



**Facultad de  
Ciencias de la Salud  
y del Deporte - Huesca**  
**Universidad Zaragoza**

## Trabajo Fin de Grado

Relación entre los estilos docentes del profesorado de Educación Física con el aprendizaje, las experiencias y la intención de ser activo del alumnado: Diferencias en función del programa de estudios.

Relationship between the teaching styles of Physical Education teachers with the students' learning, experiences and intention to be active: Differences depending on the study program.

Autor

Guillermo Fernández Miguel

Director/es

Ángel Abós Catalán  
Javier García Cazorla

## ÍNDICE

<b>RESUMEN.</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT.</b>	<b>4</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.</b>	<b>5</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO.</b>	<b>6</b>
2.1. ACTIVIDAD FÍSICA EN LOS ADOLESCENTES.	6
2.2. LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE DE EF.	7
2.3. MODELO CIRCULAR. EXPLICACIÓN DE LOS CUATRO ESTILOS.	8
2.3.1. ESTILO DE APOYO A LA AUTONOMÍA.	9
2.3.2. ESTILO ESTRUCTURADO.	9
2.3.3. ESTILO CONTROLADOR.	9
2.3.4. ESTILO CAÓTICO O DESESTRUCTURADO.	10
2.4. RELACIÓN DE LOS ESTILOS MOTIVACIONALES CON LAS CONSECUENCIAS.	10
<b>3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.</b>	<b>12</b>
<b>4. MÉTODO.</b>	<b>13</b>
4.1. DISEÑO Y PARTICIPANTES.	13
4.2. INSTRUMENTOS Y VARIABLES.	13
4.3. PROCEDIMIENTO.	14
4.4. ANÁLISIS DE DATOS.	15
<b>5. RESULTADOS.</b>	<b>15</b>
5.1. RESULTADOS PRELIMINARES (CONSISTENCIA INTERNA - ALFA DE CRONBACH).	15
5.2. RESULTADOS OBJETIVO 1: ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS ( <i>M</i> Y <i>DT</i> ).	16
5.3. RESULTADOS OBJETIVO 2: DIFERENCIAS ENTRE BILINGÜE Y NO BILINGÜE.	17
<b>6. DISCUSIÓN.</b>	<b>18</b>
<b>7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.</b>	<b>30</b>
<b>8. CONCLUSIONES.</b>	<b>30</b>
<b>9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</b>	<b>31</b>

## **Resumen.**

El objetivo de este trabajo fin de grado es examinar la relación entre las percepciones de los estudiantes de EF distintos estilos docentes con las experiencias, el aprendizaje y la intención de ser activo. Además, se examinaron las posibles diferencias entre las variables del estudio, en función del programa educativo al que pertenecen los estudiantes (Bilingüe o no Bilingüe). Es un estudio descriptivo transversal donde participaron 95 estudiantes de tercer y cuarto curso de secundaria (43 pertenecen al programa bilingüe). Los datos sobre la percepción de los estilos docentes se obtuvieron a través del cuestionario SIS-PE (Burgueño et al., 2024), las experiencias se evaluaron mediante la pregunta: “¿Cómo son tus experiencias en las clases de educación física?”, el aprendizaje con la pregunta: “¿Cuánto aprendes en Educación Física?” (Diloy et al., 2021) y la intención de los estudiantes de hacer actividad física, mediante tres ítems de la versión española del Cuestionario de Teoría de la Conducta Planificada (González et al., 2012). Asimismo, para el análisis de los resultados se calcularon los estadísticos descriptivos y el alfa de Cronbach de las variables escogidas. Se realizaron las correlaciones bivariadas de Pearson entre todas las variables de estudio y un análisis de varianza multivariante (*MANOVA*) para comparar las diferencias entre las variables en función del programa de estudios que realicen los estudiantes. Los resultados mostraron una relación positiva de los estilos apoyo a la autonomía y estructura con las experiencias y el aprendizaje en EF, mientras que el estilo caótico se relacionó negativamente con las experiencias. En el programa bilingüe percibió mayor apoyo a la autonomía, menor estilo controlador y mejores experiencias que el programa no bilingüe. Como conclusión, cabe destacar que es necesario establecer estrategias motivacionales que ayuden a establecer estilos motivadores que mejoren el aprendizaje, las experiencias y la intención de ser activo de los estudiantes, especialmente en aquellos grupos de alumnado no bilingüe.

***Palabras clave:*** Conductas docentes; necesidades psicológicas básicas; consecuencias; estrategias motivacionales; bilingüe.

**Abstract.**

The objective of this final degree project is to examine the relationship between students' perceptions of different teaching styles in Physical Education with their experiences, learning, and intention to be active. Additionally, possible differences between the study variables were examined based on the educational program to which the students belong (Bilingual or Non-Bilingual). This is a cross-sectional descriptive study involving 95 students in their third and fourth years of secondary education (43 belong to the bilingual program). Data on the perception of teaching styles was obtained through the SIS-PE questionnaire (Burgueño, Abós et al., 2024). Experiences were assessed with the question: "What are your experiences in physical education classes?", Learning was measured with the question: "How much do you learn in Physical Education?" (Diloy et al., 2021) and students' intention to participate in Physical Activity through three items from the Spanish version of the Theory of Planned Behavior Questionnaire (González et al., 2012). The main analyses, the descriptive statistics, and Cronbach's alpha were calculated for the selected variables. Pearson' bivariate correlations were performed between all the study variables. and a multivariate analysis of variance (MANOVA) to compare the differences between the variables based on the students' educational program. The results showed a significant and positive relationship autonomy-supportive and structuring styles with experiences and learning in Physical Education, while the chaotic style was negatively related to the experiences. The bilingual program perceived greater autonomy support, less controlling style, and better experiences compared to the non-bilingual program. In conclusion, it is necessary to establish motivational strategies that help to establish motivating styles that improve learning, experiences, and the intention to be active among students, especially in non-bilingual student groups.

**Keywords:** *teaching behaviours; basic psychological needs; consequences; motivational strategies; bilingual.*

## **1. Introducción y justificación.**

El presente trabajo fin de grado (TFG) tiene como objetivo examinar la relación de las percepciones de los estudiantes de Educación Física (EF) de distintos programas de estudio (Bilingüe y no Bilingüe) sobre los diferentes estilos motivacionales docentes con el aprendizaje, la intención de hacer actividad física (AF) y sus experiencias vividas.

Como estudiante y como futuro docente, creo que es esencial saber motivar y conseguir tener un buen clima en las clases. Dadas mis experiencias vividas tanto en el instituto como en la Universidad, me llamó mucho la atención realizar este trabajo cuando Ángel y Javier me lo propusieron. Muchas veces, debido a mi insistencia por entender las decisiones de mis profesores me he visto perjudicado y he sentido una menor motivación por aprender. Creo que, en numerosas ocasiones, la jerarquía utilizada por parte de los profesores, jefes de estudio y directores, no ayuda a establecer relaciones de confianza y respeto con los estudiantes. En mi opinión, debemos llevar a cabo una educación que valore los pensamientos del alumnado y le haga participe de su propio aprendizaje. Conocer los criterios de evaluación, entender el ritmo de aprendizaje de cada uno y mostrar empatía y confianza a la hora de enfrentarse a nuevos retos, son aspectos que considero de una gran importancia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se presenta el marco teórico del objeto de estudio de este TFG centrado los estilos motivacionales docentes dentro contexto del modelo circular y la Teoría de la Autodeterminación (TAD), así como en las consecuencias que estos pueden generar en los estudiantes. Posteriormente, se presentarán los objetivos del estudio seguido de la metodología utilizada para la recopilación y análisis de los datos. Se expondrán los resultados obtenidos y su discusión en base a los objetivos y la literatura científica existente junto con una propuesta de estrategias didácticas motivacionales. Por último, se expondrán las limitaciones del estudio y las conclusiones.

## 2. Marco teórico.

### 2.1. Actividad física en los adolescentes.

En las últimas décadas, se ha evidenciado que la práctica de AF proporciona multitud de beneficios a los adolescentes, ya sea en su composición corporal y condición física, como en los resultados académicos y relaciones sociales (Biddle., 2019; Poitras et al., 2016). Sin embargo, la mayoría de los adolescentes no cumple las recomendaciones propuestas por la Organización Mundial de la Salud de AF diaria (i.e., al menos 60 minutos diarios de AF moderada-vigorosa en niños y adolescentes entre los 5 y 17 años) (Bull et al., 2020). El contexto actual, parece que nos mueve a dedicar menos tiempo a ser activos, incluso en la población más joven, niños y adolescentes, lo que genera una problemática contra la salud. Según un estudio global de Guthold et al. (2020) hasta el 81% de los adolescentes no cumple con las recomendaciones mínimas de AF diarias. Por otro lado, Fernández-Rio et al. (2023) presentan un estudio en el que demuestran que un gran número de estudiantes tienen experiencias negativas en sus clases de EF, lo que puede generar una menor práctica de AF fuera del contexto escolar. Otro ejemplo, pero esta vez en España, Roman-Viñas et al. (2018) analiza el Informe de AF en niños y adolescentes de 2018, cuyos hallazgos indican que hasta el 50% no cumplen con las recomendaciones de AF. Ante esta alarmante inactividad física, la EF adquiere una gran importancia de cara a fomentar el aprendizaje y disfrute de los estudiantes, así como a incrementar la intención de AF durante toda la vida (Sánchez-Oliva et al., 2016).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que, dicha problemática, se ve aumentada dependiendo del tipo de factores socioeconómicos y sociodemográficos que rodean al alumnado. En estudios anteriores (Jiménez et al., 2022; Fuentealba-Urra et al., 2022), señalan la importancia que tienen factores como la edad, el sexo y el nivel socioeconómico en la práctica de AF. Los resultados obtenidos mostraron que, tener

mayor edad, ser del género femenino y ser vulnerable económicamente, son factores que aumentan el riesgo de no cumplir con las recomendaciones de AF. Por lo tanto, parece importante que el docente de EF tenga en cuenta estos factores predictores a la hora de tratar con los adolescentes, ya que, posiblemente, marcará el que puedan tener unos resultados positivos vinculados a la EF, que les puedan guiar hacia una mayor práctica de AF en su vida cotidiana.

Asimismo, otro factor para tener en cuenta son los diferentes programas educativos que existen en las escuelas e institutos. Desde hace unos años son muchos los centros donde se han implantado programas bilingües. Los resultados de un estudio de Ortega et al. (2019) sobre el autoconcepto y la actitud hacia la EF de estudiantes de centros bilingües y no bilingües establecen una asociación positiva y directa entre el autoconcepto general de los adolescentes, la empatía con el profesor y la valoración hacia la asignatura de EF en los alumnos que estudian en centros educativos bilingües.

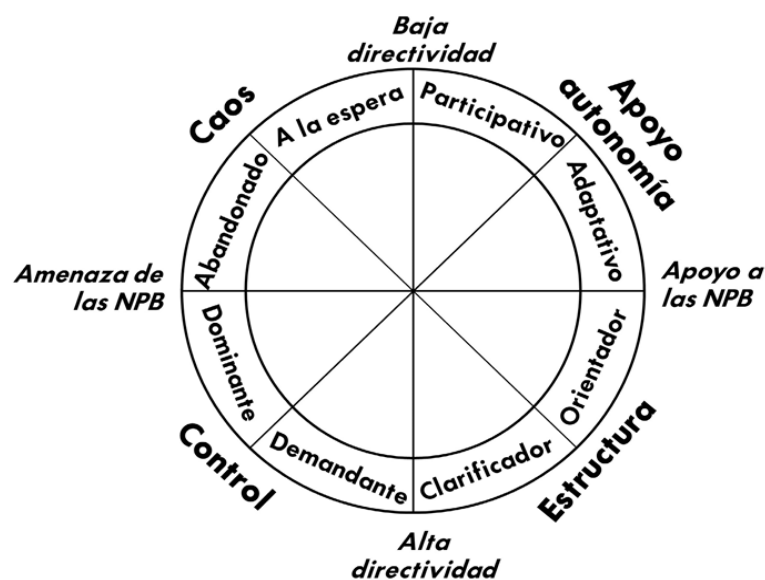
## **2.2. La importancia del docente de EF.**

La figura del docente de EF, se postula como uno de los pilares más importantes a la hora de generar contextos favorables para la práctica de AF. De esta forma, varios autores sostienen que las experiencias positivas o negativas generadas en las clases de EF dependen en gran medida de la actuación del docente (Gutiérrez, 2015; Slingerland y Borghouts, 2011), siendo fundamental en el fomento de un estilo de vida más activo, además de poder influir en el aprendizaje y la diversión de los estudiantes durante las clases. Dada la gran importancia que adquiere el docente en este proceso, parece importante profundizar en las diferentes formas y estilos de enseñanza que pueden utilizar durante las clases de EF, ya que ha quedado demostrado que dependiendo del estilo motivacional docente utilizado, se generaran diferentes tipos de experiencias y consecuencias en el alumnado (Vasconcellos et al., 2019; White et al., 2021). En esta

línea, bajo el sustento de la TAD (Ryan y Deci, 2017) y su amplio marco teórico, los diferentes estilos y conductas motivacionales docentes, pueden influir en la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas (NPB; autonomía, competencia y relación), en la calidad de la motivación de los estudiantes, y, por último, en diferentes consecuencias en el alumnado.

### 2.3. Modelo Circular. Explicación de los cuatro estilos.

Basado en la TAD, el modelo circular (Aelterman et al., 2019; Burgueño et al., 2024; Escriva-Boulley, 2021) es un nuevo enfoque que permite visualizar detalladamente los diferentes estilos y conductas motivacionales que un docente puede utilizar en sus clases de EF. Estos estilos docentes, pueden verse diferenciados en función del grado de directividad del docente (i.e., alta o baja) y del grado de apoyo/amenaza hacia las NPB (García-González et al., 2021) de los estudiantes. Este modelo, explica que el docente puede desarrollar cuatro estilos motivacionales docentes, dividido cada uno de ellos en dos conductas motivacionales.



**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).

### **2.3.1. Estilo de apoyo a la autonomía.**

En el estilo de apoyo a la autonomía (i.e., baja directividad y apoyo a las NPB), el docente trata de comprender los intereses, opiniones y sentimientos de los estudiantes con la finalidad de que el alumnado sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ayuda a una mayor toma de decisiones, implicación y responsabilidad por parte del alumnado. Este estilo ha de estar adaptado al contexto donde se realiza y se compone de dos conductas: conductas participativas (e.g., el alumnado sugiere el espacio y número de jugadores de la actividad), y adaptativas (i.e., preguntar al alumnado que contenido le gustaría trabajar dentro de los deportes de colaboración-oposición) (García-González et al., 2021).

### **2.3.2. Estilo estructurado.**

En el estilo estructurado (i.e., alta directividad y apoyo a las NPB), el docente actúa como guía y orientador de los estudiantes, con el objetivo de que estos perciban que progresan y se sientan competentes. Se tratan de adaptar las tareas a las capacidades de cada estudiante para que puedan progresar en los distintos objetivos didácticos. Este elemento es el más complejo de conseguir, ya que se presenta complicado desarrollar actividades adaptadas a las características cada estudiante. Este estilo se compone de dos conductas motivacionales docentes: conductas orientadoras (e.g., proponer tareas alcanzables para todo el mundo, con diferentes niveles de dificultad y con ayuda durante la realización) y clarificadoras (i.e., explicación clara y detallada las expectativas de la clase y tareas) (García-González et al., 2021).

### **2.3.3. Estilo controlador.**

En el estilo controlador (i.e., alta directividad y amenaza de las NPB), el docente ejerce presión sobre los estudiantes, y quiere tener total control de la clase llevando al alumnado a pensar, sentir y comportarse de una determinada manera independientemente

de sus opiniones o intereses. El profesorado impone un camino de aprendizaje determinado sin prestar atención a la heterogeneidad que pueda haber en la clase. El docente es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje frustrando de esta manera la autonomía del estudiante. Este estilo se compone de dos conductas: conductas demandantes (e.g., “tienes que hacer esto así, sino estas suspendido”) y conductas dominantes (e.g., utilizar gestos de decepción y desaprobación después de la actuación de un estudiante) (García-González et al., 2021).

#### **2.3.4. Estilo caótico o desestructurado.**

Por último, en el estilo caótico (i.e., baja directividad y amenaza de las NPB), el docente utiliza excesiva permisividad e indiferencia en sus clases. Se permite al estudiante escoger libremente cualquier decisión, generando cierta confusión sobre como realmente han de realizar las tareas, como deben comportarse o actuar en ellas. Este estilo se compone de dos conductas: conductas abandonadas (e.g., el docente después de varios intentos con un alumno desiste y se aleja de él, sin importarle si progresa o no) y conductas de a la espera (e.g., el docente propone una tarea, pero no indica cómo, donde, ni cuando hacerla) (García-González et al., 2021).

#### **2.4. Relación de los estilos motivacionales con las consecuencias.**

Estudios previos, han mostrado como los diferentes estilos motivacionales del docente, previamente descritos, generan diferentes consecuencias y experiencias en el alumnado (Diloy-Peña et al., 2024). Un estudio reciente en este contexto (Burgueño et al., 2024) ha mostrado como los estilos motivadores (i.e., apoyo a la autonomía y estructura) predicen positivamente la satisfacción de las NPB de los estudiantes, al mismo tiempo que predicen negativamente la frustración de estas NPB. A su vez, los estilos desmotivadores (i.e., control y caos) predicen positivamente la frustración de las NPB de los estudiantes. En la misma línea, un estudio de Serrano et al. (2016), muestran la

importancia del apoyo de las NPB por parte del docente para conseguir una mejor predisposición de los estudiantes hacia los diferentes contenidos de EF. Esto genera una mayor adherencia a la AF y ayuda a cumplir las recomendaciones mínimas.

Dentro del contexto educativo y poniendo el foco de atención en los estilos motivadores, se ha evidenciado como el estilo de apoyo a la autonomía es uno de los estilos motivacionales docentes que más aportan para generar un aprendizaje mayor, una mayor sensación de bienestar y una mayor motivación y compromiso hacia la EF (Jang et al., 2016). Del mismo modo, el estilo estructurado, es especialmente relevante para la obtención de una buena gestión del aula y del aprendizaje de los estudiantes (Patall et al., 2023), así como de un mayor compromiso con la práctica de AF (Jang et al., 2010). En esta línea, en un reciente estudio de Diloy-Peña et al. (2024) se examinaron las diferentes percepciones de los estudiantes sobre los estilos motivadores (i.e., apoyo a la autonomía y estructura) y desmotivadores (i.e., control y caos) con respecto a las variables sociodemográficas de los estudiantes y los resultados afectivos, cognitivos y conductuales. Los resultados mostraron que los estudiantes con experiencias positivas en EF, alto aprendizaje y alta intención de participar en AF reportaron los valores más altos en el estilo de apoyo a la autonomía y estructurado, así como los más bajos en el estilo caótico.

Por otro lado, poniendo la atención en los estilos desmotivadores, en un estudio de Mayo-Rota et al. (2022), se obtuvieron resultados en los que parece que, las conductas de abandono y a la espera, propias del estilo caótico, pueden generar frustración de las tres NPB, así como aburrimiento en el alumnado de EF. En relación con el estilo controlador, en un estudio previo (Vasconcellos et al., 2020), se mostraron evidencias de como este estilo se relaciona positivamente con consecuencias negativas en el alumnado (e.g., menor compromiso con la EF) y negativamente con resultados adaptativos. Sin

embargo, un estudio reciente (Diloy-Peña et al., 2024) mostraron que, si se diferencia entre las dos conductas del estilo controlador (i.e., demandantes y dominadoras) los resultados pueden ser diferentes. Las conductas demandantes, parece que no generan unos resultados tan desadaptativos a corto plazo, ya que pueden verse como una medida que utiliza el docente para no perder el control de la clase (Granero-Gallegos et al., 2019), mientras que, las conductas dominadoras, están más fuertemente relacionadas con consecuencias negativas como menor aprendizaje, malas experiencias y menos intención de ser físicamente activo (Diloy-Peña et al., 2024).

Así, dada la reciente aparición del contexto y el marco teórico investigado, parece importante seguir explorando en la relación de la percepción del alumnado sobre las conductas y estilos motivacionales de sus docentes de EF, con las posibles consecuencias que generan, siempre teniendo en cuenta el contexto del centro educativo y de los estudiantes.

### **3. Objetivos e hipótesis.**

A continuación, se exponen los objetivos propuestos para la elaboración de este TFG.

1. Examinar la relación entre los estilos motivacionales docentes del profesorado de EF de apoyo a la autonomía, estructura, control y caos, con las consecuencias de aprendizaje, experiencias e intención de hacer AF.
2. Examinar si existen diferencias en la percepción de los estilos motivacionales y las consecuencias entre los estudiantes del programa bilingüe y no bilingüe de un centro educativo.
3. Proponer estrategias didácticas que apoyen estilos docentes motivadores y mejoren las experiencias vividas por el alumnado, el aprendizaje en EF y la intención de hacer AF.

## 4. Método.

### 4.1. Diseño y participantes.

Se realizó un estudio descriptivo y transversal en el que participaron 95 estudiantes entre 14 y 16 años ( $M_{edad\ estudiantes}=15,11 \pm 0,59$ ; 48% chicas; 18% 3º ESO y 82% 4º ESO; 44% bilingüe) de un mismo centro educativo. Los estudiantes pertenecieron a tres profesores de EF diferentes ( $M_{edad\ profesores}=38,56 \pm 7,18$ ; 33% mujeres). Cada docente, enseñó aproximadamente a 60 estudiantes de diferentes grados y tenía diferente experiencia docente previa ( $M_{experiencia}=10,77 \pm 7,18$ ). Todos los participantes de este estudio tenían dos sesiones de EF por semana.

### 4.2. Instrumentos y variables.

*Variables sociodemográficas:* Los estudiantes informaron sobre el género, la edad, el curso y el programa académico (i.e., bilingüe o no bilingüe).

*Estilos motivacionales docentes:* Las percepciones de los estudiantes sobre los estilos de enseñanza (des)motivadores de su profesor de EF se evaluaron utilizando la versión española del cuestionario Situations in School Questionnaire in Physical Education (SIS-PE: Burgueño et al., 2024). El cuestionario presenta 12 situaciones con cuatro ítems cada una, que ocurren habitualmente en las clases de EF. Los 48 ítems se dividen en dos estilos motivadores (i.e., apoyo a la autonomía y estructura) y dos estilos desmotivadores (i.e., control y caos). Estos, a su vez, se dividen en dos conductas motivacionales docentes. Cuatro ítems hacen referencia a conductas participativas, ocho a adaptativas, siete a orientadoras, cinco a clarificadoras, siete a demandantes, cinco a dominadoras, ocho a abandonadas y cuatro a la espera (para más información sobre el cuestionario a estudiantes del SIS-PE, véase Burgueño et al., 2024). Se pidió a los estudiantes que indicaran en qué medida cada ítem reflejaba las acciones de sus

profesores de EF en una escala Likert de siete puntos que iba del (1) “no describe en absoluto a mi profesor de EF” al (7) “describe extremadamente bien a mi profesor de EF”.

*Experiencias en EF:* Las experiencias de los estudiantes en las clases de EF se evaluó, en línea con estudios anteriores (Diloy-Peña et al., 2021), mediante la pregunta: “¿Cómo son tus experiencias en las clases de EF?”. Las posibilidades de respuesta que se dieron fueron: (1) “muy mala”, (2) “mala”, (3) “regular”, (4) “buena”, (5) “muy buena”. Las experiencias “muy malas”, “malas” y “regular” se clasificaron como “negativas”, mientras que las experiencias “buenas” y “muy buenas” se clasificaron como “positivas”.

*Aprendizaje percibido en EF:* El aprendizaje percibido en las clases de EF, se evaluó, en línea con investigaciones anteriores (Diloy et al., 2021), con la siguiente pregunta: “¿Cuánto aprendes en EF?” (Diloy et al., 2021). Las posibilidades de respuesta fueron: (1) “nada”, (2) “poco”, (3) “suficiente”, (4) “mucho”. Dado que hubo muy pocas respuestas de la opción (1) “nada”, se agrupó junto con la opción (2) “poco” para su posterior análisis.

*Intención de participar en AF:* La intención de realizar AF de los estudiantes, se evaluó, mediante tres ítems (e.g., “Tengo intención de realizar deportes activos y/o AF durante mi tiempo libre en las próximas 5 semana”) utilizando la versión española del Cuestionario de Teoría de la Conducta Planificada (González et al., 2012). Las respuestas se dan en una escala Likert de siete puntos que va del (1) “muy de acuerdo” al (7) “muy en desacuerdo”.

### **4.3. Procedimiento.**

Antes del comienzo del estudio, el investigador principal contactó con los equipos directivos y el profesorado de EF del centro educativo para pedirles su colaboración y exponerles los objetivos de la investigación. Seguidamente, se solicitó a las familias y

tutores legales el consentimiento informado para que sus hijos/as pudieran participar voluntariamente en la investigación. Una vez se tuvo el consentimiento, se pasó a realizar los cuestionarios. Estos fueron cumplimentados en formato de papel, en un aula con un ambiente tranquilo, temperatura adecuada y durante un tiempo aproximado de 15-20 minutos. Durante su administración, el investigador principal estuvo presente para solventar todas las dudas que pudieran surgir. El docente de EF no estuvo presente en la cumplimentación de los cuestionarios para evitar condicionar las respuestas de los estudiantes. Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Zaragoza.

#### **4.4. Análisis de datos.**

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos ( $M$  y  $DT$ ) y la consistencia interna (Alfa de Cronbach) de las variables escogidas. A continuación, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas de Pearson entre todas las variables del estudio (i.e., estilos motivacionales docentes, experiencias en EF, aprendizaje percibido en EF e intención de participar en AF). Las correlaciones fueron consideradas estadísticamente significativas cuando  $p < 0.05$ . Por último, se realizó un análisis de varianza multivariante ( $MANOVAS$ ) para comparar las diferencias entre las variables en función del programa de estudios que realicen los estudiantes (Bilingüe o no Bilingüe). Todos los análisis fueron realizados usando el software SPSS 25.0.

### **5. Resultados.**

#### **5.1. Resultados preliminares (Consistencia interna - Alfa de Cronbach).**

En la Tabla 1, se muestran los valores de Alfa de Cronbach de las variables de estudio. Todas las variables están cerca de 1, por lo que existe una alta consistencia

interna entre los ítems de cada variable. Esto evidencia que los ítems de cada variable miden coherentemente cada una de las variables del estudio.

**Tabla 1.** Alfa de Cronbach de las variables del estudio.

Variables	Alfa de Cronbach
1. Autonomía	.869
2. Estructura	.830
3. Control	.867
4. Caos	.856
5. Intención de AF	.911

## 5.2. Resultados objetivo 1: Estadísticos descriptivos (*M* y *DT*).

En la tabla 2, se muestran los estadísticos descriptivos (*M* y *DT*) sobre la percepción del alumnado de todas las variables de estudio. En relación con la percepción de los estilos docentes, se puede observar que el estilo estructurado es el que más predomina según la percepción del alumnado ( $M=4,91/7$ ). En siguiente lugar, se encuentra el estilo controlador ( $M=4,65/7$ ), seguido muy de cerca del estilo apoyo a la autonomía ( $M=4,40/7$ ). Finalmente, los estudiantes percibieron un escaso uso del estilo caótico por parte del docente de EF ( $M=2,48/7$ ). En cuanto al resto de variables analizadas, se observa que, generalmente, hay una alta intención de hacer AF ( $M=5,45/7$ ), un alto aprendizaje percibido en EF ( $M=3,61/5$ ) y buenas experiencias en EF ( $M=3,99/5$ ).

**Tabla 2.** Estadísticos descriptivos de las diferentes variables del estudio.

Variables	Media	Desviación típica	N
1. Autonomía	4,40	1,23	95
2. Estructura	4,91	0,92	95
3. Control	4,65	1,05	95
4. Caos	2,48	0,95	95
5. Intención AF	5,45	1,54	95
6. Aprendizaje	3,61	0,92	95
7. Experiencias	3,99	0,88	95

En la Tabla 3, se reportan las correlaciones bivariadas entre todas las variables de estudio. Poniendo el foco de atención en las correlaciones entre estilos, se pueden observar varias relaciones significativas. El estilo de apoyo a la autonomía tiene una correlación positiva y significativa con el estilo de estructurado. Por otro lado, de observa

que existe una correlación negativa y significativa entre el estilo estructurado con el estilo caótico. Por último, se observa que existe una relación positiva y significativa entre los estilos de control y caos.

Con relación a las correlaciones entre los estilos y las consecuencias, la tabla muestra varios valores a destacar. El estilo de apoyo a la autonomía y el estructurado se relacionan significativa y positivamente con el aprendizaje y las experiencias en EF. En cuanto al estilo controlador, no se muestra ninguna relación significativa con ninguna de las variables de estudio. Sin embargo, el estilo caótico muestra una relación significativa y negativa con las experiencias en EF.

**Tabla 3.** Correlaciones bivariadas de Pearson

Variables	Autonomía	Estructura	Control	Caos	Intención AF	Aprendizaje	Experiencias
1.Autonomía	1	.719*	-.004	-.089	,114	,567*	,581*
2.Estructura		1	,102	-.272*	,107	,528*	,406*
3.Control			1	,328*	-.034	-.030	-.200
4.Caos				1	-.044	-.168	-.252*
5.Intención AF					1	,261*	,280
6.Aprendizaje						1	,530
7.Experiencias							1

*Nota:* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

### 5.3. Resultados objetivo 2: Diferencias entre Bilingüe y No bilingüe.

En cuanto a las diferencias que puede haber entre un programa Bilingüe(i) y uno No Bilingüe(j) con respecto a las variables estudiadas, en la Tabla 6 se pueden observar las diferencias significativas existentes entre el programa Bilingüe y No Bilingüe con respecto a las variables del estudio. Existe una diferencia significativa en el estilo al apoyo a la autonomía entre los dos programas ( $i-j=0,68$ ), siendo los estudiantes del programa Bilingüe quienes más lo perciben. Contrariamente, el estilo controlador, es más percibido por los estudiantes del programa No Bilingüe ( $i-j=-1,14$ ). Poniendo el foco de atención

en las consecuencias, las percepciones de las experiencias de los estudiantes se diferencian significativamente entre ambos programas ( $i-j=0,49$ ) siendo el No Bilingüe quienes tienen peores experiencias.

Aunque las diferencias entre el resto de las variables no son tan significativas, hay que prestarles atención. De la misma manera que en el apoyo a la autonomía, los estudiantes del programa Bilingüe perciben mayor estructura ( $i-j=0,22$ ), e igual que en el estilo controlador, menor estilo caótico ( $i-j=-0,25$ ). En cuanto a las consecuencias, además de las diferencias en las experiencias, los estudiantes del programa Bilingüe presentan valores más positivos tanto en aprendizaje en EF ( $i-j=0,20$ ) como en la intención de AF ( $i-j=0,04$ ).

**Tabla 6.** Diferencias significativas entre los programas BRIT y NO BRIT.

Variables	Brit (i) – M (DT)	No Brit (j) – M (DT)	<i>p</i>	<i>f</i>	Diferencia i-j
1. Autonomía	4,78 (1,18)	4,10 (1,20)	0,007	7,640	0,68
2. Estructura	5,03 (1,08)	4,81 (0,77)	0,257	1,302	0,22
3. Control	4,02 (1,01)	5,16 (0,77)	0,000	38,819	-1,14
4. Caos	2,34 (0,94)	2,59 (0,95)	0,202	1,653	-0,25
5. Intención AF	5,47 (1,51)	5,43 (1,58)	0,908	0,014	0,04
6. Aprendizaje	3,72 (0,95)	3,52 (0,89)	0,293	1,118	0,20
7. Experiencias	4,26 (0,69)	3,77 (0,96)	0,007	7,687	0,49

Notas: *M* = Media, *DT* = Desviación Típica. Sig =  $p < 0,05$

## 6. Discusión.

El primer objetivo del estudio fue examinar la relación existente entre los distintos estilos motivacionales docentes percibidos por los estudiantes de EF, con diferentes consecuencias, como el aprendizaje percibido en las clases de EF, las experiencias en EF y la intención de hacer AF. Observando los resultados obtenidos, se puede concluir que el estilo docente predominante fue el de estructura, seguido de cerca por el control y el apoyo a la autonomía. Estos datos siguen la línea del modelo circular (Aelterman et al., 2019) y de estudios recientes en este contexto (Diloy-Peña et al., 2024), en los que demuestran una relación positiva y significativa entre los estilos colindantes (e.g., apoyo

a la autonomía-estructura/ estructura-control). A pesar de que en el presente estudio no se muestren relaciones significativas entre estructura y control, podemos observar que la relación sí es positiva. Esto mismo ocurre con la relación positiva y significativa encontrada en el presente estudio entre el control y el caos, ya que, siguiendo las premisas del modelo circular (Burgueño et al., 2024), parece probable que los estilos motivacionales docentes adyacentes tengan una relación significativa y positiva entre ellos. Además, se puede observar también una relación negativa y significativa entre la estructura y el caos, ya que, de nuevo, siguiendo las directrices del modelo circular (Burgueño et al., 2024), podemos observar que son dos estilos completamente opuestos (i.e., estructura = alta directividad y apoyo a las NPB / caos = baja directividad y amenaza a las NPB).

En cuanto a la relación con las consecuencias, tanto el estilo de apoyo a la autonomía como el de estructura, se relacionaron significativa y positivamente con las experiencias y el aprendizaje en EF. Esto, en concordancia con la TAD (Ryan y Deci, 2017) y el modelo circular (Aelterman et al., 2019), nos muestra la necesidad de que el docente de EF debe apoyar las NPB a través de conductas adaptativas. Como exponen en su estudio Teraoka et al. (2023), es esencial adoptar prácticas docentes que apoyen las NPB de los estudiantes como el estilo estructurado, con el fin de mejorar la salud y el bienestar de los estudiantes. Para ello, los docentes deben establecer expectativas claras para las actividades, proporcionar desafíos apropiados para los estudiantes avanzados y ofrecer apoyo adicional o modificaciones para los alumnos que lo requieran. Además, en otro estudio de Diloy-Peña et al. (2024), expresan que la aplicación de conductas positivas, tanto de apoyo a la autonomía como de estructura, podrían influir en el aprendizaje percibido, la diversión y la intención de practicar AF por parte del alumnado. En esta línea, un estudio reciente de Miranda et al. (2024), encontró que el uso del estilo

de apoyo a la autonomía obtuvo beneficios tales como una actitud positiva hacia la EF, incremento de la diversión y el interés por aprender y mejorar, así como una reducción de comportamientos negativos del alumnado. Al igual que los resultados encontrados en el presente estudio, investigaciones anteriores como la de Diloy-Peña et al. (2021), demuestran que la percepción de los estudiantes de experiencias “muy buenas” están asociadas a estilos motivacionales con altos valores de apoyo a las NPB (i.e., apoyo a la autonomía y estructura).

Por otra parte, poniendo el foco de atención en los estilos desmotivadores, se pueden observar diferentes relaciones con las consecuencias presentes en el estudio. Primeramente, el estilo controlador no presenta relaciones significativas con ninguna de ellas. Dichos resultados pueden deberse a la diferente percepción de las distintas conductas controladoras (i.e., demandantes y dominadoras) entre los alumnos. Diloy-Peña et al. (2024), expresan que dentro del control no está claro que las conductas demandantes sean percibidas como buenas o malas ya que pueden ser una manera de paliar conductas disruptivas del alumnado, mientras que las conductas dominadoras sí que se perciben como negativas. Esta ambigüedad dentro del estilo controlador puede generar que no se encuentren relaciones significativas con los estilos motivacionales docentes, a pesar de observarse una relación negativa entre ellas. Por su parte, el estilo caótico se relaciona negativamente con las experiencias del alumnado, dando a entender que las peores experiencias de los estudiantes se dan con estilos docentes más caóticos. En un estudio de Mayo-Rota et al. (2022), muestran que las conductas de abandono y a la espera, propias del estilo caótico, generan frustración de las NPB de los estudiantes y aburrimiento en las clases de EF. En la misma línea, Bielsa (2022) en su tesis sobre los estilos docentes desmotivadores (i.e., control y caos) y su relación con el aburrimiento y las experiencias del alumnado en EF, demuestran que las conductas del estilo caótico se

correlacionaron positivamente con el aburrimiento y negativamente con las experiencias de los estudiantes. Así, parece importante señalar la importancia de implementar conductas motivadoras que apoyen las NPB y ayuden a que los estudiantes tengan una mayor motivación tanto hacia la EF como para la práctica de AF en su vida diaria.

Como segundo objetivo, se examinaron las posibles diferencias en la percepción de los estudiantes de los estilos motivacionales y las consecuencias, entre estudiantes de un programa Bilingüe y No Bilingüe. Los resultados evidenciaron diferencias significativas entre ambos programas. Examinando los resultados expuestos anteriormente, destacamos la diferencia que se dio tanto en el estilo de apoyo a la autonomía como en el estilo controlador. Además, con relación a las consecuencias, las experiencias de los estudiantes tuvieron diferencias significativas entre ambos programas.

Los estudiantes del programa Bilingüe percibieron mayor apoyo a la autonomía y menor estilo controlador que los estudiantes del programa no Bilingüe, además de percibir mejores experiencias en EF. Revisando la literatura científica, se puede concluir que prácticamente no existen estudios que relacionen las diferencias en la percepción de los estilos docentes y las consecuencias entre estudiantes de programas educativos distintos. Sin embargo, se podría explicar que los estudiantes del programa no Bilingüe, que normalmente pertenecen a este debido a sus peores experiencias académicas y mayores fracasos educativos, podrían mostrar una menor motivación por el aprendizaje. Como exponen Lizandra et al. (2013) en su estudio, la percepción de competencia o las malas experiencias vividas en el seno de la asignatura de EF son posibles causas de la motivación y conducta de los adolescentes hacia la práctica de AF. Como señalan Pelletier y Rocchi (2016) en su estudio, el proceso motivacional de los estudiantes y las consecuencias asociadas a este en el proceso educativo, influirán directamente en el proceso motivacional del profesorado, y, finalmente, en los estilos motivacionales que el

docente utilizará en sus clases. Por ejemplo, si un docente, tiene estudiantes que están motivados por su asignatura, se divierten, aprenden y tienen buenas experiencias, es muy probable que el docente también se encuentre motivado y competente con su trabajo, y utilice estilos docentes motivadores (e.g., apoyo a la autonomía) para sus estudiantes. Por el contrario, los docentes que se encuentren ante estudiantes con peores experiencias y menor motivación podrían recurrir a utilizar estilos docentes desmotivadores (e.g., control). Además, existen otros factores como la presión social por parte del alumnado, profesores o directores que puedan generar diferente motivación en el docente (Vermote et al., 2022) y, por consiguiente, un estilo de enseñanza de peor calidad cuyos estudiantes lo podrían percibir. Sin embargo, dada la escasez de estudios que analicen las diferencias entre el programa Bilingüe y no Bilingüe, parece necesario seguir investigando en este contexto para poder sacar mejores conclusiones.

Para finalizar, se proponen una serie de estrategias didácticas motivacionales centradas en el estilo de apoyo a la autonomía y de estructura. Además, y en consonancia con los altos resultados del estilo controlador, se exponen una serie de alternativas conductuales a las estrategias de este estilo. Las propuestas están enfocadas a nivel de una unidad didáctica (UD) o de una sesión o tarea y se han tomado como base el libro de García-González et al. (2021).

### **Estrategias docentes para fomentar apoyo a la autonomía.**

#### A nivel de una UD:

1. Preguntar al alumnado sobre qué contenidos, dentro de un dominio de acción, quieren realizar, dándoles a elegir entre varias opciones que tengan una lógica interna similar (e.g., elegir entre hacer fútbol sala o baloncesto ya que los aprendizajes técnico-tácticos son parecidos).

2. Consensuar con el alumnado los objetivos y criterios de evaluación de la UD, además de consensuar, dentro de unos límites argumentados, los porcentajes de calificación de cada criterio de evaluación y estándar de aprendizaje.
3. Invitar al alumnado a reflexionar y sugerir las normas y rutinas que se van a desarrollar durante el curso. Esto ayuda a mejorar el conocimiento de las normas por parte de los estudiantes (e.g., establecer las normas de higiene con el alumnado).
4. Ante una discusión continua durante varias sesiones entre compañeros que pueda perjudicar al resto de clase, actuar con tranquilidad, explicarles en privado las razones por las que te gustaría que se comportasen correctamente. Después hablar con cada uno a solas para que expresen su visión de la situación, animarlos a que propongan ellos mismos soluciones para solventar el problema.
5. Al comienzo del curso es posible que algunos alumnos no cumplan las normas y rutinas previamente establecidas. En este caso, hablar con ellos explicándoles el porqué de las normas y su sentido durante las clases. La amonestación o castigo ha de ser el último recurso por usar. Previo a ello el docente ha de tener la máxima información sobre por qué no están cumpliendo las normas (e.g., se establece como norma el cambio obligatorio de camiseta. Observamos que un alumno no cumple con dicha norma. Hablas con él, explicándole las razones de porqué es importante cambiarse de camiseta al estar sudada y sucia y te aseguras de cuál es el motivo para no cumplir la norma. Podría haber razones externas como no disponer de mucha ropa en casa, problemas familiares o malos hábitos).

#### A nivel de una sesión o una tarea:

1. Dar libertad a la ejecución de acciones técnico-tácticas nuevas y creativas siempre y cuando estén dentro de la lógica interna del deporte (e.g., en una UD de fútbol,

- dar libertad en la ejecución de jugadas o acciones técnicas previo a la competición del final de la UD).
2. Dar libertad para escoger los diferentes materiales. Con esto se pretende que la acción técnica no sea un impedimento para realizar la actividad (e.g., en una UD de rugby, escoger trabajar en las primeras sesiones con una pelota de fútbol sala, ya que es más controlable).
  3. En actividades cooperativas, promover el debate en pequeños grupos y posteriormente debatir entre ellos para encontrar una solución conjunta (e.g., en una tarea de relevos dividir en grupos y promover que razonen la mejor estrategia para un buen resultado de su equipo).
  4. Adaptar actividades a los distintos niveles que pueden darse en una clase (e.g., en una tarea de lanzamiento de baloncesto, se podría adaptar las distancias de tiro).
  5. Aportar explicaciones y feedback específico. Si el alumnado tiene dificultades para realizar la tarea, no compartir feedback correctivos o prescriptivos, sino aquellos que razonen por qué no la realizan bien y qué elementos deben de mejorar para que finalmente les salga. Además, hay que evitar que se comparen entre grupos (e.g., ejercicios de 3vs3 en espacio reducido con finalización a porterías pequeñas. Los alumnos no son capaces de finalizar en un buen rato. Como docente preguntas que creen que sucede para no conseguir finalizar y explicas que es necesario pasar y moverse continuamente para generar espacios. Si no se consigue, propones cambiar la actividad a un 3vs3+1 (comodín) para generar ataques con superioridad facilitando la actividad para posteriormente volver al ejercicio 3vs3.

### **Estrategias docentes para fomentar el estilo estructurado.**

#### A nivel de una UD:

1. Establecer evaluaciones al comienzo y durante toda la UD permitirá al docente reorientar las sesiones en función de la progresión del alumnado. Además, el estudiante podrá ser más consciente de sus avances y se sentirán más competentes (e.g., realizar pruebas de nivel, como un partido de 3vs3 en baloncesto al inicio de la UD, puede ayudar al docente a ubicar el nivel inicial del alumnado).
2. Mostrar por parte del docente las expectativas que tiene de la UD que se va a comenzar (e.g., en una UD de pádel, recalcar los objetivos a conseguir: ubicarse bien en el espacio y mantener la pelota en el aire).
3. En una evaluación de una UD, ayudar mediante feedback interrogativo a aquellos alumnos que tengan mayor dificultad. A partir de las respuestas de los estudiantes, establecer pequeños objetivos y retos a corto plazo (e.g., en una UD de hockey, algunos alumnos no consiguen dirigir bien la pelota con el stick, tratar de dar feedback interrogativo como ¿Cómo crees que es la mejor manera de coger el stick? ¿La postura que tienes al golpear es la correcta? A continuación, y en base a las respuestas, propones ejercicios para la mejora del golpeo y su dirección.
4. Anunciar las expectativas y reglas que el docente cree necesarias para que haya una buena cooperación (e.g., tratar el material correctamente).
5. Al iniciar una UD con un modelo pedagógico de Educación Deportiva, el docente debe explicar las normas de comportamiento y *fairplay* competitivo, dando a conocer las expectativas que tiene de su cumplimiento. Las normas tienen que ser consensuadas entre los estudiantes y el docente (e.g., antes de realizar un torneo de baloncesto, consensuar distintas normas de *fairplay* con los alumnos. Una norma podría ser saludar al rival antes y después de la práctica).

A nivel de una sesión o una tarea:

1. Dar feedback tipo “sandwich” (positivo/negativo/positivo) puede ayudar a mejorar la competencia de los estudiantes (e.g., situación 3vs3 de baloncesto. Un equipo no consigue avanzar hacia la canasta contraria y el docente da su feedback: “Estáis moviendo bien la pelota (positivo), pero no estáis consiguiendo meter canasta (negativo) ¿Por qué creéis que sucede? ¿Cómo podemos revertirlo? ¡Genial chicos! Seguimos intentándolo con sucesivos bloqueos por delante de nuestros compañeros (positivo)”).
2. Dar a conocer a los estudiantes el criterio de éxito de una tarea (e.g., En una posesión reducida de fútbol 3vs3+1 el criterio de éxito de los atacantes sería ocupar bien los espacios para tener siempre una opción de pase para no perder el balón).
3. Informar del progreso en la consecución del objetivo de la tarea (e.g., siguiendo el ejemplo anterior, si consiguen realizar bien el ejercicio de 2vs1 el docente puede aumentar la dificultad aumentando los participantes, 3vs2, animándolos a seguir mejorando. En el caso de que no consigan el objetivo, el docente debe dar feedback (interrogativo), tratando de reorientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes).
4. Ante una tarea de mayor dificultad el docente puede desglosar los distintos pasos a superar hasta conseguir realizarla. (e.g., en una sesión de acrosport, el objetivo final es realizar una coreografía en la que participan 15 personas. El docente, ante la dificultad que puede generar dicha coreografía, desglosa está en tres más pequeñas para enseñar el proceso).

### **Estrategias docentes para reducir el estilo controlador.**

#### A nivel de una UD:

1. Estrategia a evitar: El docente plantea los objetivos y criterios de evaluación de una UD de manera directiva (e.g., “esto es lo que tenéis que conseguir en estas 8 semanas y ¡No me valen excusas!”).

Alternativa: Adoptar un lenguaje menos directivo y abriéndose a distintas opciones con los estudiantes (e.g., “¿Qué os parece si entre todos decidimos los objetivos a conseguir?”) (Apoyo a la autonomía).

2. Estrategia a evitar: Plantear una situación más global de juego real después de varias sesiones trabajando únicamente elementos técnicos de un deporte exigiendo que pongan en práctica todo lo que han aprendido (e.g, “Ahora tenéis que poner en práctica todo lo que hemos visto hasta ahora y demostrar que sabéis jugar al baloncesto”).

Alternativa: Trabajar la táctica desde el principio, ya que comparte elementos con deportes similares, ayudando así a comprender el juego desde el inicio de la UD, siendo más fácil que a la hora de hacer el examen sepan jugar a ese deporte y puedan aplicar lo aprendido, más que si únicamente han trabajado elementos técnicos (apoyo a la estructura).

3. Estrategia a evitar: Actitud controladora y directiva por parte del docente ante quejas de los estudiantes (e.g., al presentar una UD de acrosport, algunos estudiantes se quejan porque no quieren realizar o prefieren practicar otro deporte. El docente responde de mala manera y posicionándose en contra de cualquier argumento de los estudiantes).

Alternativa: El docente podría explicar los múltiples beneficios del acrosport y su utilidad en bailes o danzas modernas. Además, previo a la presentación de la UD, mostrar algún video coreográfico en el que se realicen algunas figuras podría aumentar las ganas del alumnado de practicarlo (apoyo a la estructura).

4. **Estrategia a evitar:** Ante comportamientos disruptivos (e.g., impuntualidad) mostrar tu decepción delante del resto de la clase sin temor a cómo puedan reaccionar o sin entender el porqué de esos comportamientos. No llevar a cabo un diálogo pausado y a solas.

Alternativa: Una vez haya finalizado la clase, hablar a solas con el alumno preguntando porqué tiene esos comportamientos y empatizar con sus respuestas. Animarle a pensar en soluciones para acabar con el problema dándole a entender que es él quién puede cambiar la situación (apoyo a la autonomía).

A nivel de una sesión o una tarea:

1. **Estrategia a evitar:** El docente realiza una pregunta y nadie se atreve a contestar, escoge a una alumna y le obliga a responder, tenga el conocimiento de la respuesta o no. Si falla, el docente se enfada.

Alternativa: Si no hay respuesta, realizar una nueva explicación captando la atención de la clase. Otra opción, podría ser realizar preguntas más simples que se acerquen a la pregunta en cuestión pudiéndose contestar entre toda la clase. No es recomendable obligar a una alumna a contestar en público ya que podría no conocer la respuesta, mejor lanzar preguntas a un grupo en concreto o a toda la clase (apoyo a la autonomía).

2. **Estrategia a evitar:** Amenazar con castigos ante conductas disruptivas de un alumno o un pequeño grupo (e.g., “si vuelves a interrumpir...me da igual lo que esté pasando...te vas a dirección”).

Alternativa: Mostrar interés por los comportamientos dados y hablar a solas con cada uno para entender la situación global del problema en cuestión. Al mismo tiempo, reforzar positivamente las buenas conductas y comportamientos con mayores responsabilidades dentro de la clase. (e.g., “¿Qué es lo que ocurre? Me

encantaría que estéis a gusto en clase. Hay más compañeros que tenemos que respetar”) (apoyo a la estructura).

3. Estrategia a evitar: Someter a mayor presión al alumnado (sobre todo al menos hábil motrizmente) al plantear una nueva situación más compleja (e.g., “hoy vamos a realizar la actividad más difícil de las que llevamos de UD. Vamos a realizar un partido de bádminton, pero esta vez solo podemos jugar con clear y dejadas”).

Alternativa: Plantear diferentes niveles de tarea, en los que sean los estudiantes quienes puedan elegir el tamaño del campo, los golpes que pueden utilizar, etc. (apoyo a la autonomía).

4. Estrategia a evitar: Actuar con actitud dominadora con estudiantes que sientan miedo o angustia ante una actividad a realizar (e.g., en una UD de nieve, obligar a un alumno a bajar una pista a pesar de la insistencia de éste en no bajarla por inseguridad y miedo: “Venga que es una cuesta de nada, mi sobrino de 12 años ya hubiera bajado ¿Te traigo papel para que te limpies? Venga que el miedo solo se supera enfrentándote a él, ¡Vamos va!”).

Alternativa: Mostrar una actitud empática y comprensiva con el alumno en situaciones de dificultad (e.g., “¿Qué te parece esta pista? yo creo que parándonos poco a poco y yendo yo por delante puedes superar esta bajada, pero solo si estás seguro, si no, no pasa nada, podemos ir a probar en otra pista”) (apoyo a la autonomía).

5. Estrategia a evitar: Enfadarse y asentir negativamente cada vez que hay un fallo en una tarea. El alumnado percibe estas actitudes y se siente cohibido y con miedo a cometer más errores lo que genera que no quiera participar en la actividad.

Alternativa: Llevar a cabo una actitud de confianza y afable en todo momento a pesar de los fallos que puedan tener dando siempre feedbacks afectivos que hagan sentirse al estudiante con mayor autoestima (apoyo a la estructura).

## **7. Limitaciones y prospectivas.**

Dentro de las limitaciones del estudio, se podría destacar que, dado que es un estudio de tipo transversal, es difícil poder establecer relaciones causales entre las variables de estudio. Al mismo tiempo, no se pueden visualizar la evolución de las variables a lo largo del tiempo, dado que solamente se miden en un momento concreto. Esta limitación podría solventarse si se realizara un estudio longitudinal en el que se recogieran los datos en dos o más momentos temporales. Otra limitación que se puede encontrar es que únicamente se han utilizado las medidas auto reportadas por parte de la percepción de los estudiantes. Para mejorar el estudio en un futuro, estaría bien contar con la percepción de los propios docentes, medidas cualitativas y medidas observacionales, lo que ayudaría a triangular la información. Además, el tamaño de la muestra es pequeña y pertenece únicamente a un centro educativo, por lo que no se pueden extrapolar los resultados a otros centros o docentes. Para solventarlo, futuros estudios necesitarían un muestreo probabilístico en el que la muestra fuese mucho más grande y perteneciera a diferentes centros educativos. Por último, siguiendo la secuencia de la TAD (Ryan y Deci, 2017), se puede observar que hay variables intermedias entre las conductas docentes y las consecuencias en el alumnado (e.g., NPB del alumnado y calidad de la motivación), por lo que sería importante incluirlo en futuras investigaciones.

## **8. Conclusiones.**

El presente estudio muestra las relaciones significativas positivas que existen entre los estilos docentes motivadores (i.e., apoyo a la autonomía y estructura) con las

consecuencias de aprendizaje y experiencias de EF del alumnado. Por otro lado, se evidenciaron diferencias significativas entre ambos programas educativos. Los estudiantes del programa Bilingüe percibieron mayor apoyo a la autonomía y menor estilo controlador que los estudiantes del programa no Bilingüe, además de percibir mejores experiencias en EF. Esto puede ser debido a la menor motivación del alumnado no bilingüe que genera estilos docentes desmotivadores. Estos resultados no son concluyentes, pero parecen indicar que, en aquellos grupos no Bilingües, los docentes de EF deberían de utilizar más estrategias motivacionales pertenecientes a los estilos de apoyo a la autonomía y estructura, generando así mayores consecuencias positivas en estos estudiantes. Para finalizar, se proponen una serie de estrategias didácticas para que el docente de EF establezca conductas motivadoras y mejore así las experiencias, el aprendizaje y la intención de ser físicamente activo de los estudiantes, especialmente en aquellos del programa no Bilingüe.

## **9. Referencias bibliográficas.**

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & 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), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>.

Biddle, S. J., Ciaccioni, S., Thomas, G., & 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>.

Bielsa, I., Abós, A., y García-González, L. (2022). Análisis de las conductas docentes negativas en Educación Física y sus consecuencias en el alumnado. *Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza eBooks*

Boraita, R. J., Ibort, E. G., Torres, J. M. D., & Alsina, D. A. (2022). Factores asociados a un bajo nivel de actividad física en adolescentes de la Rioja (España). *Anales de Pediatría*, 96(4), 326-333. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2021.02.011>.

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, Abós Á, Sevil-Serrano J, et al. (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. 10.1080/1091367X.2023.2248098.

Diloy-Peña, S., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., García-Cazorla, J., & García-González, L. (2024). Students' perceptions of physical education teachers' (de)motivating styles via the circumplex approach: Differences by gender, grade level, experiences, intention to be active, and learning. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X241229353>.

Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M. & Abós, A. (2021). Estilo de enseñanza motivador en Educación Física: ¿cómo afecta las

experiencias de los estudiantes? *Apunts Educación Física y Deportes*, 144, 44-51. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/2\).144.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/2).144.06).

Escriba-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. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>.

Fernandez-Rio, J., & Saiz-González, P. (2024). Meaningful Physical Education. A forward-looking approach for all students. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(4), 1-9. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i4.1129>.

Fuentealba-Urra, S., Rubio, A., Flores-Rivera, C., González-Carrasco, M., Oyanedel, J. C., Castillo-Quezada, H., Céspedes-Carreño, C., & Pacheco-Carrillo, J. (2022). Physical activity habits and their relationship with sociodemographic factors in Chilean adolescents. *Frontiers In Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.915314>.

García-González, L. (2021). Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica. En *Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza eBooks*. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>.

González, S. T., López, M. C. N., Marcos, Y. Q., & 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](https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n2.38892).

Granero-Gallegos A, Gómez-López M, Baena-Extremera A, et al. (2019). Interaction effects of disruptive behaviour and motivation profiles with teacher competence and school satisfaction in secondary school physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(1): 114. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010114>.

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & 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/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2).

Gutiérrez, M. (2015). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos (Relationships among motivational climate, physical education experiences and pupils' intrinsic motivation). *Retos Digital/Retos*, 26, 9-14. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34387>.

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>.

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). [https://doi.org/10.55166/reefd.vi463\(3\).1078](https://doi.org/10.55166/reefd.vi463(3).1078).

Ortega, F. Z., Martín, J. L. O., & Sánchez, M. C. (2019). Physical Activity and Self-concept in Bilingual and Non-bilingual Schools: An Analysis through Structural Equations. *Porta Linguarum*, 32, 23-35. <https://doi.org/10.30827/pl.v0i32.13678>.

Patall, E. A., Yates, N., Lee, J., Chen, M., Bhat, B. H., Lee, K., Beretvas, S. N., Lin, S., Man Yang, S., Jacobson, N. G., Harris, E., & Hanson, D. J. (2023). A meta-analysis of teachers' provision of structure in the classroom and students' academic competence beliefs, engagement, and achievement. *Educational Psychologist*. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2274104>.

Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2016). Teachers' Motivation in the Classroom. En *Springer eBooks* (pp. 107-127). [https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_6).

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., & 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 = Physiologie appliquee, nutrition et metabolisme*, 41(6 Suppl 3), S197–S239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>.

Rodríguez, E. M., Rijo, A. G., & Jiménez, F. J. (2024). Explorando experiencias de apoyo a la autonomía en Educación Física escolar mediante una revisión sistemática (Exploring experiences of support for autonomy in school Physical Education through a systematic review). *Retos Digital/Retos*, 51, 388-397. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100356>.

Roman-Viñas, B., Zazo, F., Martínez-Martínez, J., Aznar-Laín, S., & Serra-Majem, L. (2018). Results From Spain's 2018 Report Card on Physical Activity for

Children and Youth. *Journal of physical activity & health*, 15(S2), S411–S412.  
<https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0464>.

Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2017). *Teoría de la autodeterminación. Necesidades psicológicas básicas en motivación, desarrollo y bienestar*. Guilford Press

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>.

Serrano, J. S., Catalán, Á. A., Lanaspá, E. G., Solana, A. A., & García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 3-8.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5400833.pdf>

Slingerland, M., & Borghouts, L. (2011). Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: a review. *Journal of physical activity & health*, 8(6), 866–878. <https://doi.org/10.1123/jpah.8.6.866>.

Teraoka, E., De Diego, F. E. L., & Kirk, D. (2023). Examining how observed need-supportive and need-thwarting teaching behaviours relate to pupils' affective outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 30(1), 105-121.  
<https://doi.org/10.1177/1356336x231186751>.

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>.

Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W. (2022). Teachers' Psychological Needs Link Social Pressure with Personal Adjustment and Motivating Teaching Style. *Journal of Experimental Education*, 91(4), 696-717. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584>.

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>.