

Trabajo Fin de Máster

"Estilos motivacionales en Educación Física y sus consecuencias en el proceso motivacional del alumnado"

"Motivational styles in Physical Education and their consequences in the motivational process of students"

Autor

Laura Royo Erlac

Director/es

María Sanz Remacha

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

2024

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	4
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. CONTEXTUALIZACIÓN	6
2.2. TEORÍA DE AUTODETERMINACIÓN (TAD)	7
2.3. MODELO CIRCULAR	9
3. OBJETIVOS	12
4. MÉTODO	12
4.1. DISEÑO Y PARTICIPANTES	12
4.2. INSTRUMENTOS	13
4.3. PROCEDIMIENTO Y OBTENCIÓN DE LOS DATOS	13
4.4. ANÁLISIS DE DATOS	14
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	15
5.1. IMPLICACIONES PRÁCTICAS	23
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	24
7. CONCLUSIONES	25
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26

Resumen

La EF (Educación Física) y la figura del docente desempeñan un papel relevante en referencia a promover un estilo de vida saludable y favorecer la motivación hacia el aprendizaje de los adolescentes. Considerando el marco teórico de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) y un modelo circular que integra los estilos motivacionales docentes, el presente estudio persigue como objetivos explorar las percepciones del docente y del alumnado de EF según el estilo motivacional impartido en sus clases, para analizar las consecuencias en el proceso motivacional del alumnado. Además de identificar y proporcionar recomendaciones prácticas para la mejora del proceso educativo en el área de EF en este centro escolar. Para ello, se seleccionaron un total de 18 estudiantes, 9 alumnas y 9 alumnos ($Medad=14$; $DT= 1.534$), pertenecientes a los cursos de 1º y 4º E.S.O del instituto Santa Ana. Para la obtención de los datos se realizó un grupo focal con el alumnado y una entrevista individual semiestructurada con el docente de EF de ambos grupos. A partir de ahí, se llevó a cabo un análisis temático deductivo reflexivo. Los resultados del presente estudio evidencian percepciones diferentes entre el docente y el alumnado en cuanto a los estilos motivacionales docentes utilizados durante las clases de EF. Ya que, el alumnado percibe que el docente adopta un estilo motivacional predominantemente controlador y el docente manifiesta su intención de adoptar rasgos propios de un estilo estructurado y de apoyo a la autonomía. Además, los estudiantes afirman necesitar un cambio en el estilo motivacional docente actualmente implementado. Como recomendaciones prácticas para la mejora del proceso motivacional de los estudiantes, se recomienda que el docente fomente una motivación más autodeterminada adoptando formas de satisfacer las NPB (Necesidades Psicológicas Básicas) con el uso de estrategias motivacionales de apoyo a estas necesidades (e.g., feedback positivo e individualizado, adaptar las tareas a diferentes niveles, desarrollar dinámicas grupales y otorgar autonomía al alumnado en la toma de decisiones, etc.) Finalmente, las conclusiones principales de este estudio son que el profesor debería desarrollar un estilo motivacional docente considerado positivo como el estilo estructurado y de apoyo a la autonomía que satisface las NPB, fomente la adherencia a la AF (Actividad Física) y permita desarrollar consecuencias positivas en el proceso motivacional del alumnado. Además de evitar el uso de estilos considerados negativos como el estilo controlador y caótico que frustran las NPB y conllevan consecuencias negativas para el alumnado.

Palabras clave: Estilo motivacional, NPB (Necesidades Psicológicas Básicas), Teoría de la Autodeterminación (TAD), modelo circular, estrategias motivacionales, consecuencias, motivación.

Abstract

Physical Education (PE) and the figure of the teacher play a relevant role in promoting a healthy lifestyle and encouraging learning motivation in adolescents. Considering the theoretical framework of Self-Determination Theory (SDT) and a circular model that integrates teacher motivational styles, the present study aims to explore the perceptions of PE teachers and students according to the motivational style taught in their classes, to analyze the consequences in the students' motivational process. In addition, to identify and provide practical recommendations for improving the educational process in the area of PE in this school. To do so, a total of 18 students were selected, 9 girls and 9 boys (Age=14; SD= 1,534), belonging to the 1st and 4th ESO courses of the Santa Ana Institute. To obtain the data, a focus group was conducted with the students and an individual semi-structured interview was conducted with the PE teacher of both groups. From there, a deductive reflective thematic analysis was carried out. The results of this study show different perceptions between teachers and students regarding the motivational styles used during PE classes. Students perceive that the teacher adopts a predominantly controlling motivational style and the teacher expresses his intention to adopt features of a structured and autonomy-supporting style. In addition, students claim to need a change in the motivational style currently implemented. As practical recommendations for improving the motivational process of students, it is recommended that the teacher encourages a more self-determined motivation by adopting ways to satisfy the BPN (Basic Psychological Needs) with the use of motivational strategies to support these needs (e.g., positive and individualized feedback, adapting tasks to different levels, developing group dynamics and granting autonomy to students in decision-making, etc.) Finally, the main conclusions of this study are that the teacher should develop a motivational teaching style considered positive such as the structured and autonomy-supporting style that satisfies the BPN, encourages adherence to PA (Physical Activity) and allows for the development of positive consequences in the motivational process of students. In addition, the use of styles considered negative should be avoided such as the controlling and chaotic style that frustrate the BPN and lead to negative consequences for students.

Keywords: Motivational style, BPN (Basic Psychological Needs), Self-Determination Theory (SDT), circumplex approach, motivational strategies, consequences, motivation.

1. Introducción y justificación

En el presente documento se va a exponer el Trabajo Fin de Máster, perteneciente al Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas: Especialidad en Educación Física, de la Universidad de Zaragoza.

Este estudio abordará la dimensión de la motivación en el ámbito educativo y en especial en el área de la EF, ya que, es clave para un desarrollo integral del alumnado y del proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer un estilo de vida saludable de los adolescentes.

En este sentido, es importante que los docentes conozcan los estilos motivacionales más efectivos para aumentar la motivación de los discentes y adapten su enseñanza según las necesidades y características del alumnado. Por lo tanto, la razón por la que he decidido realizar este estudio es por el interés de investigar y comprender cómo el profesorado influye en las consecuencias y el proceso motivacional del alumnado.

Además, es importante señalar que el contexto escolar influye significativamente en el desarrollo de la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, este estudio se llevará a cabo en un centro escolar de educación secundaria de Huesca, donde se podrá observar de manera directa la interacción entre docentes y discentes en el contexto específico de las clases de EF.

Para ello, es de gran relevancia conocer los puntos de vista tanto del profesorado como del alumnado para comprender el proceso educativo del centro. Ya que, al analizar estas percepciones, se podrían proporcionar recomendaciones prácticas para promover un ambiente de aprendizaje más motivador y favorecer el progreso de la calidad educativa.

A continuación, se expone un marco teórico contextualizado en aspectos motivacionales como la Teoría de la Autodeterminación y su influencia en la satisfacción o frustración de las NPB y la aparición del modelo circular (Aelterman et al., 2019).

Posteriormente, se presentan los objetivos que se pretenden alcanzar con este estudio. En tercer lugar, abordaremos el apartado de método donde se explica el diseño, participantes, instrumentos y procedimientos para la obtención de datos cualitativos y el análisis de los mismos mediante un análisis temático reflexivo. Finalmente, se exponen los resultados obtenidos y las conclusiones principales del presente estudio.

2. Marco teórico

2.1. Contextualización

A pesar de conocer los beneficios de una práctica regular de AF para nuestra salud (Poitras et al., 2016), la realidad nos muestra que existen adolescentes que no practica ningún tipo de AF fuera del ámbito educativo (Gatica et al., 2017) y, por ende, no cumple con las recomendaciones de AF establecidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022). Ya que, la OMS sugiere que los niños y adolescentes entre 5 y 17 años, deberían realizar un mínimo de 60 minutos diarios de AF moderada-vigorosa (AFMV).

Por lo tanto, uno de los propósitos de todo docente debería ser promover la práctica de AF entre su alumnado (Nieto-Rodríguez et al., 2020). Las causas del incumplimiento de las recomendaciones de la OMS es debido al alto abandono deportivo que existe durante la adolescencia por la falta de interés o motivación hacia la AF, la preferencia por actividades de ocio más sedentarias y la adopción de hábitos poco saludables o perjudiciales (Mora & Velert, 2020).

En este sentido, el rol que adquiere el docente es crucial porque puede fomentar la adherencia y continuidad en el deporte del alumnado (Rozengardt, 2019). Además, su capacidad para percibir la falta de atención o baja participación y actuar en consecuencia con actividades adaptadas puede ayudar al alumnado a ganar confianza, conocer diversas formas de actividad física y motivarse a practicar deporte (Flores et al., 2020).

Además, según Nieto-Rodríguez et al. (2020), la figura del docente de EF podría tener influencia en la motivación del alumnado en función del estilo motivacional aplicado y las estrategias de apoyo a la satisfacción de las NPB. De esta manera, podría favorecer una motivación más autodeterminada en el alumnado y como resultado, un aumento de su adherencia a la AF (Nieto-Rodríguez et al., 2020). Por ejemplo, si los docentes se muestran aburridos durante las clases de EF, podrían tener más probabilidades de adquirir un estilo de vida sedentario. Sin embargo, si el profesor/a mediante su práctica docente promueve experiencias positivas y mayor diversión e implicación en el alumnado en sus clases, podría favorecer la adherencia en un futuro a estilos de vida activos de los adolescentes (Baños et al., 2019).

Por lo tanto, la EF y el rol del docente desempeñan un papel crucial a la hora de promover un estilo de vida saludable y favorecer el bienestar emocional de los adolescentes (García Cazorla et al., 2024). En este sentido, surge la necesidad de analizar las percepciones

del alumnado y del docente en relación a los estilos motivacionales docentes utilizados durante las clases de EF, así como las consecuencias que ello puede desencadenar en el estilo de vida de los adolescentes.

2.2. Teoría de Autodeterminación (TAD)

El presente Trabajo Fin de Máster se sustenta bajo la TAD (Ryan & Deci, 2017), la cual, se utiliza para comprender y explicar cómo el alumnado se motiva e involucra en las clases de EF (Xiang et al., 2017). Entre otros aspectos, este modelo ha sido ampliamente utilizado para explorar en un contexto educativo la relación existente entre la motivación y la práctica de actividad física (Ayala & Gastelum, 2020). Por lo tanto, la TAD supone una estructura teórica amplia para comprender cuestiones de relevancia directa para los entornos educativos y en especial en el ámbito de la EF. Además, se trata de una teoría motivacional que explica el proceso de formación de la motivación y su impacto en el comportamiento y el bienestar humano (Ntoumanis et al., 2018).

Dentro de la TAD, se enmarca una de las mini-teorías más utilizadas en el área de EF como es la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas que establece que los individuos tenemos tres necesidades psicológicas básicas (NPB) innatas y universales (autonomía, competencia y relación), que son elementos fundamentales para el crecimiento psicológico, la integridad y el bienestar del alumnado (Ryan & Deci, 2017).

La satisfacción de la autonomía se refiere al hecho de sentirse libre y responsable en las propias decisiones y acciones, mientras que la frustración de autonomía se refiere a un sentimiento de obligación y presión en las tareas relacionadas con el trabajo (Ryan & Deci, 2000). Por otro lado, la satisfacción de la sensación de competencia se refiere al deseo de la persona de sentirse eficaz y a las percepciones que tienen tanto profesorado y alumnado de EF sobre el éxito en las acciones a desarrollar, mientras que la frustración de competencia se refiere a las preocupaciones cuando experimentan sentimientos de ineeficacia y fracaso en la realización de sus tareas en el ambiente escolar (Vansteenkiste et al., 2020). Finalmente, la satisfacción de la relación se refiere a la necesidad del individuo de sentirse conectado con las percepciones de profesores y alumnado y al deseo de verse integrado en las clases de EF. En cambio, la frustración por la relación se refiere cuando se sienten socialmente rechazados y excluidos en el aula (Nuñez et al., 2021; Vlachopoulos et al., 2010).

Por otro lado, investigaciones más recientes como la de González- Cutre et al. (2023), señalan a la novedad como una necesidad candidata dentro de la teoría de las NPB, entendida

como el impulso de experimentar algo nuevo o inusual. En este sentido, en el contexto de la EF, otros autores ya habían manifestado que satisfacer la necesidad de novedad del alumnado se relaciona positivamente con un mayor bienestar y motivación en el alumnado (González-Cutre & Sicilia, 2018; González-Cutre et al., 2016). Por lo tanto, estos resultados sugieren la importancia de que los docentes desarrollen estrategias motivacionales que brinden apoyo a la novedad, con el objetivo de lograr resultados positivos en educación física (González-Cutre et al., 2019). Además, otras investigaciones sugieren incluir la variedad como una quinta necesidad, al combinar tareas nuevas y familiares durante la intervención docente (Sylvester, et al., 2018). Ya que, tal y como indican Abós et al. (2021) si los profesores de educación física ofrecen variedad de tareas junto con la satisfacción de necesidades, podrían facilitar que los estudiantes disfruten, valoren y descubran los beneficios de la EF (Abós et al., 2021).

Por lo tanto, los futuros programas de formación diseñados para promover estilos de motivación óptimos en el profesorado de EF podrían basarse en estos resultados para mejorar las experiencias y aumentar la motivación del alumnado en sus clases (González-Cutre et al., 2023). En este sentido, estos hallazgos y los de Aibar et al. (2021) sugieren la importancia de implementar estrategias de apoyo a las NPB en las clases de EF para satisfacer las NPB, lo que puede contribuir a fomentar un estilo de vida activo y aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes (Hagger & Chatzisarantis, 2016; Vasconcellos et al., 2020). Consecuentemente, estos hallazgos y los de Ryan et al. (2020), confirman que satisfacer las NPB facilita consecuencias positivas como la motivación intrínseca del alumnado y hacia el aprendizaje en las aulas de EF.

Además, el estudio de Burgueño et al. (2024) indica que, el uso de los estilos motivacionales docentes podría frustrar las NPB y conlleva consecuencias negativas para el alumnado. Por lo tanto, se recomienda a los profesores de EF que, además de desarrollar un estilo de enseñanza motivador con altos niveles de conductas que apoyen las necesidades; evitar el uso de aquellas que las frustren, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y las experiencias motivacionales de los estudiantes.

En este sentido, el estudio de González-Cutre et al. (2020) muestra las consecuencias positivas provocadas en el alumnado como resultado de un programa basado en la TAD en cuanto a disfrute, sensación de competencia y motivación en las aulas de EF. Asimismo, los hallazgos de una revisión de Vasconcellos et al. (2020) donde se examinaba la evidencia sobre la TAD dentro del contexto de la EF escolar, indican que los docentes ejercen gran influencia en las experiencias de autonomía y competencia en el aula. Es por ello, por lo que, el sustento

de esta teoría reside en la implicación de predecir consecuencias emocionales y cognitivas relacionadas con el comportamiento y la motivación en el aula de EF (Rodrigues et al., 2020).

Consecuentemente, en el ámbito de la EF, la relación está asociada con influencias tanto del alumnado como del profesorado. Por lo tanto, se muestra la eficacia del uso de estilos motivacionales que promuevan la satisfacción de las NPB y la motivación autodeterminada para provocar cambios en las consecuencias positivas del alumnado (Gilison et al., 2019).

Sin embargo, a pesar de la evidencia existente, Ryan et al. (2020), siguen afirmando que existen brechas importantes entre la comprensión teórica y su transferencia en la realidad de la práctica educativa en el aula. A partir de ahí, nos sugiere la duda de ¿qué estilos motivacionales docentes percibe el profesor/a que implementa durante sus clases de EF? ¿qué estilos motivacionales docentes percibe el alumnado que implementa el docente de EF durante sus clases?

2.3. Modelo circular

Recientes estudios basados en la TAD (Abós et al., 2018; Vermote et al., 2020) han demostrado la influencia de los estilos motivacionales impartidos por los docentes de EF en las consecuencias motivacionales según la satisfacción o frustración de las NPB del alumnado. En este sentido, para comprender y analizar estos estilos desde una perspectiva más integradora, Aelterman et al. (2019) propusieron un modelo circular basado en la TAD (ver Figura 1) que ha facilitado una comprensión más detallada de los estilos motivacionales docentes, permitiendo desgranar y profundizar en las diferentes formas de intervenir del profesorado en el aula. Este modelo combina necesidades de apoyo y amenaza (es decir, el grado en que los docentes apoyan o frustran las NPB) con alta y baja directividad (es decir, el grado en que los docentes toman la iniciativa en las interacciones de aprendizaje).

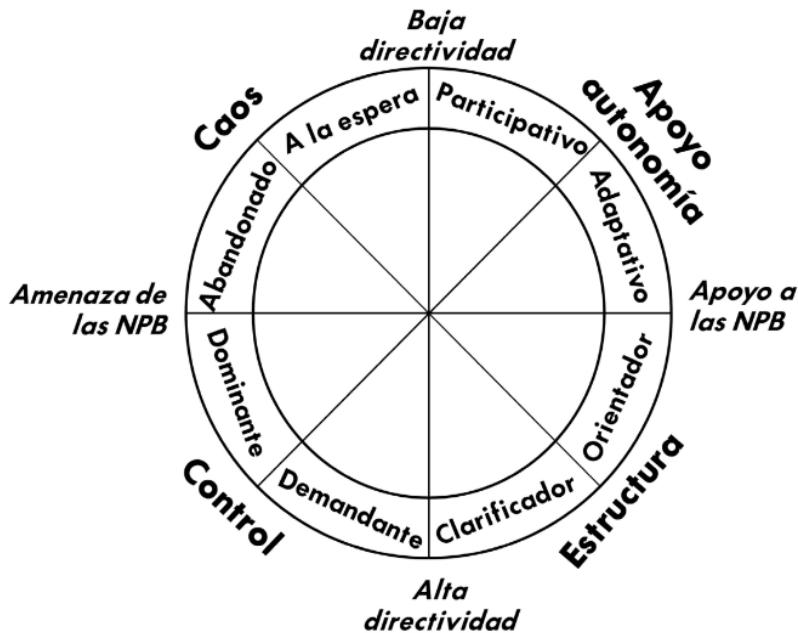


Figura 1. Modelo circular de los estilos (des)motivadores en educación física.

Fuente: Extraída de Aelterman et al. (2019)

Según la combinación de estas dos dimensiones, el estilo de apoyo a la autonomía y el estilo estructurado son considerados estilos positivos, ya que, ambos podrían satisfacer las NPB. El estilo de apoyo a la autonomía muestra una baja directividad y el estilo estructurado es altamente directivo. En cambio, el estilo controlador y el caótico se representan como estilos más negativos, porque ambos podrían frustrar las NPB. El estilo controlador se muestra con una alta directividad y el caótico con un nivel bajo de esta dimensión (García-Cazorla et al., 2024).

Dentro de cada estilo podemos encontrar dos conductas (en total ocho conductas). En cuanto a los estilos motivacionales docentes considerados positivos, el estilo de apoyo a la autonomía se caracteriza por actitudes comprensivas hacia los estudiantes (Reeve & Cheon, 2021). Cuando los docentes de EF apoyan la autonomía, permiten a los estudiantes tomar decisiones sobre su aprendizaje (conducta participativa). Además, destacan la importancia de las tareas, adaptándolas a los intereses y preferencias de los estudiantes y validando sus puntos de vista (conducta adaptativa) (Burgueño et al., 2024). Todo ello, con la finalidad de que el alumnado sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, cabe destacar que adoptar este estilo favorece la toma de decisiones, implicación y responsabilidad por parte del alumno en las clases de EF (García-González et al., 2021). El estilo estructurado se enfoca en el progreso y proceso del alumnado, adaptándose a sus niveles de habilidad, fortalezas y potencial de aprendizaje. De esta manera, el docente desarrolla un rol de guía y orientador del

alumno, brindando apoyo y confianza en el proceso de enseñanza, proporcionando información y retroalimentación útil para apoyar el progreso del alumno (conducta orientadora). Además, un estilo estructurado implica una comunicación clara de los objetivos y expectativas de aprendizaje y un seguimiento guiado de su progreso (conducta clarificadora) (Escrivá-Boulley et al., 2021).

En cuanto a los estilos considerados negativos, un estilo controlador implica ejercer presión sobre el alumnado (Bartholomew et al., 2011). En este caso, los docentes que son controladores tienden a centrarse en sus propias expectativas y en cómo lograr que las tareas se cumplan, utilizando estrategias orientadas al comportamiento, como órdenes estrictas, lenguaje restrictivo, recompensas contingentes y amenazas de sanciones (conducta demandante). Además, también pueden utilizar estrategias manipuladoras dirigidas a la persona como inducción de culpa, vergüenza pública, expresiones de desaprobación y retirada de atención (conducta dominante) (Burgueño et al., 2024). Este estilo, centrado en el docente que es quien toma todas las decisiones, frustra la autonomía del alumnado y puede provocar conductas de oposición desafiante en respuesta a este estilo controlador (García-González et al., 2021).

El estilo caótico se caracteriza por una actitud de laissez-faire hacia el alumnado (Jang et al., 2010), muy identificado con un estilo de permisividad e indiferencia (conducta de abandono). Este estilo docente se caracteriza por una excesiva libertad hacia el alumnado, generando confusión sobre lo que tienen que hacer, cómo deben comportarse y cómo tiene que actuar o desarrollar las tareas. Además, les impide saber si lo que hacen es correcto y, por tanto, si cumplen los objetivos didácticos propuestos. Ante ello, el docente espera a ver cómo se desarrollan sin dar instrucciones y requiere que el alumnado tome la iniciativa (conducta a la espera) (Escrivá-Boulley et al., 2021).

En base a esto, un creciente conjunto de investigaciones basadas en la TAD con docentes ha demostrado que la motivación autodeterminada se asocia positivamente con el estilo estructurado y de apoyo a la autonomía (Abós et al., 2018; Escrivá-Boulley et al., 2021; Vermote et al., 2022). Estudios anteriores, ya habían establecido que, un estilo estructurado y de apoyo a la autonomía, se relaciona positivamente con la motivación, el compromiso, el aprendizaje y el bienestar del alumnado (Jang et al., 2010). Además de que, un estilo controlador está relacionado con consecuencias más negativas (Haerens et al., 2018), como la desmotivación (De Meyer et al., 2014), una menor implicación o compromiso (Jang et al., 2016) y un aumento la oposición desafiante de los alumnos (Haerens et al., 2015).

Tras mostrar la evidencia existente, el presente estudio se basa en analizar las percepciones del estilo motivacional desde una perspectiva del docente y discente de manera cualitativa para aportar información novedosa en este ámbito de investigación que ha sido analizado en mayor medida de forma cuantitativa.

3. Objetivos

Una vez expuesto el marco teórico de la investigación, se presentan los objetivos que se pretenden abordar a través del presente estudio.

1. Explorar las percepciones del docente y del alumnado de EF según el estilo motivacional impartido durante las clases.
2. Analizar las consecuencias de los estilos motivacionales docentes utilizados durante las clases de EF en el proceso motivacional del alumnado.
3. Proporcionar recomendaciones prácticas para la mejora del proceso motivacional de los estudiantes en el área de EF en este centro escolar.

4. Método

4.1. Diseño y participantes

El presente estudio se lleva a cabo en el Colegio Santa Ana, un centro educativo católico, perteneciente a la Red de Centros de Titularidad de la Congregación de las Hermanas de la Caridad de Santa Ana, que alberga estudiantes de 0 a 16 años de la provincia de Huesca. Está ubicado en la calle Coso Alto nº 47 el edificio principal donde estudian 327 alumnos de secundaria, de 1º a 4º de la ESO (12 a 16 años). El colegio de Santa Ana es pionero en la escuela concertada de la provincia en implementar un programa bilingüe (inglés y francés) y cuenta con alta presencia de inmigración y etnia gitana que lo convierten en un lugar con diversidad cultural.

A partir de un muestreo intencional, debido a la accesibilidad a la muestra, se seleccionaron: en primer lugar, al docente de EF y, en segundo lugar, a 18 estudiantes, 9 alumnas y 9 alumnos ($Medad=14$; $DT= 1.534$), pertenecientes a los cursos de 1º y 4º E.S.O de las clases Bilingüe y no Bilingüe del instituto Santa Ana. Los criterios de inclusión del alumnado para participar en el estudio fueron: 1) edad (1ºESO y 4º ESO), diversas etnias (marroquí, gitana) y género, 2) alumnado que asiste habitualmente a las clases, 3) alumnado predispuesto y participativo en las clases.

En lo que se refiere al comportamiento y convivencia del alumnado, existen estudiantes que se involucran de manera participativa y otros con baja motivación y mal comportamiento que refleja una oposición desafiante, además de dificultades físicas debido a condiciones como la obesidad o lesiones. Respecto a clima de clase, se percibe un clima fluctuante en el aula, es decir, se combinan periodos de gran participación, con períodos de distracción y falta de atención.

4.2. Instrumentos

Para la obtención de los datos se llevó a cabo un grupo focal con el alumnado y una entrevista individual semiestructurada con el docente de EF de ambos grupos. El grupo focal es una herramienta de la investigación cualitativa, que evidencia ser una fuente de riqueza de información para la investigación por su sensibilidad para indagar conocimientos, normas y valores de determinados grupos. Esta técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de los individuos en un ambiente de interacción, que permite examinar cómo, por qué y lo que la persona piensa, generando una gran riqueza de testimonios (Hamui-Sutton, A & Varela-Ruiz, 2013).

Por otro lado, se utilizó la entrevista semi-estructurada para obtener los datos del docente de EF. Este instrumento promueve que los entrevistados/as expresen sus puntos de vista de manera relativamente abierta (Flick, 2018). Además, presentan un grado mayor de flexibilidad, debido a que parten de preguntas planeadas que pueden adaptarse y ajustarse a los entrevistados para motivar su interacción (Díaz-Bravo et al., 2013). Para realizarla adecuadamente, es de gran importancia generar un clima de confianza y confidencialidad para el desarrollo de la entrevista (Martínez, 2019).

En cuanto al diseño de elaboración de las preguntas del grupo focal y de la entrevista con el docente, el presente estudio se ha basado en la adopción del cuestionario de situación en la escuela denominado *“Adopting the Situation in School Questionnaire to Examine Physical Education Teachers’ Motivating and Demotivating Styles Using a Circumplex Approach”* de Escrivá-Boulley et al. (2021) en su versión validada y traducida al español (Burgueño et al., 2023).

4.3. Procedimiento y obtención de los datos

Para realizar este estudio, en primer lugar, se solicitaron los permisos necesarios para poder llevarlo a cabo, por lo que, se obtuvo la aprobación necesaria del equipo directivo del

centro. A partir de ahí, se otorgaron los consentimientos informados al docente, alumnos/as y a sus padres/madres y tutores legales. Una vez recibidos los consentimientos, se procedió a utilizar los instrumentos de investigación para la recogida de datos.

En primer lugar, se realizaron los dos grupos focales del alumnado durante la hora de tutoría. En base a las consideraciones de García-Garro Ramos-Ortega, Díaz & Olvera-Chávez. (2007), el lugar de realización de los dos grupos focales fue el gimnasio, ya que, es un espacio donde los alumnos se sienten en un ambiente cómodo, conocido y de confianza. La selección de los participantes se realizó junto al docente para buscar un grupo homogéneo de alumnos en cuanto a testimonios, pero a partir de criterios de heterogeneidad como son edad, etnia y género. Por parte del investigador, se intentó crear un clima de confianza para el alumnado, donde se sintiesen cómodos y no juzgados para conseguir una información relevante durante los 20 minutos de su realización.

Posteriormente, se realizó la entrevista individual semi-estructurada con el docente de EF, empleando el tiempo del recreo para ello. En cuanto su desarrollo, también se buscó generar un clima motivador y de confianza donde el docente fuese capaz de expresar sus puntos de vista de manera abierta en una duración de 20 minutos y en un escenario conocido y cómodo para que el entrevistado donde no se sintiese juzgado como es el gimnasio del centro.

4.4. Análisis de datos

Una vez transcritos los datos obtenidos a través del grupo focal y de la entrevista, se llevó a cabo un análisis temático reflexivo deductivo siguiendo a Braun y Clarke (2006). Este análisis permite identificar temas y patrones significativos en los datos, basándose en las preguntas de las entrevistas, y reportar las realidades y experiencias de los informantes.

En cuanto al procedimiento a seguir para el análisis de datos, se realizó en primer lugar, una familiarización con los datos mediante la transcripción de las entrevistas, tanto de los alumnos como la del profesor. Al mismo tiempo, se crearon los primeros códigos generales y se identificaron los temas potenciales en diferentes niveles. Este análisis deductivo fue útil para fundamentar el contenido obtenido a la teoría ya existente (Vaismoradi, et al., 2013). A partir de ahí, se identificaron los temas o categorías para formar unos subtemas de esos códigos principales (Maguire & Delahunt, 2017). Finalmente, se realizó un proceso reflexivo junto a la tutora para realizar la revisión y definición de los temas y alcanzar un consenso en la codificación de estos siguiendo las fases marcadas por Braun et al. (2016). A continuación, se muestran los temas y subtemas identificados (Ver Tabla 1):

Tabla 1. Temas y subtemas finales tras un análisis temático reflexivo.

Temas	Subtemas
Estilos motivacionales docentes	
NPB	Autonomía Percepción de competencia Relaciones Sociales
Consecuencias	

Nota: NPB = Necesidades psicológicas básicas

5. Resultados y discusión

En base al objetivo del presente estudio de explorar las percepciones tanto del docente como del alumnado y analizar las consecuencias del estilo motivacional implementado en EF, a continuación, se analizan los temas y subtemas resultantes del análisis temático reflexivo deductivo mostrados en la Tabla 1.

Estilos motivacionales docentes

En primer lugar, conocer el estilo motivacional del docente es clave para poder comprender las consecuencias que puede generar en su alumnado. Para ello, se debe indagar sobre las formas de actuar del profesor en diferentes situaciones de enseñanza (García-González et al., 2021). En base a ello, el profesor argumenta que en la situación de comienzo del curso escolar:

“No le dejo a los alumnos que sugieran los contenidos a trabajar en la unidad ni las normas de clase porque considero que es un aspecto que debo establecer yo como docente para asegurarme de que lo cumplan.” (Docente)

Esta visión muestra rasgos propios que indican que el docente adopta un estilo motivacional controlador, caracterizado por una enseñanza más tradicional en la que es el protagonista y actúa de manera autoritaria, imponiendo y controlando el proceso de enseñanza (Haerens et al., 2015; Moreno-Murcia et al., 2018).

En contraposición a la percepción del docente, el alumnado muestra su necesidad de sentirse partícipe de su proceso de aprendizaje, ya que, indica que le gustaría que el docente le

diese la oportunidad de elegir sobre el contenido que más les interesa de la unidad a trabajar, adoptando un rasgo de un enfoque de estilo de apoyo a la autonomía.

“Yo creo que, si nos dejase elegir que preferimos dar, estaríamos más motivados por realizar las tareas y haríamos más caso.” (A7)

Esta diferencia de percepción existente entre el profesorado y alumnado reclama, por un lado, la necesidad de alejarse de un estilo motivacional más controlador que frustra las necesidades y se asocia con una baja motivación en los estudiantes. Por otro lado, refleja la necesidad de un nuevo enfoque hacia un estilo motivacional de apoyo a la autonomía que se vincula con una mayor motivación autodeterminada gracias a la satisfacción de las NPB (Haerens et al., 2018).

Por otro lado, el docente argumenta que durante el tiempo de práctica se centra en estrategias que ayuden al alumnado a alcanzar el objetivo de la sesión e intenta adaptar las tareas, aunque reclama un mayor interés y compromiso por parte de los estudiantes:

“Intento centrarme en explicar las estrategias y los trucos para guiar el proceso de aprendizaje del alumnado. Después según como realicen la tarea, intento adaptarla a los niveles de cada alumno, aunque es complicado adaptarla para todos los alumnos.” (Docente)

“Mi objetivo es guiar el aprendizaje del alumno, aunque hay estudiantes que hagas lo que hagas no quieren participar ni atender. Es necesario un mayor interés y compromiso de los alumnos.” (Docente)

Esta actuación por parte del docente podría ser un reflejo de la percepción de la utilización de un estilo estructurado y de apoyo a la autonomía al guiar el aprendizaje del alumnado e intentar sugerir distintos niveles de dificultad (Aelterman et al., 2019).

En cambio, el alumnado sugiere que el docente solo da feedback a los estudiantes que realizan bien las tareas y recalcan la necesidad de recibir más feedback:

“Cuando hacemos las tareas solo se fija en los que lo hacen bien y tal y como él dice.” (A4).

“Nos va diciendo algún truco para mejorar, pero a mí me gustaría que nos guiase más el proceso y no se fijase solo en el resultado y que adapte más los ejercicios a nuestro nivel.” (A15)

Esta disparidad de opiniones refleja el deseo del alumnado de que, el docente adopte estilos considerados positivos cuya actitud esté orientada al proceso, buscando así adaptar las actividades y expectativas con el nivel del alumnado, mientras además se sugieren estrategias y se aporta feedback para guiar el proceso de aprendizaje. De manera que, los discentes se sientan competentes para dominar las actividades de aprendizaje en el aula (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

“El profe nos dice que debemos practicar todo lo que nos enseña y cómo nos lo dice para poder hacerlo bien” (A8)

“Me gustaría que las actividades fueran más adaptadas a cada uno para poder hacerlas mejor.” (A18)

Esta percepción del alumnado refleja rasgos propios de que el docente adopta un estilo controlador (Bartholomew et al., 2019; Aelterman et al., 2019). Como consecuencia, este enfoque podría frustrar las NPB y disminuir la motivación autodeterminada del alumnado, así como su compromiso y esfuerzo (Haerens et al., 2015).

Los informantes también perciben que el docente no estructura demasiado las sesiones y que va adaptándolas en base al funcionamiento de las clases y que existe un desconocimiento en ocasiones de los objetivos a alcanzar:

“Yo creo que no planifica demasiado y va viendo cómo evolucionamos y ahí decide qué hacer.” (A11)

“Hay veces que no tengo claro lo que tenemos que hacer ni los objetivos que conseguir.” (A18)

Igualmente, el docente reafirma su dificultad en cuanto a la planificación de las sesiones, comenta la dificultad a la que se enfrenta para poder buscar tareas desafiantes porque cada vez cuesta más motivar al alumnado a conseguir los objetivos:

“Intento buscar tareas desafiantes y motivantes para el alumnado para que tengan una mayor implicación, aunque hoy en día cada vez cuesta más motivar al alumnado a conseguir los objetivos. Además, intento implementar una estructura y organización clara, aunque luego siempre tengo que reajustarla en base a como se desarrolla, por lo que creo que siempre hay un margen de improvisación y de adaptación”.
(Docente)

Estas percepciones sugieren que el docente podría adoptar un estilo caótico durante las sesiones, caracterizado por carencia de planificación y generando confusión en el alumnado, lo que les podría llevar a no saber si cumplen o no los objetivos didácticos propuestos (Escrivá-Boulley et al., 2021).

Para evitar consecuencias negativas y revertir el problema, el docente debería optar por adoptar estilos más positivos (apoyo a la autonomía y/o estructurado) que le permitan establecer y comunicar las expectativas y objetivos de manera clara para que el alumnado pueda comprenderlos y alcanzarlos. Asimismo, adoptar un estilo menos directivo podría, paralelamente, satisfacer la percepción de competencia de los adolescentes (Jang et al., 2016). Ya que, si los objetivos no están claros o no se aporta feedback para indicar los pasos necesarios para alcanzarlos, les resultará más difícil lograrlos con éxito (Aelterman et al., 2019).

Necesidades Psicológicas Básicas

Numerosos estudios han mostrado la importancia de satisfacer las NPB del alumnado para lograr una motivación más autodeterminada y así, generar consecuencias comportamentales (e.g., adherencia a la actividad física), cognitivas (e.g., aprendizaje significativo, mejor rendimiento académico, etc.) y afectivas (e.g., disfrute bienestar, etc.) (González-Cutre, 2017; Aelterman et al., 2019). Para ello, según la TAD (Ryan & Deci, 2017), el estilo motivacional del docente de EF se presenta como una herramienta que puede influir de forma destacada en la satisfacción o en la frustración de las NPB de los adolescentes.

Percepción de competencia

En lo que respecta a la necesidad básica de percepción de competencia, los informantes manifiestan que estaban desmotivados con algunos contenidos porque no podían participar y no se les daban bien:

“Yo odiaba venir a clase cuando tocaba floorball, porque se me da fatal y no mejoraba nada, además solo jugaban los chicos y no me la pasaban.” (A3)

Para satisfacer la percepción de competencia, el alumnado reclama la necesidad de adaptar las tareas a los diferentes niveles, así como recibir más feedback sobre sus acciones:

“Me gustaría que adaptase las tareas a mi nivel porque a veces son demasiado complicadas y que me dijese algo para saber si lo he hecho bien y sentirme más valorado.” (A8)

Para satisfacer la percepción de competencia del alumnado, el docente podría utilizar estrategias de apoyo a la competencia como por ejemplo brindar un apoyo y seguimiento individualizado, utilizar el feedback positivo, realizar agrupaciones por niveles de competencia, reconocer el progreso individual de cada alumno y adaptar las tareas al nivel de los estudiantes. Así, satisfacer la percepción de competencia de los adolescentes podría generar una motivación más autodeterminada a la práctica de AF (Burgueño & Medina-Casaubón, 2021 ; Gilison et al., 2019; Vasconcellos et al., 2020).

En contraposición a la percepción del alumnado, el docente indica que sí que intenta aportar feedback a sus estudiantes para conseguir los objetivos y adaptar las tareas a los niveles del alumnado, aunque manifiesta una dificultad a la hora de adaptar las tareas y la necesidad de un mayor interés por parte de los estudiantes para conseguir los objetivos:

“Intento centrarme en aportar feedback que les aporte consejos prácticos y trucos para conseguir el objetivo de la tarea para que no les suponga tanto esfuerzo, pero aun así si ellos no ponen de su parte y muestran interés es complicado que desempeñen la tarea.” (Docente)

“Según como realicen la tarea intento adaptarla a los niveles de cada alumno, aunque según la tarea, a veces es complicado adaptarla para todos los alumnos.” (Docente)

Esta disparidad de percepciones, reclaman un cambio del estilo motivacional docente que apoye la satisfacción de percepción de competencia. Estudios recientes han demostrado que el estilo motivacional estructurado (Jang et al., 2016) aporta múltiples beneficios, entre ellos una mayor competencia, control percibido y mayor compromiso (Leo et al., 2016; Jang et al., 2016). Contribuyendo así a la satisfacción de la necesidad de competencia (Mouratidis et al., 2008). Por lo tanto, estos resultados reclaman un cambio en el estilo motivacional del docente para mejorar su intervención al adoptar un estilo estructurado que apoya la percepción de competencia del alumnado y se aleja así de un estilo caótico o controlador que favorece su frustración (García- González et al., 2021).

Autonomía

En lo que se refiere a la necesidad psicológica básica de la autonomía, los estudiantes muestran su deseo de que el docente les sugiriese la posibilidad de elegir las tareas a realizar para sentirse más motivados al llevarlas a cabo:

“Nos gustaría que nos dejase a nosotros hacer más cosas y elegir algunas normas de clase o tareas que hacer, porque si la hemos elegido nosotros, la haremos mejor y más motivados. (A10)”

En este sentido, el docente argumenta que no suele otorgar autonomía al alumnado respecto a la elección de las normas de clase o las tareas a realizar, ya que, considera que es algo que debe realizar él como docente:

“La verdad que no suelo invitar al alumnado a que sugiera las normas de clase porque es un aspecto que no suelen cumplir, entonces creo que es algo que debo establecer yo como docente para asegurarme de que lo cumplan.” (Docente)

“No suelo preguntar al alumnado sobre qué les interesaría saber más del contenido o Unidad Didáctica que vamos a tratar, porque considero que sería difícil que todos se pusiesen de acuerdo y además creo que existe una falta de tiempo de sesiones para poder tratar todos los contenidos.” (Docente)

Es por ello, por lo que, tanto la visión del alumnado como del profesor muestran que, a pesar del deseo de los estudiantes de satisfacer su autonomía, el docente no hace uso de estrategias que apoyen esta necesidad. Por lo tanto, para revertir esta situación, el profesor podría hacer uso de estrategias motivacionales que apoyen la autonomía, como dar la posibilidad de elegir al alumnado sobre las normas de clase, la formación de grupos, los contenidos, duración de las tareas, cómo o qué evaluar o permitir un feedback recíproco entre alumnos, además de conocer los intereses, preferencias y experiencias del alumnado respecto

a la variedad de tareas, etc. (Teixeira et al., 2020). De este modo, cuando el docente apoya a la autonomía, adopta una actitud receptiva y abierta, que le permite empatizar mejor y nutrir los valores e intereses del alumnado, podría lograr un desarrollo más integral de los estudiantes (Jang, Reeve & Halusic, 2006). Estas estrategias son propias de un estilo de apoyo a la autonomía (González-Cutre et al., 2017), el cual podría generar una mayor motivación del alumnado hacia la enseñanza, ya que, se sienten partícipes del proceso de aprendizaje (Ahmadi et al., 2023).

Relaciones sociales

Finalmente, respecto a la necesidad de las relaciones sociales, el alumnado muestra la satisfacción de esta relación en dinámicas grupales o eventos como el intercentros:

“Cuando hacemos dinámicas grupales como el baile de acrospot para el intercentros me lo pasó genial con mis compañeros trabajando en equipo.” (A12)

Esta percepción del alumnado coincide con la del docente que manifiesta que observa a sus alumnos motivados en dinámicas grupales, a pesar de la existencia de estudiantes desmotivados que influyen en el resto.

“En dinámicas grupales con objetivos comunes como el intercentros suelen estar bastante motivados y se ayudan unos a otros, aunque siempre hay algún alumno desmotivado que tiene un mal comportamiento y falta de interés que influye en el resto de sus compañeros.” (Docente)

Por otro lado, los estudiantes reflejan la frustración de esta necesidad al realizar otras unidades didácticas como floorball, ya que, se sienten socialmente rechazados y excluidos en el aula (Garcia-Cazorla et al., 2024).

“Odio jugar a floorball porque mis compañeros no me la pasan y no trabajamos en equipo.” (A7)

Estas dos visiones del alumnado reclaman, por un lado, el uso correcto de estrategias motivacionales como dinámicas cooperativas grupales para favorecer la satisfacción de esta necesidad (Vansteenkiste, Ryan & Soenens, 2020). Por otro lado, la frustración de la relación es muestra del deseo del alumnado de sentirse conectado e integrado con el resto de sus compañeros en las clases de EF (Garcia-Cazorla et al., 2024).

Como resultado ante esta problemática, Morell et al. (2020) plantean la necesidad del docente de adoptar un estilo motivacional que favorezca las relaciones sociales. De modo que, permita desarrollar una comunicación efectiva para generar un clima de confianza orientado a la tarea que satisfaga la necesidad del alumnado de sentirse conectado e integrado en el aula.

Por otro lado, el alumnado también ha manifestado su deseo de satisfacer otras necesidades como la novedad y variedad en sus tareas para aumentar su motivación:

“Si los ejercicios y tareas que hacemos fuesen más divertidas, variadas y no tan complicadas, estaríamos más motivados y las haríamos mejor”. (A13)

De esta manera, esta visión reclama el deseo del alumnado de que, el docente ofrezca novedad y variedad en sus tareas junto con la satisfacción de las NPB. Todo ello para facilitar que el alumnado disfrute, valore y descubra los beneficios de la EF desde una motivación más autodeterminada (Abós et al., 2021).

Consecuencias

En cuanto a las consecuencias de la adopción de un estilo motivacional docente más o menos negativo, el profesor comenta que independientemente de cómo intervenga, se encuentra con estudiantes desmotivados que no muestran interés y, por tanto, se acaba centrando en el alumnado motivado:

“Existen alumnos con los que, haga lo que haga no consigo frenar esa conducta y al final me acabo centrando en el alumnado que muestra interés y no quejas continuas. (...) Hoy en día, cada vez cuesta más motivar al alumnado, siempre hay algún alumno que tiene un mal comportamiento y falta de interés que influye en el resto de sus compañeros.” (Docente)

En este sentido, los hallazgos de Cheon et al. (2014) muestran la necesidad de adoptar un estilo motivacional positivo que beneficie al docente de la misma manera que recibirla beneficia a su alumnado. De esta manera, genera resultados positivos tanto desde la percepción docente como discente. Ya que, cuando el alumnado experimenta una mayor satisfacción de sus NPB, muestra una mayor participación e interés y se involucra y aprende de una manera más profunda. Paralelamente, los docentes vivencian una mayor satisfacción de sus propias NPB (Cheon et al., 2014). Consecuentemente, Yang et al. (2021) demuestran que un docente que tiene satisfechas sus NPB, tiende a apoyar más las NPB de los alumnos. Por lo tanto, se deberían favorecer unas condiciones sociales en el aula que pudiesen apoyar las NPB del docente para aumentar su motivación y un crecimiento profesional y personal que le ayudará a mejorar su práctica docente.

Esta opinión del profesor comenta que el alumnado se muestra poco motivado hacia su asignatura, lo cual, muchas veces conlleva conductas disruptivas, aburrimiento y falta de

interés del alumnado (García- González et al., 2021). Además, esta visión concuerda con las opiniones de los alumnos que manifiestan:

“Cuando nos evalúa, me siento desmotivada y me pongo muy nerviosa porque siempre lo hago mal.”
(A4)

“Muchas veces los compañeros se ponen a discutir o no hacer caso al profesor porque nos aburrimos. Si hiciese tareas más chulas le haríamos más caso y estaríamos más motivados. (A7)”

Por tanto, estas percepciones del alumnado reclaman un cambio en el estilo motivacional docente, ya que, genera una influencia importante en su motivación, aprendizaje y compromiso durante las clases (Ahmadi et al., 2023). De esta manera, se recomienda adoptar un estilo de apoyo a la autonomía, ya que se ha relacionado con consecuencias positivas afectivas, cognitivas y comportamentales para el alumnado (e.g., diversión, mayor rendimiento académico, adherencia a la práctica de AF, etc.) (Haerens et al., 2018; Ryan & Deci, 2017). Además de alejarse de un estilo controlador que predice significativamente la desmotivación y oposición desafiante por parte del alumnado (Jang et al., 2016).

En definitiva, es esencial conseguir un entorno educativo que satisfaga las NPB, desarrolle la motivación y los objetivos intrínsecos para producir consecuencias positivas en términos de logro y bienestar cognitivo y emocional en el alumnado. Ya que, por el contrario, establecer un entorno que frustre las NPB, provoca desmotivación debido a la percepción de falta de capacidad, objetivos extrínsecos y un enfoque controlado que tienden a generar consecuencias negativas en el alumnado (Ntoumanis, 2023).

Los resultados del presente estudio están en línea con revisiones sistemáticas y los metaanálisis que señalan la importancia de adoptar estilos motivacionales docentes considerados positivos (apoyo a la autonomía y estructurado) que permitan apoyar las NPB para generar una motivación más autodeterminada y como consecuencia, un estilo de vida más activo (Hagger & Chatzisarantis, 2016; Vasconcellos et al., 2020). Para ello, se recomienda desarrollar estrategias que apoyen las NPB en las clases de EF (Aibar et al. 2021) y evitar aquellos comportamientos docentes que pudieran frustrar las NPB (Cheon et al. 2016).

Asimismo, la satisfacción de NPB, se relaciona con una motivación más autodeterminada y consecuencias tanto afectivas (p. ej., diversión), cognitivas (p. ej., atención) y comportamentales (p. ej., intención de práctica de actividad física) en las clases de EF. Con este propósito, es importante que el docente adopte estilos motivacionales y estrategias didácticas que generen consecuencias positivas en el alumnado (González-Cutre, 2017). En

relación con ello, es fundamental para el docente comprender mejor las consecuencias de adoptar un estilo motivacional u otro en la enseñanza. Para ello, se debe estudiar esta dimensión de manera independiente, considerando sus efectos en términos de frustración de necesidades y resultados motivacionales (Haerens et al., 2018). De esta manera, esta mayor claridad permite a los profesores obtener una visión más precisa de su propio estilo motivacional para que apoyen más las NPB y beneficie al alumnado y a ellos mismos (Aelterman et al., 2019).

En resumen, las diferencias de percepción entre el docente y discípulos y los deseos del alumnado por un cambio en el estilo motivacional manifiestan que, el docente debería desarrollar un estilo de enseñanza motivador con más apoyo a las NPB mediante un estilo estructurado y de apoyo a la autonomía. Además de evitar el uso de un estilo controlador y caótico que frustran las NPB y llevan consecuencias negativas para el alumnado (Burgueño et al. 2024).

5.1. Implicaciones prácticas

En base a los resultados de este estudio, con estas implicaciones prácticas, se pretende abordar el objetivo de mejorar el proceso motivacional de los estudiantes en el área de EF en este centro escolar.

El docente de EF, además de impartir el contenido de EF, es un educador que influye en el estilo de vida de las personas (Gano-Overway et al., 2014). Además, la figura del docente de EF podría tener influencia en la motivación más autodeterminada en el alumnado y como resultado, un aumento de su adherencia a la AF (Nieto-Rodríguez et al., 2020). Ya que, si los estudiantes se aburren durante las clases de EF, podrían desarrollar un estilo de vida sedentario. No obstante, si el profesor genera experiencias positivas, divertidas y que impliquen más al alumnado, podría favorecer la adherencia en un futuro a estilos de vida activos de los adolescentes (Baños et al., 2019). Teniendo en cuenta estos datos, se recomienda una formación inicial y continua del profesorado de EF que se centre en promover la adopción de los estilos motivacionales docentes considerados positivos (estilo de apoyo a la autonomía y estructurado), evitando aquellos estilos motivacionales más negativos. Esto podría garantizar un desarrollo motivacional más autodeterminado por parte del alumnado para conseguir una mayor implicación en su aprendizaje, deseo de mantenerse físicamente más activo y una posible adherencia a la práctica de AF (Mayo-Rota et al., 2022).

Además, se recomienda que el docente implemente estrategias de apoyo a la necesidad de competencia como proporcionar feedback positivo, adaptar las tareas a diferentes niveles y

reconocer el progreso individual para poder satisfacer esta necesidad y aumentar la motivación del alumnado. Además de hacer uso de estrategias motivacionales que apoyen la autonomía, como dar la posibilidad de elegir al alumnado sobre las normas de clase, la formación de grupos, los contenidos, duración de las tareas, cómo o qué evaluar o permitir un feedback recíproco entre alumnos que podrían mejorar el proceso motivacional de los estudiantes de este centro escolar.

Es por ello, por lo que se podrían instaurar programas de formación continua para el profesorado de EF que tengan como fin ayudar a favorecer la satisfacción de las NPB y una motivación autodeterminada, además de involucrarse en adoptar estilos motivadores para una gestión óptima del aula (García-Cazorla et al., 2024). Por ello, el docente podría adoptar un estilo que apoye en mayor medida las NPB, ya que, desarrolla una mayor percepción de eficacia docente y un mayor grado de confianza en los objetivos intrínsecos de la enseñanza (Cheon et al., 2018).

En resumen, para la mejora de la calidad educativa del centro, tal y como indican Abós et al. (2018), se podría fomentar la motivación más autodeterminada adoptando formas de satisfacer las NPB tanto de docentes como discentes durante las clases de EF para conseguir consecuencias positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello con el propósito de mejorar las consecuencias motivacionales del alumnado y promover la adherencia a la práctica de AF y los estilos de vida activos en los adolescentes.

6. Limitaciones y prospectivas

En primer lugar, al tratarse de un estudio cualitativo, se ha pretendido profundizar en las percepciones de personas concretas, situadas en un entorno y contexto determinado y, por ende, no pudiendo generalizarse de ningún modo estos resultados a otra población.

Además, se han identificado algunas limitaciones a lo largo del estudio que podrían haber afectado los resultados. La primera limitación es la falta de experiencia previa por parte de la entrevistadora en la realización del grupo focal con los estudiantes y la entrevista con el docente. De este modo, contar con un profesional en este ámbito podría haber ayudado a obtener una mayor riqueza y calidad de testimonios. Además, dado que la mayoría de los estudiantes conocían a la entrevistadora, es posible que sus respuestas no reflejaran sus verdaderos pensamientos, buscando la deseabilidad social.

Por otro lado, el muestreo utilizado pudo afectar en los resultados, ya que, se seleccionó de manera intencionada para asegurar la igualdad de participación de género o la presencia de distintas etnias o edades.

Para futuros planteamientos similares, se podría incrementar el número de informantes con el objetivo de obtener más información de diferentes perfiles de estudiantes, o la realización de entrevistas individuales para generar una información más individualizada y adaptada al alumnado. A su vez, finalmente se podría complementar con un análisis cuantitativo.

7. **Conclusiones**

Los resultados que ha mostrado este estudio evidencian tras un análisis desde ambos enfoques, las existencias de diferentes percepciones entre docente y discentes en cuanto al estilo motivacional docente implementado durante las clases de EF. Puesto que, el alumnado percibe que el docente adopta un estilo motivacional predominantemente controlador, lo que podría frustrar las NPB del alumnado y crear consecuencias negativas como la desmotivación o la falta de interés por los discentes. Sin embargo, el docente manifiesta su intención de adoptar rasgos propios de un estilo estructurado y de apoyo a la autonomía, al intentar guiar el aprendizaje del alumnado y sugerir distintos niveles de dificultad; pero presenta dificultades y reclama un mayor interés y compromiso por parte del alumnado.

Además, el alumnado refleja su deseo de sentirse partícipe en su proceso de aprendizaje y de satisfacer una mayor autonomía en la toma de decisiones en la elección de contenidos o normas, reclamando que el docente adopte un estilo motivacional de apoyo a la autonomía para satisfacer esta necesidad.

Por otro lado, los estudiantes perciben una ausencia de estructura y claridad en la planificación del docente, lo que en ocasiones provoca una confusión del alumnado sobre los objetivos que deben alcanzar, conllevando a una desmotivación o falta de participación en las clases de EF. Para abordar esta problemática, el docente podría adoptar un estilo más estructurado, estableciendo una organización y expectativas claras donde el alumnado fuese consciente de los objetivos que debe alcanzar.

El estilo adoptado por el docente podría frustrar la percepción de competencia y conducir a la desmotivación del alumnado, ya que, reclaman una adaptación de las tareas a su nivel para poder llevarlas a cabo y sentirse competentes. Los estudiantes también muestran su satisfacción de las RRSS en unidades didácticas como acrosport o en la participación de

eventos como el intercentros; y su frustración en unidades como el floorball donde se sienten rechazados o excluidos en el aula. Para ello, el docente podría favorecer dinámicas grupales cooperativas para mejorar la integración y satisfacer esta necesidad.

Respecto a las consecuencias del estilo motivacional implementado, se observa que no solo influye en el alumnado, sino que también repercute en la satisfacción y motivación del profesor. El docente podría evitar hacer uso de un estilo controlador que conduce a la desmotivación y falta de interés por el alumnado; para adoptar un estilo de apoyo a la autonomía para satisfacer sus NPB propias y las de los estudiantes, además de generar consecuencias positivas afectivas, cognitivas y comportamentales para el alumnado (e.g., diversión, adoptar estilo vida activo, adherencia a la práctica de AF, etc.).

En definitiva, la disparidad de percepciones entre docentes y discentes podría reflejar, por un lado, el deseo del alumnado de un cambio en el estilo motivacional actualmente implementado. Por otro lado, las dificultades percibidas por el docente en cuanto a que el estilo motivacional que cree que adopta se transfiera realmente a sus estudiantes durante la práctica educativa en el aula, y permita desarrollar consecuencias positivas en el alumnado.

Por lo tanto, estas diferentes percepciones podrían indicar que el docente debiera desarrollar un estilo considerado positivo, como un estilo estructurado y de apoyo a la autonomía, que apoye las NPB y promueva la adherencia a la AF y permita adquirir un estilo de vida activo en los adolescentes. Además de evitar el uso de estilos motivacionales considerados negativos, como el estilo controlador y caótico, que frustran las NPB y conllevan consecuencias negativas para el alumnado.

8. Referencias bibliográficas

Abós, Á., García-González, L., Aibar, A., & Sevil-Serrano, J. (2021). Towards a better understanding of the role of perceived task variety in Physical Education: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 56, 101988.

Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable-and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21-34.

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & 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(3), 497.

Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., ... & Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*.

Aibar, A., Abos, A., Garcia-Gonzalez, L., Gonzalez-Cutre, D., & Sevil-Serrano, J. (2021). Understanding students' novelty satisfaction in physical education: Associations with need-supportive teaching style and physical activity intention. *European Physical Education Review*, 27(4), 779-797.

Ayala, C. M. S., y Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 838-844

Baños, R., Marentes, M., Zamarripa, J., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M., y Duarte-Félix, H. (2019). Influencia de la satisfacción, aburrimiento e importancia de la educación física en la intención de realizar actividad física extraescolar en adolescentes mexicanos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(3), 205-215.

Bartholomew, KJ, Ntoumanis, N., Ryan, RM, Bosch, JA y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Teoría de la autodeterminación y funcionamiento disminuido: el papel del control interpersonal y la frustración de las necesidades psicológicas. *Boletín de personalidad y psicología social*, 37 (11), 1459-1473.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 213-227). Routledge.

Burgueño, R., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., De Cocker, K., & García-González, L. (2024). A circumplex approach to (de) motivating styles in physical education: Situations-in-school—physical education questionnaire in Spanish students, pre-service, and in-service teachers. *Measurement in physical education and exercise science*, 28(1), 86-108.

Burgueño, R., García-González, L., Abós, Á., & Sevil-Serrano, J. (2024). Students' motivational experiences across profiles of perceived need-supportive and need-thwarting teaching behaviors in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(1), 82-96.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(3), 217-235.

Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51.

Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331-346.

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788.

De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., ... & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education?. *Journal of educational psychology*, 106(2), 541.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., & Haerens, L. (2021). Adopting the situation in school questionnaire to examine physical education teachers' motivating and demotivating styles using a circumplex approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7342.

Escriva-Boulley, G.; Guillet-Descas, E.; Aelterman, N.; Vansteenkiste, M.; Van Doren, N.; Lentillon-Kaestner, V.; Haerens, L. (2021). Adopting the Situation in School Questionnaire to Examine Physical Education Teachers' Motivating and Demotivating Styles Using a Circumplex Approach. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 18, 7342.

Flick, U. (2018). Introducción a la investigación cualitativa. *Introducción a la investigación cualitativa*, 1-327.

Flores, H. R., Bermúdez, V. M. R., López-García, S., y Moral-García, J. E. (2020). Propuesta práctica desde la clase de educación física para la mejora de la adherencia a la actividad física. *Papeles salmantinos de educación*, (24), 163-176.

Gano-Overway, L., y Guivernau, M. (2014). Caring in the gym. Reflections from middle school physical education teachers. *European Physical Education Review*, 20, 264-281.

García-Cazorla, J., García-González, L., Burgueño, R., Diloy-Peña, S., & Abós, Á. (2024). What factors are associated with physical education teachers'(de) motivating teaching style? A circumplex approach. *European Physical Education Review*, 1356336X241248262.

García-Garro, A. J., Ramos-Ortega, G., Díaz de León-Ponce, M. A., & Olvera-Chávez, T. R. (2007). Instrumentos de evaluación. *Revista mexicana de anestesiología*, 30(3).

García-González, L., Haerens, L., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., & Burgueno, R. (2023). Is high teacher directiveness always negative? Associations with students' motivational outcomes in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104216.

García-González, L., Sevil-Serrano, J., Burgueño, R., y Abós, A. (2021). La importancia de las conductas motivacionales docentes en Educación Física: estrategias didácticas de intervención. En GarcíaGonzález, L. (Coord.) *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Servicio de publicación. Universidad de Zaragoza.

Gatica, R., Yunge, W., Quintana, C., Helmrich, M., Fernández, E., Hidalgo, A., Fuentes, J., Fehrman, P., Delgado, C., Silva, M. T., y Durán-Agüero, S. (2017). Asociación entre sedentarismo y malos hábitos alimentarios en estudiantes de nutrición. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 67(2), 122-129.

Gillison, F. B., Rouse, P., Standage, M., Sebire, S. J., & Ryan, R. M. (2019). A meta-analysis of techniques to promote motivation for health behaviour change from a self-determination theory perspective. *Health psychology review*, 13(1), 110-130.

González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-Motion: Revista de educación, motricidad e investigación*, (8), 44-62.

González-Cutre, D., & Sicilia, Á. (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 859-875.

González-Cutre, D., Brugarolas-Navarro, M., Beltrán-Carrillo, V. J., & Jiménez-Loaisa, A. (2023). The frustration of novelty and basic psychological needs as predictors of maladaptive outcomes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14.

González-Cutre, D., Megías, A., Beltran-Carrillo, V. J., Cervelló, E., & Spray, C. M. (2020). Effects of a physical activity program on post-bariatric patients: A qualitative study from a self-determination theory perspective. *Journal of Health Psychology*, 25(10-11), 1743-1754.

González-Cutre, D., Sierra, A. C., Beltrán-Carrillo, V. J., Peláez-Pérez, M., & Cervelló, E. (2018). A school-based motivational intervention to promote physical activity from a self-determination theory perspective. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 320-330.

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & 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.

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & 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.

Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., ... & Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16-36.

Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of educational research*, 86(2), 360-407.

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.

Jang, H., Kim, E. J., & 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., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701.

Leo, F. M., Pulido, J. J., Sánchez-Oliva, D., López-Gajardo, M. A., & Mouratidis, A. (2022). See the forest by looking at the trees: Physical education teachers' interpersonal style profiles and students' engagement. *European Physical Education Review*, 28(3), 720-738.

Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3).

Martínez, K. M. R. (2019). La entrevista semi-estructurada y las fallas en la estructura. La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, (41), 65-91.

Mayo-Rota, C., Diloy-Peña, S., García-Cazorla, J., Abós, Á., & García-González, L. (2022). Las conductas motivacionales docentes en educación física desde la óptica del modelo circular: efectos sobre el lado oscuro de la motivación del alumnado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (463 (3)).

Mora, J. L., y Velert, C. P. (2020). Las relaciones sociales y su papel en la motivación hacia la práctica de actividad física en adolescentes: Un enfoque cualitativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 41-47.

Morell, R. F., Coll, D. G. C., y Giménez, J. B. (2020). Agentes sociales de la comunidad educativa, satisfacción de novedad y actividad física. *Cultura, ciencia y deporte*, 15 (46), 519-528.

Moreno-Murcia, J. A., Pintado, R., Huércar, E., & Marzo, J. C. (2018). Estilo interpersonal controlador y percepción de competencia en educación superior. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 33-45.

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.

Nieto-Rodríguez, J., García-Cantó, E., Rosa-Guillamón, A., & Moral-García, J. E. (2020). La motivación hacia la práctica físico-deportiva en escolares y la influencia del profesor. *Papeles salmantinos de educación*.

Ntoumanis, N. (2023). The bright, dark, and dim light colors of motivation: Advances in conceptualization and measurement from a self-determination theory perspective. In *Advances in motivation science* (Vol. 10, pp. 37-72). Elsevier.

Ntoumanis, N., Thørgersen-Ntoumani, C., Quested, E., & Chatzisarantis, N. (2018). Theoretical approaches to physical activity promotion. In *Oxford research encyclopedia of psychology*.

Núñez, J.L., Leon, J., Valero-Valenzuela, A., Conte, L., Moreno-Murcia, J.A. & Huéscar, E. (2021). Influence of Physical Self-Concept and Motivational Processes on Moderate-to-Vigorous Physical Activity of Adolescents. *Frontiers in Psychology*.

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Actividad Física*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Patall, E. A., & Zambrano, J. (2019). Facilitating student outcomes by supporting autonomy: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 115-122.

Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I., ... 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), 197-239.

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.

Rodrigues, F., Teixeira, D. S., Neiva, H. P., Cid, L., & Monteiro, D. (2020). The bright and dark sides of motivation as predictors of enjoyment, intention, and exercise persistence. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 30(4), 787-800.

Rozengardt, R. (2019). El profesor de Educación Física y su identidad deportiva: causas y consecuencias. *XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY: Guilford. *Revue Québécoise de Psychologie*, 38(3), 23.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.

Teixeira, P. J., Marques, M. M., Silva, M. N., Brunet, J., Duda, J. L., Haerens, L., ... & Hagger, M. S. (2020). A classification of motivation and behavior change techniques used in self-determination theory-based interventions in health contexts. *Motivation science*, 6(4), 438.

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405.

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44(1), 1-31.

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., ... & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 112(7), 1444.

Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and emotion*, 44, 270-294.

Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W. (2023). Teachers' psychological needs link social pressure with personal adjustment and motivating teaching style. *The Journal of Experimental Education*, 91(4), 696-717.

Vlachopoulos, S. P., Ntoumanis, N., & Smith, A. L. (2010). The Basic Psychological Needs in Exercise Scale: Translation and evidence of cross-cultural validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8(4), 394-412

Xiang, P., Agbuga, B., Liu, J., y McBride, R. E. (2017). Relatedness need satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 340- 352.

Yang, J. (2021). Understanding and enhancing chinese TEFL teachers' motivation for continuing professional development through the lens of self-determination theory. *Frontiers in psychology*, 12, 768320.