *DT* = Desviación típica; *Z* = puntuaciones estandarizadas; *M* = Motivación; *R* = Regulación; Post-hoc (Bonferroni): $p < .001$, $a > b > c$.

3.3. ANÁLISIS DIFERENCIAL

Para examinar las características de cada perfil motivacional, se llevó a cabo un análisis de varianza multivariados (MANOVA). Para ello, se usaron los clúster como variables independientes, y las variables apoyo a la autonomía, estilo controlador, violencia sufrida, violencia observada, autonomía, competencia y relación con los demás, como variables dependientes (ver Tabla 3).

Tabla 3. Análisis multivariante del estilo interpersonal, violencia y necesidades psicológicas básicas según los clústers

Variables	Clúster 1 "Alta auto- determinación" (n = 232) 51.3%		Clúster 2 "Moderada autodeterminación" (n = 133) 29.4%		Clúster 3 "Baja auto- determinación" (n = 87) 19.2%		F	η_p^2
	M	SD	M	SD	M	SD		
Apoyo a la autonomía	3.94 ^a	0.66	3.59 ^b	0.65	3.45 ^b	0.80	19.941**	.086
Estilo controlador	2.31 ^c	0.68	2.56 ^b	0.65	2.79 ^a	0.61	15.688**	.074
Violencia sufrida	1.29 ^b	0.43	1.33 ^b	0.49	1.59 ^a	0.66	6.031**	.051
Violencia observada	1.75 ^b	0.79	1.85 ^b	0.80	2.21 ^a	0.92	13.080**	.042
Competencia	5.27 ^a	0.82	4.39 ^b	0.91	3.86 ^c	1.20	148.042**	.275
Autonomía	3.94 ^a	1.18	3.57 ^b	0.92	3.49 ^b	0.97	18.299**	.034
Relación con los demás	4.80 ^a	0.79	4.55 ^b	0.80	4.32 ^b	0.87	16.157**	.052
<i>Wilk's Λ</i>							.649**	
<i>F multivariado</i>							13.316**	

Nota: ** $p < .01$; M = Media; SD = Desviación típica. Post-hoc (Bonferroni): $p < .001$, a > b > c.

Los resultados obtenidos mostraron diferencias ($Wilk's \Lambda = .649$, $F_{(2,143)} = 13.316$, $p < .01$), concretamente en el estilo de apoyo a la autonomía ($F = 19.941$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .086$), estilo controlador ($F = 15.688$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .074$), violencia sufrida ($F = 6.031$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .051$) violencia observada ($F = 13.080$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .042$), competencia ($F = 148.042$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .275$), autonomía ($F = 18.299$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .034$) y relación con los demás ($F = 16.157$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .052$), siendo las puntuaciones mayores en el perfil con "alta autodeterminación" para el apoyo a la autonomía y necesidades psicológicas básicas. Para el perfil "baja autodeterminación" fueron superiores en el estilo controlador, la violencia sufrida y la violencia observada.

El análisis diferencial reveló diferencias de las variables objeto de estudio entre los tres perfiles motivacionales analizados, en concreto, el perfil con "alta autodeterminación" mostró valores más altos en el estilo de apoyo a la autonomía y en las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación con los demás frente al perfil con "moderada" y "baja autodeterminación". Además, para la variable competencia, en el perfil con "moderada autodeterminación" se obtuvieron unos mayores valores frente al perfil de "baja autodeterminación". Por el contrario, el perfil con "baja autodeterminación" mostró los valores más elevados para la violencia sufrida y observada, así como para el estilo controlador. Y en esta línea, para la variable estilo controlador, en el perfil con "moderada autodeterminación" se obtuvieron unos valores más elevados que para el perfil con "alta autodeterminación" (Ver Tabla 3).

4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue comprobar si la menor percepción de violencia escolar en adolescentes se asociaba con los perfiles motivacionales más autodeterminados en educación física y a su vez, con un estilo interpersonal del docente de educación física que apoyara a la autonomía. De modo que, en primer lugar, atendiendo a la elaboración de los perfiles, se comprobó la existencia de tres perfiles motivacionales: un perfil con “alta autodeterminación”, un segundo perfil con un nivel “moderado de autodeterminación” y un tercer perfil con “baja autodeterminación”.

Los hallazgos obtenidos confirman que el perfil motivacional “altamente autodeterminado” se relaciona positivamente con el apoyo a la autonomía por parte del docente y con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en educación física. Esto es realmente interesante ya que estudios como el de Gurrola y cols. (2016), si bien está centrado en jugadores de fútbol, indican que existe una relación positiva entre las necesidades psicológicas básicas y el apoyo a la autonomía percibido del entrenador, así como una relación positiva entre el estilo controlador y la frustración de las necesidades psicológicas básicas y el síndrome de Burnout. En línea con lo anterior, Friederich, Oenema, Bolman y Lechner (2015) hallan que estos mayores niveles de percepción de apoyo a la autonomía, favorecen el interés por participar de un estilo de vida más saludable. Además, Haerens y cols. (2018) en su estudio con estudiantes de Educación Física confirman esta relación positiva entre el estilo de apoyo a la autonomía, la motivación intrínseca y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Del mismo modo, atendiendo a la elaboración de los perfiles, Moreno-Murcia, Ruiz y Vera (2015) y Fin, Baretta, Moreno y Junior (2017), concluyen que los estudiantes con un perfil más autodeterminado a nivel escolar y en educación física respectivamente, son quienes perciben mayor apoyo docente a la autonomía y presentan más satisfacción con las necesidades psicológicas básicas, al igual que se encontró en el presente estudio, viéndose que a su vez sienten mayor satisfacción para la práctica de educación física y realizan más actividad física. En un reciente estudio de Burgueño, Cueto-Martín, Morales-Ortiz y Medina-Casaubón (2020) encontraron mayores niveles de motivación intrínseca y regulación integrada cuando los docentes promovían un clima motivacional orientado a la tarea característico del modelo pedagógico de la Educación Deportiva analizado en el estudio. De manera que, los estudiantes que se percibían afiliados a un equipo, veían cubierto su anhelo de superación y el esfuerzo personal, siendo éstos como elementos claves de la EF.

En relación al estilo que apoyo a la autonomía, frente al estilo “controlador”, en el estudio de Moya-Mata y Ros (2019), se corrobora que la actitud con la que se representan supone romper con los estereotipos más tradicionales relacionados con la asignatura de EF, pudiendo desencadenar beneficios en el comportamiento de los alumnos. Así pues, en el presente estudio los perfiles con una mayor autodeterminación, se relacionaron negativamente con el estilo controlador, la violencia sufrida y la violencia observada en el centro escolar, destacando que el apoyo de la autonomía del docente de educación física puede

contribuir a reducir la percepción de violencia sufrida y observada, las cuales, están relacionadas con una autoimagen menor en adolescentes (Gómez-Mármol y cols., 2017) o una mayor posibilidad de tener el síndrome de Burnout (Gurrola y cols., 2016). Por su parte, Ruiz-Juan, Baños, Fuentesal-García, García-Montes y Baena-Extremera (2019) en un estudio transcultural realizado con 2618 estudiantes de EF de entre 11 a 16 de Costa Rica, México y España, destacaron que todos ellos obtuvieron mayor percepción de un clima de aprendizaje fomentado por el docente en las clases de EF. Al igual que, observaron Baena-Extremera y Granado-Gallego (2015) en relación al clima de maestría o tarea incentivado por el docente y las consecuencias comportamentales en los estudiantes como mayor satisfacción y diversión, así como un incremento de la motivación intrínseca.

Por todo ello, en las clases de educación física se debe fomentar un estilo interpersonal que apoye a la autonomía, siendo de gran interés el uso de metodologías innovadoras que fomenten este clima, para reducir la violencia escolar (Courel-Ibañez y cols., 2019; Sánchez-Alcaraz y cols., 2020; Valero-Valenzuela y cols., 2019) ya que como se ha visto en el presente estudio, el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía del docente de educación física se relacionó con el perfil altamente autodeterminado del alumnado, el cual tuvo los valores más bajos de violencia percibida y sufrida a nivel escolar.

En relación a las limitaciones del estudio, el tipo de muestra empleada fue elegida por accesibilidad y no de forma aleatorizada, comprometiendo así la validez externa del estudio. Otro aspecto a considerar es el número de participantes y el diseño de investigación de tipo descriptivo transversal, de manera que futuros estudios han de contemplar la posibilidad de realizar mediciones similares en diseños de investigación longitudinales, teniendo en cuenta la forma de seleccionar la muestra. Además, se hacen necesarios estudios de carácter cuasi-experimental para comprobar las relaciones causales entre las variables analizadas. Asimismo, el registro de datos implica una serie de reticencias dado que la eficacia depende en cierta medida de la capacidad lectora, la sinceridad o la búsqueda de los encuestados de “intentar dar respuestas correctas”.

5. CONCLUSIONES

Un perfil altamente autodeterminado por parte de los estudiantes en clases de educación física, con mayores tasas de motivación intrínseca, se relaciona positivamente con la percepción de apoyo a la autonomía por parte del docente de dicha materia. Los perfiles más autodeterminados, fueron los que a su vez tuvieron una mayor satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, así como una menor percepción de violencia sufrida y violencia observada a nivel escolar. Es muy recomendable que el docente de educación física promueva un clima que favorezca la autonomía de los alumnos en el aula, con el fin de mejorar los sentimientos de percepción de competencia, autonomía y relaciones sociales entre los alumnos en educación física y reducir los comportamientos violentos en el centro escolar.

6. APLICACIONES PRÁCTICAS

Atendiendo a los trabajos revisados y a los resultados del presente estudio, se propone el uso de un estilo basado en el apoyo a la autonomía, en el que el docente adopte el rol de “facilitador” de aprendizajes y experiencias significativas por medio de estrategias metodológicas en el aula como: a) proporcionar feedback afectivo sobre las acciones motrices; b) plantear las tareas o situaciones motrices *en forma de retos a conseguir*; c) proponer objetivos alcanzables y adaptados a nivel de maduración cognitiva y fisio-biológica de los participantes; d) emplear “situaciones de juego didáctico” (juego con intención educativa acorde con los contenidos curriculares de EF) que motive hacia la participación y el disfrute de las clases de educación física; e) emplear modelos pedagógicos como el modelo de responsabilidad personal y social (MRPS) (Hellison y Wright, 2003) o el aprendizaje cooperativo para trabajar la cohesión de grupo, favorecer la participación activa del alumnado en cuanto a la toma de decisiones sobre aspectos metodológicos de las sesiones.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado-Gómez, R., Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J. L., y López-Rodríguez, A. (2016). Apoyo a la autonomía en las clases de educación física: percepción versus realidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16(62), 183-202.
- Aparicio, A. M. (2009). El fenómeno del bullying o acoso escolar en nuestras aulas. *Revista de Formacio del Professorat*, 4, 1-1.
- Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2015). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11268>
- Baena, F. J. F., Torres, M. V. T., De la Morena, M. L., Espejo, M. E. y Cañete, L. I. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102-108.
- Burgueño, R., Cueto-Martín, B., Morales-Ortiz, E., y Medina-Casaubón, J. (2020). Influencia de la educación deportiva sobre la respuesta motivacional del alumnado de bachillerato: una perspectiva de género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 546-555.
- Cascales, J. Á. M., y Prieto, M. J. R. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 35, 54-60.
- Courel-Ibáñez J, Sánchez-Alcaraz BJ, Gómez-Mármol A, Valero-Valenzuela A, Moreno-Murcia JA (2019) The moderating role of sportsmanship and violent attitudes on social and personal responsibility in adolescents. A clustering classification approach. *PLoS ONE* 14(2):e0211933. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211933>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second Edition. Hillsdale, NJ: LEA. <https://doi.org/10.1002/bs.3830330104>

- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. y Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>
- Fin, G., Baretta, E., Moreno, J. A. y Júnior, R. J. N. (2017). Autonomy Support, Motivation, Satisfaction and Physical Activity Level in Physical Education Class. *Universitas Psychologica*, 16(4). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.asms>
- Flores, R. y Zamora, J. D. (2009). La educación física y el deporte como medio para adquirir y desarrollar valores en el nivel de primaria. *Revista Educación*, 33(1), 133-143. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i1.536>
- Friederichs, S. A. H., Oenema, A., Bolman, C. y Lechner, L. (2015). Long term effects of self-determination theory and motivational interviewing in a web-based physical activity intervention: randomized controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(101), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0262-9>
- García, L., Aibar, A., Sevil, J., Almolda, F. J. y Julián, J. A. (2015). Soporte de autonomía en Educación Física: evidencias para mejorar el proceso de enseñanza. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(29), 103-111. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i29.547>
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., Molina-Saorín, J., & Bazaco, M. J. (2017). Violencia escolar y autoimagen en adolescentes de la región de Murcia (España). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(68), 677-692.
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B., Valero-Valenzuela, A., & De la Cruz Sánchez, E. (2018). Perceived violence, sociomoral attitudes and behaviours in school contexts. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(1), 138-148. doi:<https://doi.org/10.14198/jhse.2018.131.14>
- Gurrola, H. B. A., Rodríguez, J. L. T., Walle, J. M. L., Marco, M. I. T., & Zamarripa, J. (2016). Estilos interpersonales del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas y el burnout: un análisis longitudinal en futbolistas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 30, 132-137.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., ... y Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16-36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (Vol. 491). Madrid: Prentice Hall.
- Hellison, D. y Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 369-381. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.4.369>
- León, B., Felipe, E., Gómez, T. y López, V. (2011). Acoso escolar en la comunidad de Extremadura vs. informe español del defensor del pueblo (2006). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 565-586.

- Lonsdale, C., Hodge, K. y Rose, E. A. (2008). The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(3), 323-355. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.3.323>
- López, J., Valero-Valenzuela, A., Anguera, M.T. y Díaz, A. (2016). Disruptive behavior among elementary students in physical education. *SpringerPlus*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2764-6>
- Martínez, J. L., Fuentes, F., Ramos, M. y Hernández, A. (2003). Consumo de drogas en la adolescencia: importancia del afecto y la supervisión parental. *Psicothema*, 15(2), 161-166.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moreno-Murcia, J.A., Huéscar, E., Andrés, A. y Sánchez-Latorre, J. (en prensa). El estilo interpersonal del profesor en las clases de educación física, del control al apoyo a la autonomía. *International Journal of Performance Analysis in Sport*.
- Moreno-Murcia, J.A., Marzo, J. C., Martínez-Galindo, C. y Conte, L. (2011). Validación de la Escala de "Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas" y del Cuestionario de la "Regulación Conductual en el Deporte" al contexto español. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 26(7), 355-369. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02602>
- Moreno-Murcia, J.A., Ruiz, J. y Vera, J.A. (2015). Prediction of autonomy support, psychological mediators and academic motivation on basic competences in adolescent students. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11655>
- Moya-Mata, I.; Ros, C. (2019). The Teacher of Physical Education in Primary Textbooks. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(75), 521-534. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista75/artmaestra1037.htm>
- Quiles, M. R., Moreno-Murcia, J. A. y Lacárcel, J. A. V. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.002>
- Ruiz-Juan, F., Baños, R., Fuentesal-García, J., García-Montes, E. y Baena-Extremera, A. (2019). Análisis transcultural del clima motivacional en alumnado de Costa Rica, México y España. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19 (74), 351-369. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2019.74.011>
- Sánchez, B. J., Álvarez, M., Manzano, D., Gómez, A. y Mayor, M. (2017). Aplicación de un programa basado en el soporte de autonomía en las clases de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(1), 15-25. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2017.v6i1.3803>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Ocaña-Salas, B., Gómez-Mármol, A., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Relationship between School Violence, Sportspersonship and Personal and Social Responsibility in Students. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 65-72. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.09)

- Valero-Valenzuela, A., López, G., Moreno-Murcia, J. A., & Manzano-Sánchez, D. (2019). From Students' Personal and Social Responsibility to Autonomy in Physical Education Classes. *Sustainability*, 11(23), 6589. <https://doi.org/10.3390/su11236589>
- Wang, C. J. y Biddle, S. J. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(1), 1-22. <https://doi.org/10.1123/jsep.23.1.1>
- Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M. y Wild, T. C. (2006). The psychological need satisfaction in exercise scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(3), 231-251. <https://doi.org/10.1123/jsep.28.3.231>
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J. y Álvarez, O. (2016). El papel del profesor en la motivación y la salud mental de los estudiantes de educación física. *Salud Mental*, 39(4), 221-227. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2016.026>

Número de citas totales / Total references: 36 (100%)

Número de citas propias de la revista /Journal's own references: 4 (11,11%)

[Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte](#)- vol. X - número X - ISSN: 1577-0354