



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Relación entre la percepción del alumnado de las conductas motivacionales docentes y diferentes consecuencias afectivas y comportamentales en Educación Física: diferencias en función del género.

Relationship between students' perception of motivational teaching behaviors and different affective and behavioral consequences in Physical Education: differences by gender.

Autor

JAVIER GARCÍA CAZORLA

Director/es

LUIS GARCÍA GONZÁLEZ
JAVIER SEVIL SERRANO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

2021

RESUMEN

La importancia de conocer en docentes de Educación Física (EF) qué conductas están asociadas con diferentes consecuencias positivas para el alumnado, podría mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, es necesario tener en cuenta cómo influyen estas conductas en ambos géneros. Así pues, bajo el sustento de la teoría de la autodeterminación, el primer objetivo del estudio fue analizar la percepción del alumnado de las conductas motivacionales del docente de EF, así como su diversión, aburrimiento e intención de práctica de actividad física (AF), en función del género. El segundo objetivo del estudio fue examinar la relación entre las conductas motivacionales del docente de EF y dichas consecuencias evaluadas, en función del género de los estudiantes.

Participaron un total de 164 estudiantes (*Medad*= 14.13; *DT*= 1.33) de un centro de Educación Secundaria de la provincia de Zaragoza, pertenecientes a los cursos comprendidos entre 1º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Del total de la muestra, 75 eran chicos (45.73%) y 89 chicas (54.27%). Los participantes cumplieron una serie de cuestionarios validados que evaluaban su percepción sobre las conductas motivacionales del docente de EF, así como su diversión y aburrimiento durante las clases de EF y su intención de práctica de AF.

Con relación al objetivo 1, los resultados señalan que los chicos muestran mayores niveles de diversión y de intención de práctica de AF. Sin embargo, las chicas reportaron mayores niveles de aburrimiento. Con relación al objetivo 2, los resultados muestran cómo la diversión, el aburrimiento y la intención de práctica de AF correlacionan distintamente en función del género del alumnado. También, estas consecuencias, son predichas por conductas docentes diferentes en chicos y chicas. Los resultados encontrados sugieren que las conductas motivacionales utilizadas por los docentes de EF podrían afectar de diferente manera a chicos y chicas.

Palabras clave: sexo, autonomía, consecuencias afectivas, didáctica y actividad física.

ABSTRACT

The importance of knowing in Physical Education (PE) what teaching behaviors are associated with positive consequences for students could improve the quality of teaching. To do this, it is necessary to consider how these behaviors influence both genders. Thus, grounded in self-determination theory, the first goal of the study was to analyze the perception of the students of the PE teacher's motivational behaviors, as well as their enjoyment, boredom and intention to participate in physical activity (PA), depending on gender. The second objective of the study was to examine the relationship between PE teacher's motivational behaviors and those consequences evaluated, according to the gender of the students.

A total of 164 students ($Mage = 14.13$; $SD = 1,33$) from a secondary school in the province of Zaragoza, belonging to the courses between 1st and 4th of Secondary Education, participated in the study. Of the total sample, 75 were boys (45.73%) and 89 girls (54.27%). The participants completed a series of validated questionnaires that evaluated their perception of the PE teacher's motivational behaviors, as well as their enjoyment and boredom during the PE classes and their PA future participation.

Related to the first goal, the results indicate that boys show higher levels of enjoyment and intention to participate in PA. However, girls reported higher levels of boredom. Regarding objective 2, the results show how enjoyment, boredom and participate in PA correlate differently depending on the gender of the students. Also, these consequences are predicted by different behaviors between boys and girls. The results found suggest that the motivational behaviors used by PE teachers could affect boys and girls differently, in terms of affective and behavioral outcomes.

Key words: sex, autonomy, affective consequences, didactics and physical activity.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. CONTEXTUALIZACIÓN	5
1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN.....	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. ACTIVIDAD FÍSICA EN LA POBLACIÓN ADOLESCENTE	6
2.2. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.....	7
2.3. CONDUCTAS MOTIVACIONALES DOCENTES	8
2.4. CONSECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTIVACIONALES DEL DOCENTE SOBRE EL ALUMNADO.....	11
2.5. INFLUENCIA DEL GÉNERO EN LA PERCEPCIÓN DE LAS CONDUCTAS MOTIVACIONALES Y CONSECUENCIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	13
2.6. APORTACIONES Y CONTRIBUCIONES DE ESTE TRABAJO	15
3. OBJETIVOS	16
4. METODOLOGÍA	16
4.1. DISEÑO Y CONTEXTUALIZACIÓN.....	16
4.2. PARTICIPANTES	16
4.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS.....	17
4.4. PROCEDIMIENTO	19
4.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	20
5. RESULTADOS	20
5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y ANÁLISIS DE DIFERENCIAS EN LAS DIFERENTES VARIABLES DE ESTUDIO.....	21
5.2. ANÁLISIS CORRELACIONAL Y ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL	22
6. DISCUSIÓN	23
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	28
8. CONCLUSIONES	29
8.1. CONCLUSIONS	30
9. APLICACIONES PRÁCTICAS	30
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

El presente estudio se desarrolló en la provincia de Zaragoza, concretamente en un centro educativo de Educación Secundaria, dado que es el centro de prácticas en el que se recabaron los datos para abordar, posteriormente, los dos objetivos planteados en este documento. Bajo el sustento de la teoría de la autodeterminación (TAD; Ryan y Deci, 2017), dicho estudio, tiene como objetivo principal el análisis de las posibles diferencias de género en la percepción de las conductas motivacionales del docente de Educación Física (EF), relacionados con el modelo circular de Aelterman et al. (2019), así como en la diversión, el aburrimiento y la intención de práctica de actividad física (AF). De igual modo, se examinarán las relaciones de estas conductas y estilos motivacionales del docente de EF con dichas consecuencias, tratando de evaluar posibles diferencias significativas entre géneros.

1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN

En primer lugar, cabe destacar que la elección es fácilmente defendible en base a tres factores principales. El primero está relacionado con la temática escogida para la realización del Trabajo Fin de Grado llevado a cabo el año anterior. Este trabajo se basó en el “Análisis de las conductas motivacionales de los entrenadores de fútbol sala españoles”. En primer lugar, destaca la continuidad que se le está dando a la investigación de las conductas motivacionales a partir del modelo circular de Aelterman et al. (2019) y de la importancia que pueden tener tanto en el contexto deportivo, como en el contexto educativo desde la perspectiva de la EF, como se quiere demostrar en esta investigación. En segundo lugar, destaca que se tiene un gran interés por seguir ahondando en este modelo circular, todavía poco investigado en nuestro país, siendo un método novedoso hasta la fecha, utilizado en pocas ocasiones y en otros contextos. Esto aumenta el interés, deseo y motivación de poder trabajar con la oportunidad de aportar evidencias en el ámbito de la EF, que es uno de los objetivos de la investigación a grandes rasgos. En tercer lugar, la perspectiva de género que dota al trabajo en cuestión es uno de los factores principales para la elección de este, ya que la sociedad en la que vivimos tiene todavía una perspectiva masculinizada en algunos sectores. Por ello, es necesario cambiar esto y tener en cuenta también a las chicas desde la formación, respetando sus gustos e intereses

y tratando de desarrollar sus capacidades de la misma forma que ocurre con el género masculino.

Este es un tema fundamental, ya que, para mejorar la educación, antes se debe de conocer en qué se debe mejorar. Por ello, es necesario seguir conociendo el modelo circular de Aelterman et al. (2019) propuesto desde la TAD (Ryan y Deci, 2017). Resulta indispensable hacer conocidos al resto de docentes de EF sobre las consecuencias asociadas a las conductas motivacionales docentes, para que estén informados de cuáles son sus posibilidades de mejora y sus puntos que reforzar para tener unos resultados más satisfactorios a todos los niveles.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ACTIVIDAD FÍSICA EN LA POBLACIÓN ADOLESCENTE

La práctica regular de actividad física (AF) tiene múltiples beneficios para la salud de los jóvenes. Cada vez son más numerosos los estudios que han encontrado una relación positiva entre la participación de los jóvenes en actividades físico-deportivas de manera regular y gran variedad de beneficios físicos, psicológicos y cognitivos (Biddle et al., 2019; Poitras et al., 2016). En general, la AF de mayor intensidad tiene relaciones más consistentes y sólidas con la salud que la de menor intensidad (Janssen y LeBlanc 2010). Sin embargo, en todas las intensidades se pueden encontrar beneficios (Bull et al., 2020). En este sentido, la Organización Mundial de la Salud ha establecido recientemente unas nuevas recomendaciones de AF en la que establece como principal aportación que “Cada movimiento cuenta” (Bull et al., 2020).

Sin embargo, la mayoría de los jóvenes no cumple con las recomendaciones mínimas de AF diaria (i.e., al menos 60 minutos diarios de actividad física moderada-vigorosa en niños y adolescentes entre los 5 y los 17 años) (Bull et al., 2020). Según datos de un estudio mundial realizado en 2016, más del 80% de los adolescentes en edad escolar de 11 a 17 años no cumplieron con las recomendaciones actuales de AF diaria, comprometiendo su salud actual y futura (Guthold et al., 2020), siendo esta inactividad física superior en las chicas en la mayoría de los países examinados. En España, en el estudio de Guthold et al., (2020), se evidenció que, en 2016, el 76.6% de los adolescentes no cumplieron con las recomendaciones de AF. Asimismo, destacó que las chicas (83.8%

de inactividad) realizan menos actividad física que los chicos (69.8% de inactividad) en este país. La práctica de AF y el cumplimiento de las recomendaciones está influido por múltiples factores (Bauman et al., 2012). Concretamente, la EF puede aportar un efecto tanto directo como indirecto sobre la práctica de AF (Slingerland y Borghouts, 2011) y se convierte en un elemento importante a estudiar

2.2. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Ante esta alarmante inactividad física, la EF adquiere una gran importancia de cara a fomentar el aprendizaje de los discentes, así como el disfrute y la intención de práctica de AF durante toda la vida (Sánchez-Oliva et al., 2014), generando una influencia directa o indirecta en el incremento de los niveles de AF en los jóvenes (Slingerland y Borghouts, 2011). Como señala la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de ESO y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, se establecen una serie de objetivos generales en el área de EF que el alumnado debe ser capaz de adquirir. Uno de estos objetivos, concretamente el Obj.EF.1, afirma que, el alumnado debe “Adquirir conocimientos, capacidades, actitudes y hábitos que les permitan incidir de forma positiva sobre la salud y realizar adecuadamente la gestión de su vida activa”. En esta línea, un estudio llevado a cabo por Ladwig et al. (2018), evidenció que los recuerdos y experiencias positivas en las clases de EF durante la niñez, se asociaban con la actitud e intención de realizar AF y con la reducción del comportamiento sedentario en la etapa adulta. En sentido contrario, las experiencias negativas pueden deberse, entre otros factores, a valores presentes en las clases de EF como la masculinidad hegemónica, la competitividad y el favoritismo hacia los alumnos habilidosos, desembocando en ocasiones en situaciones de rechazo, burla y acoso escolar hacia aquellos alumnos que no representan los valores hegemónicos de estos contextos (Jachyra, 2016).

La figura del docente de EF es fundamental a la hora de proporcionar experiencias positivas al alumnado ya que, además de influir en el aprendizaje, la diversión y el incremento de los niveles de AF que realizan sus alumnos en las clases, también influyen en la adquisición de un estilo de vida activo fuera del colegio (Slingerland y Borghouts, 2011). Así pues, para disminuir el abandono y aumentar el grado de cumplimiento de las recomendaciones de AF sería deseable que el objetivo inicial y prioritario del profesorado fuera la promoción de un entorno inclusivo, de modo que se respetara a todo el alumnado

con independencia de sus características individuales (Beltrán-Carrillo et al., 2019). Dada la gran importancia que adquiere el docente de EF, será necesario profundizar en el tipo de conductas utilizadas por este, así como las consecuencias que van asociadas a estas. Para ello, el estilo motivacional implementado por el profesorado de EF en sus clases puede desencadenar diferentes tipos de experiencias y consecuencias en el alumnado (Vasconcellos et al., 2019; White et al., 2021).

2.3. CONDUCTAS MOTIVACIONALES DOCENTES

Vista la importancia que el estilo motivacional docente tiene para generar experiencias positivas o negativas en el alumnado de EF, es necesario apoyarse en un marco teórico que permita profundizar en las conductas del profesorado de EF. El modelo circular propuesto recientemente por Aelterman et al. (2019), bajo el sustento de la TAD, permite profundizar en las conductas y estilos motivacionales que adoptan los docentes en sus clases de EF. Concretamente, el modelo establece la existencia de cuatro estilos motivacionales divididos cada uno de ellos a su vez en dos conductas motivacionales (Ver figura 1).

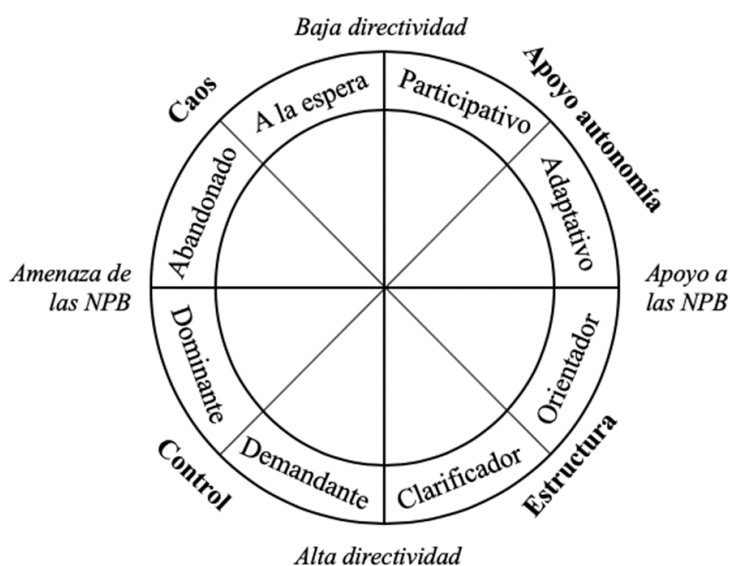


Figura 1. Representación gráfica de los estilos y conductas motivacionales docentes en el modelo circular traducido de Aelterman et al. (2019). Fuente: García-González et al. (2021)

En dicha figura 1, se aprecia cómo en el modelo circular podemos encontrar dos ejes claramente definidos. El eje horizontal representa el apoyo o amenaza a las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB; Deci y Ryan, 2017), encontrando en el lado izquierdo los estilos y conductas asociados con la amenaza o frustración (estilo

controlador y caótico) y en el lado derecho aquellos relacionados con el apoyo o satisfacción (estilo estructurado y de apoyo a la autonomía). Por otro lado, el eje vertical determina el grado de directividad de las conductas del docente. En la parte superior encontramos los estilos y conductas menos directivas (estilo caótico y estilo de apoyo a la autonomía), mientras que en la parte inferior localizaríamos los estilos y conductas más directivas (estilo estructurado y controlador). Por ende, hay estilos que se encuentran enfrentados, debido a las diferencias obtenidas en los dos ejes, tanto en el apoyo a las NPB como en el grado de autonomía que el docente proporciona a los estudiantes. Concretamente, estos estilos enfrentados son el de apoyo a la autonomía con el controlador y el estructurado con el caótico (Aelterman et al., 2019; Delrue et al., 2019).

El estilo de apoyo a la autonomía (Aelterman et al., 2019) hace referencia a los docentes que desarrollan un estilo motivacional docente basado en conductas participativas y adaptativas. Por un lado, las conductas participativas se basan en identificar los intereses del alumno a través del diálogo. Además, el docente trata de implicar al alumnado, invitándoles a proponer y a sugerir actividades o tareas. Trata de ofrecer opciones con argumentos significativos sobre cómo afrontar las actividades y cómo seguir un itinerario formativo propio. Por ejemplo, ofrecer la oportunidad de elección en la organización y el desarrollo de las sesiones (que el alumnado sugiera normas o reglas en el desarrollo de actividades). Por otro lado, las conductas adaptativas se caracterizan porque el docente trata de nutrir los intereses personales de los alumnos, proponiendo actividades que sean interesantes, agradables y divertidas. Asimismo, acepta posibles expresiones negativas de afecto y trata de comprender la perspectiva de sus estudiantes. Finalmente, aporta explicaciones y razones que aporten significatividad a la perspectiva del alumnado. Un ejemplo de estas podría ser ajustar las actividades en función de los deseos o preferencias del alumnado (e.g., preguntar al alumnado sobre qué contenidos les interesaría saber más).

En el extremo contrario al estilo de apoyo a la autonomía, encontraríamos el estilo controlador (Aelterman et al., 2019), referido a los docentes que ejercen control y presión sobre sus alumnos a través de conductas demandantes y dominadoras. Las conductas demandantes son aquellas en las que el docente exige disciplina a sus estudiantes, usando un lenguaje dominante o con cierto tono de poder (Reeve y Jang, 2006). También señala al alumnado sus obligaciones, sin tolerar contradicciones y amenazándolos con sanciones en caso de que no obedezcan. Todo el mundo puede visualizar a ese docente de EF

castigando a los estudiantes dando vueltas al patio por no obedecer sus indicaciones (i.e. “tienes que hacer esto así” o “debes hacer esto como te digo”). En cuanto a las conductas dominadoras, son aquellas en las que el docente ejerce una posición de poder frente al alumnado. Para ello, les reprime induciéndoles un sentimiento de culpa, vergüenza y ansiedad, pudiendo desembocar en un ataque más personal. Suelen ser menos observables y sutiles, produciéndose incluso de una forma no verbal (e.g., utilización de gestos de decepción o la retirada de la atención a un alumno cuando falla en la ejecución de una actividad o tarea). Los docentes que desarrollan este tipo de conductas suelen mostrar un mayor apoyo y atención a aquel alumnado con un mayor grado de habilidad y éxito en las tareas (Soenens et al., 2012).

El estilo estructurado (Aelterman et al, 2019) se basa en el apoyo a la competencia y capacidades del alumnado, dividiéndose en conductas orientadoras y clarificadoras. Con este estilo, el docente trata de adaptar las expectativas y actividades a su alumnado, a través de estrategias que les lleven a percibirse capaces de realizar las actividades propuestas. Por un lado, las conductas orientadoras son aquellas en las que el docente fomenta el progreso de sus estudiantes, aportando ayuda y atención cuando resulta necesario. Asimismo, les va guiando en los pasos necesarios para completar la tarea, pero los alumnos pueden progresar de forma independiente, pudiendo obtener ayuda y asistencia del docente cuando les sea necesario (e.g., propuesta de tareas desafiantes y alcanzables para todo el alumnado, ofreciendo ayuda durante la realización para el que lo necesite). Por otro lado, las conductas clarificadoras se caracterizan porque el docente comunica previamente las expectativas que tiene a su alumnado de forma clara y transparente. Además, ofrece una visión general de lo que pueden esperar de la sesión y les va informando sobre el cumplimiento de dichas expectativas (e.g., comunicación de las reglas, organización y la importancia de la actitud y el esfuerzo antes de comenzar la sesión).

Por último, encontramos el estilo caótico (Aelterman et al., 2019), estructurado en conductas de abandono y a la espera. Está basado en “dejar hacer” y caracterizado por el alto grado de permisividad del docente. El alumnado dispone de excesiva libertad, por lo que se genera confusión sobre lo que realmente tienen que hacer y qué pautas deben seguir para actuar o comportarse. Por un lado, las conductas de abandono se dan cuando el docente se desentiende de la actividad después de repetidas intervenciones, permitiendo a al alumnado hacer lo que quieran, sin incitarles a esforzarse con la excusa de que ellos

mismos deben responsabilizarse de su propio aprendizaje (e.g., el docente propone una tarea que no le sale a un alumno y trata de explicarle, pero al final, después de varios intentos, se aleja de él porque no la sabe hacer y cambia de tarea, avanzando contenidos sin esperarle). Por otro lado, las conductas de “a la espera” son aquellas en las que el docente cede la iniciativa totalmente al alumnado desde el primer momento. Normalmente espera a ver cómo evolucionan, prácticamente sin planificación y dejando que las cosas sigan su curso (e.g., propone una actividad, pero no marca ni cómo hacerla, ni las agrupaciones ni nada relacionado con el desarrollo de la actividad).

2.4. CONSECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS MOTIVACIONALES DEL DOCENTE SOBRE EL ALUMNADO

Las conductas motivacionales que el docente adopte en las clases de EF repercutirán de un modo diferente en consecuencias sobre el alumnado de tipo cognitivo, afectivo o comportamental. Estudios previos han señalado que todas estas conductas no son independientes, sino que diferentes estilos motivacionales pueden coexistir en un mismo docente (Haerens et al., 2018). La percepción del alumnado sobre las conductas implementadas por su docente determinará cuál será su perfil de estilo motivacional, qué conductas utiliza generalmente en el desarrollo de sus clases, desencadenando una serie de consecuencias en el alumnado (Aelterman et al., 2019). En el contexto educativo, dentro de los estilos motivacionales docentes, el apoyo a la autonomía es el que aporta un aprendizaje más profundo y mayor sensación de bienestar, así como una mayor motivación y compromiso (Jang et al., 2016). El estilo controlador predice conductas no deseables como la oposición desafiante (Haerens et al., 2015) o la desmotivación (De Meyer et al., 2014). El estilo estructurado aporta diferentes beneficios tales como un mejor aprendizaje autorregulado (Sierens et al., 2009), así como mayor compromiso con la práctica de actividad física (Jang et al., 2010). Finalmente, las conductas pertenecientes al estilo caótico interfieren en el desarrollo de la competencia del alumno (Aelterman et al., 2019).

Asimismo, cabe destacar que las conductas orientadoras y adaptativas son las que más satisfacen las NPB del alumnado, ya que las conductas participativas y clarificadoras no las garantizan de manera absoluta, aunque estén orientadas a esta satisfacción (Aelterman et al., 2019). Por otra parte, las conductas dominadoras o de abandono son aquellas que generan mayor frustración de las NPB (Aelterman et al., 2019). Teniendo en

cuenta cuáles son los estilos y conductas motivacionales docentes que se relacionan con la satisfacción de las NPB y las consecuencias positivas que generan, podemos concluir la necesidad de que el profesorado aprenda y adopte estilos motivacionales como el apoyo a la autonomía y el estilo estructurado (Cheon et al., 2020). De igual modo, como se señala en el estudio de Cheon et al. (2019), el profesorado de EF debe evitar o, al menos, reducir las conductas que favorecen la frustración de las NPB, así como consecuencias negativas en el alumnado, como son las de control o caóticas. Un aspecto también importante es el referido a las posibles consecuencias que este tipo de conductas motivacionales pueden provocar en el alumnado. Además de la posible satisfacción y frustración de las NPB, también pueden desencadenarse distintos tipos de motivación, así como distintas consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales en el alumnado.

Dentro de las consecuencias afectivas, un estudio llevado a cabo por Baena-Extremera et al., (2016), evidenció que la percepción de apoyo a la autonomía por parte del alumnado se relacionaba positivamente con la satisfacción y diversión de estos, así como negativamente con el aburrimiento durante las clases de EF. En esta línea, otro estudio corrobora los beneficios de fomentar el apoyo a la autonomía en EF para generar diversión y disfrute en el alumnado y disminuir el aburrimiento (Reeve y Cheon, 2016). Esto es especialmente importante ya que los estudiantes que experimentan satisfacción y experiencias positivas en las clases de EF son los que tienen mayores probabilidades de ser activos fuera del entorno educativo (Cox et al., 2008). Además, cuando el docente adopta un estilo de apoyo a la autonomía, le resulta más fácil empatizar con el alumnado y nutrir sus intereses y preferencias (Aelterman et al., 2019) pudiendo desencadenar consecuencias positivas. De esta forma, la existencia de un ambiente de disfrute durante las clases de EF puede resultar una variable fundamental para alcanzar el objetivo de que los estudiantes sigan practicando deporte fuera del horario escolar (Moreno-Murcia et al., 2018). En esta línea, Cheon et al. (2012), en un estudio llevado a cabo para evaluar la efectividad de un programa de formación de cuatro meses para favorecer que los docentes de EF desarrollaran un clima de apoyo a la autonomía, se observaron incrementos en la intención de práctica de AF del alumnado en la última medición. Por ello, el docente debe conseguir que su alumnado disfrute y se divierta en las clases (Baena-Extremera et al., 2012; Gómez-López et al., 2007), favoreciendo un clima aprendizaje que apoye la autonomía y favorezca la percepción de esta en el alumnado.

2.5. INFLUENCIA DEL GÉNERO EN LA PERCEPCIÓN DE LAS CONDUCTAS MOTIVACIONALES Y CONSECUENCIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Atendiendo a lo que expone la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la ESO y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, establece una serie de objetivos generales en el área de EF que deben de cumplirse obligatoriamente. Uno de estos objetivos, concretamente el Obj.EF.7., expone que todo el alumnado debe “Conocer y practicar juegos y actividades deportivas, con diversas formas de interacción y en diferentes contextos de realización, aceptando las limitaciones propias y ajenas, aprendiendo a actuar con seguridad, trabajando en equipo, respetando las reglas, estableciendo relaciones equilibradas con los demás y desarrollando actitudes de tolerancia y respeto que promuevan la paz, la interculturalidad y la igualdad entre los sexos”.

Asimismo, en el marco de la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, fija en su artículo 2.2. las competencias que el alumnado deberá desarrollar a lo largo de la ESO y haber adquirido al final de la enseñanza básica: Competencia en comunicación lingüística; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresiones culturales. Desde un análisis del contexto de la materia de EF, se considera que, las competencias clave, además de contribuir a la adquisición de conductas motrices y de hábitos saludables, tienen grandes posibilidades para que los alumnos y alumnas alcancen un desarrollo personal satisfactorio, adquieran valores sociales de respeto, convivencia y participación que les será útil a lo largo de toda su vida. Así pues, dentro de “Competencias sociales y cívicas”, el alumnado deberá aprender a desenvolverse en un entorno social. Se buscará facilitar la integración, promover la igualdad y fomentar el respeto.

Sin embargo, en muchas ocasiones se pueden evidenciar notables diferencias entre géneros dentro de las clases de EF. Un estudio reciente de Mitchell et al. (2013), revela que algunas chicas tienen experiencias negativas en la relación interpersonal con sus docentes, llegando incluso a sentirse ignoradas o excluidas, a diferencia de lo que ocurre

con las personas del género masculino dentro de las clases. Además, un estudio de Ghorbani et al. (2020), mostró que, en los chicos, la competencia percibida y la diversión presentaba mayores niveles que en las chicas durante las clases de EF. En esta línea, Sánchez-Alcaraz et al. (2018), en un estudio realizado, evidenció que las alumnas mostraron menores niveles de diversión y mayores de aburrimiento que los alumnos en las clases de EF. Asimismo, en el estudio de Baena-Extrema et al. (2014), se encontraron en la diversión valores significativamente más altos en los chicos que en las chicas.

Las alumnas han tenido que asumir un currículum esencialmente masculino, el cual es fomentado por los docentes de EF. En general, los alumnos disfrutaban de programas y contenidos más acordes a sus necesidades, lo que provoca en ocasiones que las mujeres tengan una experiencia insatisfactoria en las clases (Blández et al., 2007). Además, las vivencias negativas afectan también a aquellos varones que se alejan del modelo de masculinidad hegemónica (Vidiella, 2007). La investigación argumenta que la EF es un entorno estereotipado de género, en el que los niños son favorecidos y apoyados en las actividades físicas, mientras que las niñas tienen menos oportunidades de experimentar comentarios positivos de sus docentes. Estos estereotipos de género podrían influir distintamente en niños y niñas en la intención de práctica la AF (Xiang et al., 2018).

Estudios anteriores sobre la TAD (Ryan y Deci, 2017), dentro del contexto de la EF, encontraron resultados inconsistentes acerca de las diferencias de género en la percepción del estilo controlador de los docentes y de las experiencias motivacionales del alumnado. Por ejemplo, algunos de esos estudios no observaron diferencias entre niños y niñas en las percepciones del estilo controlador docente (Behzadnia et al., 2018; Koka y Sildala, 2018), frustración de las NPB (Haerens et al., 2015), motivación controlada y desmotivación (Behzadnia et al., 2018; Haerens et al., 2015; Ntoumanis, 2005). Sin embargo, otros estudios revelaron que los niños reportaron niveles más altos en las conductas controladoras (Bartholomew et al., 2018; Burgueño & Medina-Casabón, 2021; De Meyer et al., 2014; Haerens et al., 2015), frustración de las NPB (Bartholomew et al., 2018; Behzadnia et al., 2018), motivación controlada (Burgueño & Medina-Casabón, 2021; De Meyer et al., 2014; Ntoumanis, 2005), y oposición desafiante (Haerens et al., 2015). Las niñas, en cambio, en otros estudios, reportaron valores más altos en desmotivación (De Meyer et al., 2016; Johnson et al., 2011; Ntoumanis, 2005) y, más específicamente, en la frustración de la competencia (Burgueño & Medina-Casabón, 2021).

Sin embargo, la investigación basada en la TAD, que examina la relación entre las conductas docentes y las consecuencias asociadas, tratando de encontrar diferencias entre géneros, es relativamente escasa en EF. El estudio de Koka y Sildala (2018) fue el único encontrado que analizó la asociación entre las conductas controladoras de los docentes de EF y la desmotivación de los estudiantes tanto en niños como en niñas. Aunque esta investigación no consideró las caras externa (conductas dominadoras) e interna (conductas demandantes) de la enseñanza controladora (De Meyer et al., 2014), y solo examinó parcialmente el lado oscuro de la motivación descrito por la TAD (Ryan & Deci, 2017), reveló que las niñas obtuvieron un mayor efecto predictivo en las relaciones de las conductas controladoras con la desmotivación, mientras que los niños mostraron un mayor efecto predictivo en la asociación del uso controlador de los elogios y la desmotivación por parte de los maestros (Koka & Sildala, 2018). Por lo tanto, este estudio anterior sugiere que las conductas controladoras de los docentes de EF podrían afectar el proceso motivacional de niños y niñas de manera diferente. Por ello, parece necesario seguir explorando la relación entre la percepción del alumnado de las conductas motivacionales docentes y las diferentes consecuencias en las clases de EF en función del género.

2.6. APORTACIONES Y CONTRIBUCIONES DE ESTE TRABAJO

A pesar de que existen algunos estudios que han examinado la percepción del alumnado de algunas conductas motivacionales del profesorado de EF y consecuencias en función del género (Koka y Sidala, 2018), son escasos en los que se utiliza el modelo circular de Aelterman et al., (2019) en el que se analizan las 8 conductas y los 4 estilos motivacionales docentes. De igual modo, cabe destacar que es un modelo de reciente aparición, poco utilizado hasta el momento en el contexto educativo español, hecho que hace de este trabajo algo novedoso en el que se necesita seguir profundizado. Asimismo, un limitado número de estudios ha examinado la relación entre las conductas motivacionales y diferentes consecuencias afectivas como la diversión y el aburrimiento y comportamentales como la intención de práctica de AF en función del género. Profundizar en la relación entre estas variables, puede permitir que los docentes de EF conozcan el impacto que tienen sus conductas en algunas consecuencias como la diversión, el aburrimiento y la intención de práctica de AF en chicos y chicas.

3. OBJETIVOS

Una vez expuesto el marco teórico de la investigación, en este apartado se van a nombrar los diferentes objetivos que se van a abordar a través del estudio realizado. Los objetivos son dos:

Objetivo 1. Analizar la percepción del alumnado de las conductas motivacionales del docente de EF, así como su diversión, aburrimiento e intención de práctica de AF, en función del género.

Objetivo 2. Examinar la relación entre la percepción del alumnado de las conductas motivacionales del docente de EF y dichas consecuencias evaluadas, en función del género.

4. METODOLOGÍA

4.1. DISEÑO Y CONTEXTUALIZACIÓN

Se realizó un estudio descriptivo transversal durante el curso académico 2020-2021. Se considera transversal debido a que es un tipo de investigación en la que ha realizado una sola toma de datos en un momento determinado, sobre una población o muestra predefinida. Asimismo, es descriptivo ya que este estudio se limita a medir la presencia, características o distribución de una serie de variables dentro de la población de estudio. Finalmente, cabe destacar que los datos fueron recogidos de forma cuantitativa, utilizando la técnica de encuestación para la recogida de estos.

4.2. PARTICIPANTES

De una muestra total de 206 estudiantes de un centro público de Educación Secundaria situado en la provincia de Zaragoza, participaron un total de 164 estudiantes (*Medad*= 14.13; *DT*= 1.33), con edades comprendidas entre 12 y 17 años (la tasa de respuestas fue del 79.61%). Concretamente, participaron 43 estudiantes (23 chicos y 20 chicas) de 1º de ESO (26.22%), 24 (10 chicos y 14 chicas) de 2º de ESO (14.63%), 53 (24 chicos y 29 chicas) de 3º de ESO (32.32%) y 44 (18 chicos y 26 chicas) de 4º de ESO (26.83%), haciendo un total de 75 chicos (45.73%) y 89 chicas (54.27%). Se realizó un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que el centro educativo fue seleccionado por su accesibilidad para recoger los datos, debido a que era el centro de prácticas del sujeto responsable en la realización del estudio.

Los criterios de inclusión fueron tener entre 12 y 18 años, estar matriculados en el centro y firmar un consentimiento informado de participación. Los criterios de exclusión fueron los siguientes: 1. Haber estado enfermo o confinado, a causa de un contacto positivo por Covid-19, el día de realización de los cuestionarios; 2. No realizar el cuestionario referente al estudio y 3. Mostrar patrones de respuestas anómalos en el cuestionario cumplimentado. Las razones por las que se eliminaron 42 estudiantes fueron las siguientes: 10 estuvieron enfermos o confinados, 5 cumplimentaron mal el cuestionario y 27 no realizaron el cuestionario referente al estudio. Así pues, tras los criterios de exclusión, se estableció la muestra final descrita anteriormente.

4.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Los diferentes cuestionarios que se han utilizado para medir las variables del estudio son los siguientes:

Variables sociodemográficas: Se realizaron preguntas sobre el género (chica o chico), edad y curso académico (1º a 4º de ESO) del alumnado del centro.

Conductas motivacionales docentes: Para llevar a cabo la medición de la percepción del alumnado sobre las conductas motivacionales utilizadas por el docente de EF, se utilizó una traducción española del Situations in School Questionnaire (SIS; Aelterman et al., 2019) y su posterior adaptación a la EF. Los cuestionarios formados por diferentes viñetas o situaciones tienen la ventaja de estar integradas en situaciones más auténticas y, por lo tanto, es probable que tengan una alta validez (ecológica) (Evans et al., 2015; Taylor y Ntoumanis, 2007). Este cuestionario presenta 68 ítems que miden la percepción de los estudiantes sobre las conductas motivacionales del docente [i.e., participativo (7 ítems; $\alpha = .76$), adaptativo (10 ítems; $\alpha = .76$), orientador (9 ítems; $\alpha = .75$), clarificador (8 ítems; $\alpha = .72$), demandante o exigente (12 ítems; $\alpha = .72$), dominador (5 ítems; $\alpha = .75$), abandonado (12 ítems; $\alpha = .77$) y a la espera (5 ítems; $\alpha = .76$)]. Asimismo, estas 8 conductas motivacionales pueden dividirse en 4 estilos docentes distintos (Aelterman et al., 2019). El estilo de apoyo a la autonomía (i.e., participativo y adaptativo), estilo estructurado (i.e., orientador y clarificador), estilo controlador (i.e., demandante o exigente y dominador) y el estilo caótico (i.e., abandonado y a la espera).

Para comprender el contenido del cuestionario, cabe destacar que está compuesto por 17 situaciones diferentes, en las cuales hay 4 opciones de respuesta, referentes a los

distintos tipos de conductas motivacionales mencionadas anteriormente. Por ejemplo, una situación que se da es: “Cuando el profesor/a de EF quiere motivar a los estudiantes” y se plantean estas 4 opciones de respuesta [1. “Silba y les dice en voz alta “Ahora nos concentramos y nos activamos” (demandante); 2. “Nos hace comentarios positivos, a la vez que nos ofrece ayuda y nos orienta cuando es necesario” (orientador); 3. “Nos ofrece una serie de actividades diferentes para que podamos elegir en la próxima Unidad Didáctica de este curso” (participativo); 4. “No se suele preocupar de los estudiantes desmotivados ya que cree que no se puede mejorar su motivación” (abandonado)]. Los estudiantes deben contestar cómo consideran que actúa su docente en cada una de dichas 4 formas en las 17 situaciones planteadas. En cada una de las cuatro respuestas a la situación, el alumnado responde en una escala Likert de 1 a 7 puntos que va desde “No define en absoluto al docente” a “Define perfectamente al docente”.

Intención de práctica de AF: Se utilizó una subescala de la versión española (Tirado et al., 2012) sobre el cuestionario de la Teoría del Comportamiento Planeado (Hagger et al., 2009) para evaluar la intención de práctica de AF. Está formado por 3 ítems (e.g., “Tengo pensado hacer deporte o actividad física durante mi tiempo libre en las próximas 5 semanas”). Las respuestas van en una escala tipo Likert de 1 a 7, donde 1 (totalmente en desacuerdo) y el 7 (totalmente de acuerdo). En el presente estudio se obtuvo un valor de Alfa de Cronbach de .77.

Diversión y aburrimiento: Para llevar a cabo la medición de la diversión y el aburrimiento del alumnado durante las clases de EF, se utilizó la versión española (Baena-Extremera et al., 2012) de la Escala de diversión/aburrimiento en la Educación Física (SSI-EF, Duda y Nicholls, 1992). Dicha escala está introducida por el encabezado “En las clases de EF...”. Asimismo, está compuesta por ocho ítems agrupados en dos factores. Uno de esos factores mide la diversión [(5 ítems), e.g., “Normalmente me lo paso bien en las clases de EF”] y otro, el aburrimiento [(3 ítems), e.g., “En EF deseo que la clase termine rápidamente”]. Las respuestas van en una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 (totalmente en desacuerdo) y el 5 (totalmente de acuerdo). En el presente estudio se obtuvo un valor de Alfa de Cronbach de .75 para la diversión y de .78 para el aburrimiento.

4.4. PROCEDIMIENTO

Una vez decidida la muestra a abarcar, en este apartado se detallará el proceso de actuación hasta que se llevó a cabo el estudio en cuestión. Antes de iniciar el proceso del estudio y pasar el cuestionario referente a este, se contactó con el tutor de prácticas y con la responsable del centro en el que se iba a llevar a cabo, para poder dar viabilidad a este y que no existiese ningún problema posterior a la hora de desarrollarlo. Una vez se obtuvo el consentimiento de ambas partes, junto con el de las familias y el propio alumnado, se comenzó a trabajar para poder hacer de este una realidad.

En primer lugar, cabe destacar que dicho estudio se llevó a cabo durante la última semana de marzo de 2021. Pese a estar en una situación determinada por la Covid-19, esto no afectó gravemente a la recogida de datos del estudio, ya que se llevó a cabo dentro del centro de prácticas y no se tuvo que hacer ninguna adaptación específica para poder desarrollarlo.

El cuestionario se pasó una sola vez en papel y en un mismo centro educativo. Asimismo, cabe destacar que se pasó el primer día de prácticas en el centro, para evitar poder influenciar al alumnado en sus respuestas tras la intervención de los alumnos de prácticas. Se optó por la opción de realizar el cuestionario en modo presencial, para asegurar una tasa de respuestas más elevada que si se hace de manera virtual, debido a la poca importancia que podría dar el alumnado a este tipo de actividades. Cumplimentaron dicho cuestionario en el aula en el que realizan las clases generalmente, siempre en presencia del autor principal del estudio y sin la presencia del docente de EF, tratando de evitar que el alumnado se sienta coaccionado por este e incitado a dar un tipo de respuesta u otra.

Finalmente, hay que subrayar que los estudiantes tardaron entre 20 y 45 minutos en cumplimentar el cuestionario. Así pues, cada estudiante era libre de contestar o no el cuestionario, y de poder hacerlo como quisiera, advirtiéndoles al inicio de este que era un cuestionario voluntario y anónimo, en el que no se iba a identificar a la persona que lo cumplimentara, respetando durante todo el proceso las directrices de la Declaración de Helsinki (2015) con relación al cumplimiento de las normas éticas en investigación. Además, se les comentó que dicho estudio fue llevado a cabo para un Trabajo Fin de Máster y para la mejora de las clases de EF.

4.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

En primer lugar, se creó una base de datos en el programa Excel, para poder pasar las respuestas de los cuestionarios. Posteriormente, para el análisis estadístico y el tratamiento de los datos obtenidos, se utilizó el programa SPSS 25.0. A continuación, se calcularon todas las frecuencias de las variables discretas que interesaban para el estudio, y así poder asegurarse de que todos los datos eran correctos y se habían recogido adecuadamente. De forma previa al análisis de los resultados, se analizó la consistencia interna de los factores incluidos en el estudio, a través del coeficiente de Alfa de Cronbach (α). Después, se realizó el análisis estadístico descriptivo con la media (M) y desviación típica (DT) de cada variable del estudio. Con relación al primer objetivo, una vez obtenidos los descriptivos, se realizaron diferentes análisis de la varianza (en inglés, ANOVA) de un factor para poder ver las diferencias significativas entre géneros respecto a las conductas motivacionales, la diversión, el aburrimiento y la intención de práctica de AF. Con relación al segundo objetivo, se realizaron los análisis correlacionales, utilizando el coeficiente de Pearson, para comprobar la relación entre las variables de las conductas motivacionales, la diversión, el aburrimiento y la intención de práctica de AF en chicos y chicas de forma separada. Finalmente, se realizaron los análisis de regresión lineal, diferenciados por género, para cada una de las consecuencias asociadas a las conductas motivacionales de los docentes de EF.

5. RESULTADOS

De forma previa al análisis de los resultados, se analizó la consistencia interna de los factores incluidos en el estudio. Se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach (α), el cual se considera aceptable cuando es superior a .70 (Nunnally, 1979). Todos los factores fueron superiores a .70 por lo que fueron incluidos en el estudio.

Los resultados van a ser divididos en dos partes, exponiendo los resultados en función de los dos objetivos planteados previamente. En primer lugar, se exponen los resultados vinculados al objetivo 1.

5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE DIFERENCIAS EN LAS DIFERENTES VARIABLES DE ESTUDIO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Como se puede observar en la Tabla 3, las puntuaciones más altas se encuentran en ambos géneros en las conductas clarificadoras, ($M_{chicos} = 5.37/ M_{chicas} = 5.57$). También se obtuvieron puntuaciones muy altas tanto en las conductas orientadoras ($M_{chicos} = 5.12; M_{chicas} = 5.28$), así como en las adaptativas o empáticas ($M_{chicos} = 4.56; M_{chicas} = 5.50$) y las demandantes o exigentes ($M_{chicos} = 4.49; M_{chicas} = 4.50$). Un escalón por debajo, se encuentran las conductas participativas ($M_{chicos} = 3.66; M_{chicas} = 3.43$) y las dominadoras ($M_{chicos} = 3.57; M_{chicas} = 3.14$). Finalmente, las conductas con una menor puntuación son las conductas de abandono ($M_{chicos} = 2.61; M_{chicas} = 2.34$) y a la espera ($M_{chicos} = 2.49; M_{chicas} = 2.33$).

Asimismo, en la Tabla 1, se encuentran las diferencias en las variables de estudio en función del género. Como se puede observar, existen diferencias significativas entre géneros en lo que respecta a las conductas dominadoras ($p = .011$), así como en las consecuencias de diversión ($p = .008$), aburrimiento ($p = .023$) e intención de práctica de AF ($p = .005$). En cuanto al aburrimiento, se puede observar cómo es significativamente superior en las chicas, sin embargo, tanto las conductas dominadoras, como la diversión y la intención de práctica de AF son significativamente superiores en los chicos.

Tabla 1. Análisis descriptivos y diferencias en las conductas motivacionales, la diversión, el aburrimiento y la intención de práctica en función del género

Variables	Alumnado		Chicos		Chicas		ANOVA	
	M	DT	M	DT	M	DT	F	p
Conductas motivacionales								
Participativas	3.54	1.18	3.66	1.22	3.43	1.14	1.14	.236
Adaptativas/ Empáticas	4.53	1.10	4.56	0.98	5.50	1.20	0.09	.759
Orientadoras	5.21	1.05	5.12	0.96	5.28	1.12	0.91	.341
Clarificadoras	5.48	0.89	5.37	0.85	5.57	0.91	2.19	.141
Demandantes/ Exigentes	4.49	0.80	4.49	0.86	4.50	0.75	0.00	.927
Dominadoras	3.34	1.08	3.57	1.14	3.14	0.99	6.57	.011
Abandono	2.46	0.98	2.61	1.01	2.34	0.94	3.32	.070
A la espera	2.40	1.06	2.49	1.18	2.33	0.94	0.88	.350
Consecuencias								
Diversión	4.23	0.70	4.39	0.59	4.10	0.75	7.12	.008
Aburrimiento	2.08	0.74	1.94	0.65	2.20	0.79	5.23	.023
Intención de práctica de AF	5.12	1.72	5.52	1.50	4.78	1.83	7.92	.005

5.2. ANÁLISIS CORRELACIONAL Y ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL

A continuación, se exponen los resultados vinculados al objetivo 2. En lo que respecta a la Tabla 2, se observan las correlaciones entre las diferentes variables de estudio en función del género. En las chicas, se observa cómo la diversión correlaciona positiva y significativamente con las conductas participativas, adaptativas o empáticas, orientadoras y clarificadoras, mientras que correlaciona negativa y significativamente con las conductas de abandono. También, se puede observar cómo el aburrimiento correlaciona negativa y significativamente con las conductas participativas, adaptativas o empáticas, orientadoras y clarificadoras. Sin embargo, correlaciona de forma positiva y significativa con las conductas de abandono y a la espera. Por último, la intención de práctica de AF correlaciona positiva y significativamente con las conductas adaptativas o empáticas, orientadoras y clarificadoras.

Por otro lado, en los chicos se observa cómo la diversión correlaciona positiva y significativamente con las conductas adaptativas o empáticas, orientadoras y clarificadoras. En el aburrimiento, se observa una correlación positiva y significativa con las conductas de abandono. Finalmente, la intención de práctica de AF tiene una correlación negativa y significativa con las conductas de a la espera.

Tabla 2. Análisis correlacional entre las conductas motivacionales y las consecuencias de diversión, aburrimiento e intención de práctica en función del género.

Variables	Chicos			Chicas		
	Diversión	Aburrimiento	Intención de práctica de AF	Diversión	Aburrimiento	Intención de práctica de AF
1. Participativas	.033	.098	.081	.351**	-.305**	.199
2. Adaptativas/Empáticas	.301*	-.070	.223	.358**	-.346**	.287**
3. Orientadoras	.321**	-.122	.169	.423**	-.417**	.406**
4. Clarificadoras	.462**	-.179	.157	.297**	-.363**	.423**
5. Demandantes/ Exigentes	.197	-.037	.066	.055	.042	.075
6. Dominadoras	.014	.101	-.087	-.048	-.010	-.036
7. Abandono	-.133	.236*	.131	-.215*	.324**	-.140
8. A la espera	-.125	.107	-.288*	.131	.212*	-.162

Notas: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Por último, en la tabla 3 se pueden ver reflejados los resultados pertenecientes al análisis de regresión lineal, diferenciado por géneros, donde las consecuencias (i.e.,

diversión, aburrimiento e intención de práctica de AF) se han utilizado como variables dependientes, mientras que las conductas motivacionales han sido utilizadas como variables predictoras. En los chicos, se observa que las conductas clarificadoras predicen positiva y significativamente la diversión, a diferencia de lo que ocurre en las chicas, en las cuales son las conductas orientadoras las que predicen de manera positiva y significativa a esta consecuencia. Por otro lado, en los chicos son las conductas de abandono las que predicen de manera positiva y significativa el aburrimiento. Sin embargo, en las alumnas son las conductas orientadoras las que predicen de forma negativa y significativa esta consecuencia. Por último, en los alumnos, las conductas a la espera predicen negativa y significativamente la intención de práctica de AF, mientras que en las alumnas son las conductas clarificadoras las que predicen positiva y significativamente esta consecuencia comportamental.

Tabla 5. Análisis de regresión lineal entre las conductas motivacionales y las consecuencias examinadas: diversión, aburrimiento e intención de práctica de AF.

Variables		Coeficiente no estandarizado		Coeficiente tipificado			
		B	Error típico	β	Cambio en R ²	<i>p</i>	
Variable dependiente	Variable predictora						
Chicos	Diversión	Clarificadoras	.321	.072	.462	.213	.001
	Aburrimiento	Abandono	.152	.073	.236	.056	.041
	Intención de práctica de AF	A la espera	-.367	.143	-.288	.083	.012
Chicas	Diversión	Orientadoras	.283	.065	.453	.179	.001
	Aburrimiento	Orientadoras	-.292	.068	-.417	.174	.001
	Intención de práctica de AF	Clarificadoras	.847	.195	.423	.179	.001

6. DISCUSIÓN

En este apartado se van a discutir los resultados obtenidos en este estudio con otras investigaciones existentes en la literatura científica. De igual modo, se tratará de aportar una posible justificación a los resultados encontrados. Esta discusión estará organizada en base a los dos objetivos planteados previamente para este trabajo.

El primer objetivo de este estudio fue analizar las posibles diferencias entre géneros en la percepción del alumnado de las conductas motivacionales utilizadas por el

docente de EF, así como en las consecuencias de diversión, aburrimiento e intención de práctica de AF. En primera instancia, cabe destacar que, para ambos géneros, las conductas más utilizadas por los docentes de EF fueron las adaptativas o empáticas, orientadoras y clarificadoras, por encima incluso de las conductas participativas. Esto puede darse, ya que, utilizando estos tres tipos de conductas, el docente presenta una mayor autoridad que con las participativas (Aelterman et al., 2019), pero sigue respetando la autonomía y la competencia de los estudiantes. Así pues, la explicación para la obtención de estas puntuaciones tan altas en estas tres conductas puede deberse a que las conductas de apoyo a la autonomía y estructura pueden ir de la mano, debido a las correlaciones positivas encontradas entre ambos estilos (Vansteenkiste et al., 2012). Sin embargo, las menores puntuaciones de las conductas participativas respecto a las adaptativas, orientadoras y clarificadoras podrían deberse al miedo de los docentes de EF a perder el control de la clase, acabando en un estilo caótico. Un estudio de Aelterman et al. (2019), evidenció en los docentes un cierto miedo a ceder excesiva autonomía a sus estudiantes, donde estos asuman totalmente la iniciativa y acabe perdiendo su autoridad durante las clases. Es esta línea, pero en el contexto deportivo, un estudio de Ntoumanis y Mallet (2014), observó que algunos entrenadores pueden ser reacios a utilizar prácticas participativas, ya que les preocupa perder el control de sus entrenamientos y terminar con un estilo de a la espera o de dejar hacer.

Asimismo, otro de los resultados a destacar en este estudio fue la puntuación obtenida por las conductas demandantes o exigentes, superando incluso a las participativas en ambos géneros. Esto podría explicarse si se hace hincapié en la cercanía de los tipos de conductas dentro del modelo circular. Las conductas clarificadoras, que en ambos géneros son las que más puntuaciones obtuvieron en el estudio, están situada al lado de las conductas demandantes o exigentes en dicho modelo. Estos resultados podrían explicarse ya que el modelo utilizado se basa en un análisis de escala multidimensional (Borg et al., 2013), el cual utiliza una estrategia de análisis descriptivo que genera una percepción visual de cómo los diferentes estilos de enseñanza (i.e., el apoyo autonomía, estructura, control y caos) y su división en las conductas se relacionan entre sí (Aelterman et al., 2019). En este sentido, un estudio dentro del contexto deportivo evidenció que, al establecer expectativas y metas, puede que los entrenadores acaben desarrollando conductas demandantes, desarrollando comportamientos como amenazas con castigos o directrices, lo que conlleva a utilizar conductas de estilo demandante o exigente

(Bartholomew et al., 2009). Esto último, podría darse también dentro del contexto educativo, de ahí su importancia dentro de este trabajo.

Por otro lado, cabe destacar que, aunque no se apreciaron diferencias significativas en las conductas docentes entre ambos géneros, los chicos obtuvieron valores significativamente superiores en las conductas dominadoras que las chicas. Estos últimos resultados no coinciden con algunos de los encontrados en la literatura científica, ya que en estos no se encontraron diferencias entre géneros en las percepciones del estilo controlador docente (Behzadnia et al., 2018; Koka y Sildala, 2018). Sin embargo, en otros estudios sí que se observó que los chicos percibieron un mayor número de conductas controladoras (Bartholomew et al., 2018; Burgueño & Medina-Casaubón, 2021; De Meyer et al., 2014; Haerens et al., 2015), coincidiendo con el estudio presente. Estos resultados, podrían deberse a que, en este centro educativo, los contenidos o las conductas docentes controladoras utilizadas son en gran medida destinadas al género masculino. De igual modo, se encontraron diferencias significativas entre ambos géneros en lo que respecta a la diversión, el aburrimiento y la intención de práctica de AF. Parece ser que, en el presente estudio, los chicos tienen mayores niveles de diversión e intención de práctica de AF que las chicas. Además, las alumnas mostraron mayores niveles de aburrimiento que los alumnos. En consonancia con esto, otros estudios también observaron que las alumnas mostraron mayores niveles de aburrimiento, así como menores niveles de diversión que los alumnos durante las clases de EF (Baena-Extrema et al., 2014; Sánchez-Alcaraz et al., 2018). Esto, puede tener relación con los contenidos impartidos por los docentes de EF durante las clases, ya que, el alumnado percibe todavía percibe ciertas actividades como específicas para cada uno de los géneros. Los deportes más vinculados a la fuerza, resistencia o riesgo (e.g., deportes de colaboración-oposición) suelen vincularse con el género masculino. Sin embargo, aquellas más relacionadas con el ritmo, la expresión o la flexibilidad (e.g., deportes de expresión corporal o danza) se vinculan con el género femenino (Plaza et al., 2017). Para revertir esta situación, una solución podría ser permitir a las chicas participar en el diseño y el desarrollo de las situaciones de enseñanza en función de sus gustos e intereses (Vera et al., 2008). De todos modos, conocer aquellos gustos e intereses y trabajar a partir de ellos, permitirá aumentar la motivación de las chicas hacia la práctica física (Castillo et al., 2000). En esta línea, un estudio de Baena-Extremera y Ruiz-Montero (2009), evidenció que los alumnos generalmente disfrutaban de programas y actividades que satisfacen sus intereses y

necesidades, lo que puede provocar esa experiencia negativa en las alumnas durante las clases de EF. Asimismo, estos estereotipos de género en las unidades de enseñanza-aprendizaje impartidas durante las clases de EF podrían influir de forma diferente en chicos y chicas en la intención de práctica la AF (Xiang et al., 2018). Acorde con esto, Michel et al. (2013), establece que algunas de las alumnas tienen experiencias negativas durante las clases de EF en lo que respecta a la relación con los docentes, sintiéndose ignoradas en algunos casos, distintamente a lo que ocurre con los alumnos. En una revisión sistemática de Corr et al. (2019), se puede observar cómo el docente de EF afecta a las percepciones de las niñas sobre la AF, destacando que los profesores de EF masculinos eran demasiado competitivos, y estaban más interesados en interactuar con los chicos de la clase. Todas estas diferencias forman parte de un conjunto de acciones y conductas del docente durante las clases de EF, que podrían hacer que las chicas tuvieran peores experiencias que los chicos, obteniendo una serie de consecuencias acordes con estas. Así pues, algunos autores señalan el valor de dar voz activa al género femenino en la configuración de las programaciones didácticas, diversificando los diferentes contenidos curriculares (Enright y O'Sullivan, 2012; Julián et al., 2008). Este aspecto, podría servir para mejorar el interés y los procesos motivacionales del género femenino tanto en las clases de EF, como en la práctica de AF fuera de ella (Kirk y Oliver, 2014).

El segundo objetivo del estudio se basaba en identificar las posibles diferencias entre géneros respecto a las relaciones existentes entre la percepción del alumnado de las conductas motivacionales del docente de EF y consecuencias como la diversión, el aburrimiento y la intención de práctica de AF. En cuanto a la diversión, se encontraron correlaciones diferentes en función del género, ya que, en las alumnas, además de correlacionar significativamente con las conductas que también lo hacían los alumnos, correlacionaban positiva y significativamente con las conductas participativas, así como de forma negativa y significativa con las conductas de abandono. En el aburrimiento también se encontraron diferencias, ya que, en las alumnas, además de correlacionar significativamente con las conductas que correlacionaban los alumnos, correlacionaban con las conductas de los estilos de apoyo a la autonomía y la estructura de manera negativa y significativa, además de correlacionar positiva y significativamente con las conductas de a la espera. Finalmente, en lo que respecta a la intención de práctica de AF, de nuevo se encontraron diferencias entre ambos géneros, ya que en las alumnas correlacionaba positiva y significativamente con las conductas adaptativas o empáticas y el estilo

estructurado, mientras que en los alumnos lo hacía negativa y significativamente con las conductas de a la espera. Guardando cierta relación con esto, un estudio evidenció que los chicos tenían una predisposición más elevada hacia la EF que las chicas (Carroll y Loumidis, 2001). En esta línea, Chung y Phillips (2002), observaron que los chicos obtuvieron mayores niveles de actitud positiva, motivación, percepción de competencia y predisposición hacia la EF que las chicas. Esto puede explicar que las chicas les den esa mayor importancia a las conductas utilizadas por el docente de EF para desarrollar unas u otras consecuencias, dado que, como dicen Murillo et al., (2014), la habilidad y la conducta del docente será la que marque la motivación de las alumnas dentro de las clases de EF. Sin embargo, los chicos al mostrar esa mayor predisposición hacia la EF, puede que no necesiten tanto de esa intervención docente para obtener consecuencias más positivas.

Por tanto, cabe destacar que, tanto la diversión, como el aburrimiento y la intención de práctica de AF, son predichas por conductas docentes diferentes en función del género. Esto nos puede indicar que las conductas que adoptan los docentes de EF en sus clases pueden afectar de diferente manera a chicos y chicas en relación a la diversión, el aburrimiento y la intención de práctica de AF. En las chicas, las conductas orientadoras predicen positiva y significativamente la diversión, así como negativa y significativamente el aburrimiento. También, las conductas clarificadoras predicen positiva y significativamente la intención de práctica de AF. Por ello, se sugiere fomentar la utilización de aquellas conductas del estilo estructurado dentro del género femenino. Un aspecto clave podría ser la satisfacción de la percepción de competencia de las chicas, ya que esta puede predisponer a una mayor diversión, así como a la práctica físico-deportiva y a la adopción de estilos de vida más activos (Corr et al., 2019; Craike et al., 2014). En esta línea, Brooks y Magnusson (2007), sugieren que resulta necesario ofrecer actividades adaptadas al nivel de habilidad de todos los estudiantes, rompiendo con las barreras que suponen algunos de los deportes de cooperación-oposición que pueden estar de entrada estereotipados. Así pues, esto podría permitir satisfacer la percepción de competencia (Mitchell et al., 2013), pudiendo conseguir de este modo experiencias más positivas en las alumnas durante las clases de EF. Sin embargo, en los chicos son las conductas clarificadoras las que predicen positiva y significativamente la diversión, las conductas de abandono las que predicen positiva y significativamente el aburrimiento, y, por último, las conductas a la espera las que predicen negativa y significativamente la

intención de práctica de AF. Así pues, debería de fomentarse las conductas clarificadoras y evitar las conductas del estilo caótico en los chicos. Como se señala en el estudio de Cheon et al. (2019), el profesorado de EF debe evitar o, al menos, reducir las conductas que favorecen la frustración de las NPB, así como consecuencias negativas en el alumnado, como son las de control o caóticas. Sin embargo, el docente debe de fomentar aquellas conductas que favorezcan la satisfacción de las NPB, dadas las consecuencias positivas que generan, como los estilos de apoyo a la autonomía y el estilo estructurado (Cheon et al., 2020).

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

Como limitaciones del estudio, cabe destacar que dicho estudio es de tipo descriptivo y transversal, lo que supone que no se pueden establecer relaciones de causa-efecto entre las variables de este. Por ello, resultaría interesante desarrollar en futuras investigaciones un estudio de tipo longitudinal, en el cual se tomarán las medidas durante varios momentos, permitiendo de este modo establecer esas relaciones de causa-efecto entre las variables examinadas. Asimismo, otra de las limitaciones encontradas en el estudio, es el uso de medidas auto reportadas en las que solo se ha tenido en cuenta la propia percepción de los estudiantes. Una prospectiva para el futuro, podría ser la filmación de las clases, además de utilizar la propia percepción del docente de sus conductas docentes, para poder obtener varias fuentes de información que permitirían triangular toda la información. También la utilización de técnicas cualitativas ayudaría a profundizar en la percepción de los chicos y chicas sobre las consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales asociadas a los estilos y las conductas motivacionales del docente de EF. Otra de las limitaciones que se pueden encontrar es el tipo de muestreo utilizado, ya que, al ser no probabilístico, no permite la generalización de los resultados. Además, la muestra utilizada no es muy grande y pertenece a un solo centro educativo, por lo que no se puede extrapolar estos resultados a otros centros educativos. Para dar solución a esto, además de utilizar un tipo de muestreo probabilístico, sería necesario aumentar el tamaño de la muestra y el número de centros educativos.

En este estudio solo se analizó la relación entre las conductas motivacionales y algunas consecuencias afectivas y comportamentales. Por ello, en línea con la secuencia de la TAD, en futuros estudios se deberían de incluir las tres NPB (Ryan y Deci, 2017), así como las diferentes regulaciones motivacionales, ya que podrían ayudar a comprender

mejor las relaciones intermedias existentes entre las conductas y las consecuencias asociadas en el alumnado de EF.

Para finalizar, decir que la situación de pandemia mundial en la que se encuentra España y el mundo entero, debido a la Covid-19, podría haber alterado los resultados obtenidos, tanto en las conductas utilizadas por los docentes como en las consecuencias de estas, ya que las condiciones en las que se han dado las clases de EF han podido ser algo distintas a las habituales.

8. CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos, parece que los docentes de EF podrían adoptar conductas más controladoras con los chicos. Por esta razón, parece necesario que los docentes de EF reduzcan este tipo de conductas con los chicos. Sin embargo, las chicas perciben un mayor aburrimiento y una menor diversión en las clases de EF, así como una menor intención de práctica de AF que los chicos. Por ello, resulta necesario que los docentes de EF adopten una serie de estrategias didácticas y motivacionales en EF que aumenten estos niveles positivos y disminuyan los negativos en las alumnas, tratando de encontrar aquellas conductas docentes y contenidos curriculares que fomenten estos cambios.

Asimismo, en los resultados se han podido observar diferencias entre géneros en la relación entre las conductas motivacionales del docente de EF y las consecuencias evaluadas en este estudio (i.e. diversión, aburrimiento e intención de práctica de AF). También, en cuanto a las conductas motivacionales que predicen a estas consecuencias se encuentran diferencias entre géneros. Por ello, es importante sensibilizar al profesorado de EF que la utilización de un tipo de conductas motivacionales u otros podría afectar de diferente manera a las consecuencias de chicos y chicas. En las chicas, es especialmente importante la utilización de conductas del estilo estructurado. Sin embargo, en los chicos sería importante la utilización de las conductas clarificadoras, así como la evitación de las conductas del estilo caótico. Esta diversificación metodológica podría permitir que el alumnado y, especialmente, las chicas obtengan consecuencias más positivas, como la diversión y la intención de práctica de AF, al mismo tiempo que se produce un descenso del aburrimiento.

8.1. CONCLUSIONS

Based on the results obtained, it seems that PE teachers could adopt more controlling behaviors with boys. For this reason, it seems necessary for PE teachers to reduce this type of behaviors with boys. However, girls perceive greater boredom, as well as less enjoyment and intention to participate in PA than boys. For this reason, it is necessary for PE teachers to adopt a series of didactic and motivational strategies in PE that increase these positive levels and decrease the negative ones in female students, trying to find those teaching behaviors and curricular content that promote these changes.

Likewise, in the results it has been possible to observe differences between genders in the PE teacher's motivational behaviors that correlate with the consequences belonging to the study (i.e., enjoyment, boredom, and intention of practice). Also, regarding the motivational behaviors that predict these consequences, there are differences between genders. For this reason, it is important to sensitize PE teachers that the use of one type of motivational behavior or another could affect the consequences of boys and girls in different ways. In girls, the use of structured style behaviors is especially important. However, in boys the use of clarifying behaviors would be important, as well as the avoidance of chaotic-style behaviors. This methodological diversification could allow the students and, especially, the girls to obtain more positive consequences, such as enjoyment and the intention of practicing PA, at the same time as a decrease in boredom.

9. APLICACIONES PRÁCTICAS

De acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, se sugiere tener muy en cuenta las diferencias existentes entre géneros en lo que respecta a las consecuencias derivadas de las conductas docentes durante las clases de EF. Las conductas que adopta el docente para la obtención de una serie de consecuencias, como puede ser la diversión, el aburrimiento o la intención de práctica de actividad física futura, parecen afectar al alumnado de forma diferente en función del género. Por ejemplo, para la adquisición de mayores niveles de diversión en intención de práctica, así como una disminución del aburrimiento en las chicas, sería necesaria la utilización de conductas pertenecientes al estilo estructurado. Un ejemplo de estas podría ser la adaptación de las tareas al nivel de

los participantes o la aclaración a los estudiantes de las expectativas y de la actitud de manera individualizada. Sin embargo, para obtener los mismos resultados en los chicos, sería necesaria la utilización de las conductas orientadoras, así como la evitación de las conductas de abandono o a la espera. Un ejemplo de estas podría ser la comunicación de la importancia del esfuerzo y la actitud en clase o el diseño de una organización fácil y clara de seguir. También, se debería evitar aquellas conductas como empezar la clase y, sin explicar nada, dejar que se vaya desarrollando o no preocuparse por los estudiantes desmotivados. Por ello, resultaría fundamental no solo involucrar a las chicas en lo que respecta a la programación curricular, respetando en mayor medida sus gustos o intereses para el aumento de los niveles de diversión e intención de práctica, además de provocar un descenso del aburrimiento, sino que puede resultar indispensable la utilización por parte del docente de un tipo u otro de conductas en función del género, para la adquisición de estas consecuencias. Así pues, los docentes de EF deberían aprender que podría ser necesaria la utilización de diferentes conductas para conseguir aumentar esos niveles de diversión e intención de práctica de actividad física en las alumnas, al mismo tiempo que se mantienen o aumentan también las de los alumnos.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J., y Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*, 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Asociación Médica Mundial AMM. (2008). Declaración de Helsinki. Recuperado en septiembre de 2008 en: <http://www.wma.net/s/ethicsunit/helsinki.htm>
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica, 15*(2), 39. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.mpsd>
- Baena-Extremera, A., Granero-Gállegos, A., Bracho-Amador, C., y Pérez-Quero, F. J. (2012). Spanish version of the sport satisfaction instrument (SSI) adapted to physical education. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 377-396.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., y Martínez-Molina, M. (2014). Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 14*(2), 121-130.
- Baena-Extremera, A. y Ruiz-Montero, P.J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en Educación Física. *Revista Aula Abierta, 37*(2), 111-122.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C., y Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction, 53*, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.006>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 2*(2), 215-233. <https://doi.org/10.1080/17509840903235330>

- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J., y Martin, B. W. (2012). Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? *The Lancet*, 380(9838), 258-271. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60735-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60735-1)
- Behzadnia, B., Adachi, P. J. C., Deci, E. L., y Mohammadzadeh, H. (2018). Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 10-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.003>
- Beltrán-Carrillo, V. J., Jiménez-Loaisa, A., Alarcón-López, M., y Elvira, J. L. L. (2019). Validity of the “Samsung Health” application to measure steps: A study with two different samsung smartphones. *Journal of Sports Sciences*, 37(7), 788-794. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1527199>
- Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G., y Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>
- Blández Ángel, Julia, & Fernández García, Emilia, & Sierra Zamorano, Miguel Ángel (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2), .[fecha de Consulta 29 de Junio de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711206>
- Borg I., Groenen P.J., Mair P. (2013) MDS Algorithms. In: Applied Multidimensional Scaling. SpringerBriefs in Statistics. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-31848-1_8
- Brooks, F., y Magnusson, J. (2007). Physical Activity as Leisure: The Meaning of Physical Activity for the Health and Well-Being of Adolescent Women. *Health Care for Women International*, 28(1), 69-87. <https://doi.org/10.1080/07399330601003499>

- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451-1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Burgueño, R., y Medina-Casaubón, J. (2021). Validity and Reliability of the Interpersonal Behaviors Questionnaire in Physical Education With Spanish Secondary School Students. *Perceptual and Motor Skills*, 128(1), 522-545. <https://doi.org/10.1177/0031512520948286>
- Cairney, J., Kwan, M. Y., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R., y Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: A longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 26–33. <http://doi.org/10.1186/1479-5868-9-26>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R., y Song, Y.-G. (2019). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction, frustration) to three (dissatisfaction): A classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 685-702. <https://doi.org/10.1037/edu0000306>
- Cheon, S. H., Reeve, J., y Moon, I. S. (2012). Experimentally Based, Longitudinally Designed, Teacher-Focused Intervention to Help Physical Education Teachers Be More Autonomy Supportive Toward Their Students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>
- Cheon, S. H., Reeve, J., y Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Carroll, B., y Loumidis, J. (2001). Children's Perceived Competence and Enjoyment in Physical Education and Physical Activity Outside School. *European Physical Education Review*, 7(1), 24–43. <https://doi.org/10.1177/1356336X010071005>

- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 37-50.
- Craike, M. J.; Polman, R.; Eime, R.; Symons, C.; Harvey, J., y Payne, W. (2014). Associations between behavior regulation, competence, physical activity, and health for adolescent females. *Journal Physical Activity Health*, 11(2), 410-418. <http://dx.doi.org/10.1123/jpah.2012-0070>
- Corr, M., McSharry, J., y Murtagh, E. M. (2019). Adolescent girls' perceptions of physical activity: A systematic review of qualitative studies. *Am J Health Promot*, 33(5), 806-819. <https://doi.org/10.1177/0890117118818747>
- Cox, A. E., Smith, A. L., y Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43(5), 506-513. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.020>
- De Meyer, J., Soenens, B., Aelterman, N., De Bourdeaudhuij, I., y Haerens, L. (2016). The different faces of controlling teaching: Implications of a distinction between externally and internally controlling teaching for students' motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 632-652. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1112777>
- Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. V., Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., De Muynck, G., Fontaine, J., Fransen, K., van Puyenbroeck, S., Haerens, L., y Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 110-126. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.008>
- Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Enright, E., y O'Sullivan, M. (2012). Physical Education 'in All Sorts of Corners': Student Activists Transgressing Formal Physical Education Curricular

Boundaries. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 255-267.
<http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2012.10599856>

Evans, S. C., Roberts, M. C., Keeley, J. W., Blossom, J. B., Amaro, C. M., Garcia, A. M., Stough, C. O., Canter, K. S., Robles, R., y Reed, G. M. (2015). Vignette methodologies for studying clinicians' decision-making: Validity, utility, and application in ICD-11 field studies. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 160-170. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.12.001>

García-González, L., Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., García-Cazorla, J., y Abós, Á. (en prensa). El estilo motivacional docente en Educación Física: una oportunidad para la mejora de la calidad de la docencia y los procesos motivacionales del alumnado. En R. Pérez-Ordas (Coord.), *Educación comprometida con los Objetivos de desarrollo sostenible: Calidad, equidad educativa y metodología aprendizaje servicio*. Universidad de Zaragoza. Prensas de la Universidad de Zaragoza

Ghorbani S, Noohpishch S y Shakki M. (2020). Gender Differences in the Relationship between Perceived Competence and Physical Activity in Middle School Students. Mediating Role of Enjoyment. *International Journal School. Health*; 7(2). 14-20.

González, S. T., López, M. C. N., Marcos, Y. Q., y Rodríguez-Marín, J. (2012). Development and Validation of the Theory of Planned Behavior Questionnaire in Physical Activity. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 801-816.
https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38892

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., y Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways?

distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>

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, 16-36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>

Hagger, M., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T., y Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology & Health*, 24(6), 689-711. <https://doi.org/10.1080/08870440801956192>

Jachyra, P. (2016). Boys, bodies, and bullying in health and physical education class: Implications for participation and well-being. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(2), 121-138. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1196112>

Jang, H., Joo Kim, E. y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and instruction* 43, 27-38.

Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>

Janssen, I., y LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>

Julián, J. A., López, N., Aguarales, I., Zaragoza, J., y Generelo, E. (2008). Evaluación Formativa en educación física en la educación secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 29.

- Kirk, D., y L. Oliver, K. (2014). La misma historia de siempre: Reproducción y reciclaje del discurso dominante en la investigación sobre la educación física de las chicas. *Apunts Educación Física y Deportes*, 116, 7-22. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.01)
- Koka, A., y Sildala, H. (2018). Gender Differences in the Relationships between Perceived Teachers' Controlling Behaviors and Amotivation in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 197-208. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0199>
- Ladwig, M. A., Vazou, S., y Ekkekakis, P. (2018). "My Best Memory Is When I Was Done with It": PE Memories Are Associated with Adult Sedentary Behavior. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 3, 119. <https://doi.org/10.1249/TJX.0000000000000067>
- Marker, A. M., Steele, R. G., y Noser, A. E. (2018). Physical activity and health-related quality of life in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Health Psychology*, 37(10), 893-903. <https://doi.org/10.1037/hea0000653>
- Min-hau, C., y D, A. P. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59(3), 126.
- Mitchell, F., Gray, S. y Inchley, J. (2013). 'This choice thing really works ...' Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*. doi: 10.1080/17408989.2013.837433
- Moreno-Murcia, J., Huéscar Hernández, E., y Ruiz, L. (2018). Perceptions of Controlling Teaching Behaviors and the Effects on the Motivation and Behavior of High School Physical Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2288. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102288>
- Murillo, B., Julián, J. A., García-González, L., Abarca-Sos, A., y Zaragoza, J. (2014). Influencia del género y de los contenidos sobre la actividad física y la percepción de competencia en Educación Física. *RICYDE. Revista internacional de ciencias*

del deporte, 10(36), 131-143. <https://doi.org/10.5232/ricyde2014.03604>

Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>

Ntoumanis N, Mallet C. Motivation in sport: A self-determination theory perspective. In: Papaioannou A, Hackford D, editors. *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology: Global perspectives and fundamental concepts* Hove, East Sussex: Taylor & Francis; 2014. p. 67-82.

ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*. Aragón, 2 de junio de 2016, núm. 105, pp. 12640-13458.

Plaza, M., Boiché, J., Brunel, L., & Ruchaud, F. (2017). Sport= male... But not all sports: Investigating the gender stereotypes of sport activities at the explicit and implicit levels. *Sex roles*, 76(3-4), 202-217.

Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Pate, R. R., Connor Gorber, S., Kho, M. E., Sampson, M., y Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6 (Suppl. 3)), S197-S239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>

Reeve, J., y Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178-189. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.001>

Reeve, J., y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs*

in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing.

- Sánchez-Alcaraz, B. J., Bejerano-Urrea, A., Valero-Valenzuela, A., Gómez-Mármol, A., y Courel-Ibáñez, J. (2018). Deportividad, disfrute y actitudes hacia la Educación Física de los estudiantes de Educación Secundaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(2-3), 319-340. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2018.319-340>
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido González, J. J., López Chamorro, J. M., y Cuevas Campos, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: Incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 75-82. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232014000300009>
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., y Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68. <https://doi.org/10.1348/000709908X304398>
- Slingerland, M. (2014). Physical Education's Contribution to Levels of Physical Activity in Children and Adolescents. Dissertation. Maastricht: Maastricht University.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., y Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104, 108e120. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025742>
- Taylor, I. M., y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.747>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R. L., Owen, K. B., Kapsal, N., Antczak, D., Lee, J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Lonsdale, C. (2019). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>

- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Vera, J. A., Hernández, A., González-Cutre, D., Navarro, N., y Moreno, J. A. (2008). Competencia deportiva y diferencias de género en la enseñanza escolar de los deportes con bote de balón. En Actas del XI Congreso Nacional, XI Andaluz y III Iberoamericano de Psicología de la Actividad Física y del Deporte. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Vidiella, J. (2007). El deporte y la actividad física como mediadores de modelos corporales: género y sexualidad en el aprendizaje de las masculinidades. *Educación Física y Ciencia*, 9, 81-101. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3305/pr.3305.pdf
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., y Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>
- Xiang, P., McBride, R. E., Lin, S., Gao, Z., y Francis, X. (2018). Students' Gender Stereotypes about Running in Schools. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 233-246. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1277335>