



Universidad
Zaragoza

GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Trabajo Fin de Grado

Relación de las conductas docentes con la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, el aprendizaje y las experiencias del alumnado. Un estudio de caso en un centro de Calatayud.

Relationship between teaching behaviours with the satisfaction and frustration of basic psychological needs, learning, and students' experiences. A case study in a center of Calatayud.

Autor

Javier Acín Alastrué

Director/es

Luis García González
Javier García Cazorla

Área de Didáctica de la Expresión
Corporal

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y DEL DEPORTE

MAYO DE 2024

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	4
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. LA EF Y SUS BENEFICIOS	6
2.2. LA INFLUENCIA DEL DOCENTE DE EF EN LAS EXPERIENCIAS DEL ALUMNADO	7
2.3. CONDUCTAS DOCENTES: EL MODELO CIRCULAR	8
2.4. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	12
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	15
4. MÉTODO	15
4.1. DISEÑO Y PARTICIPANTES	15
4.2. INSTRUMENTOS/TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	16
4.3. PROCEDIMIENTO	18
4.4. ANÁLISIS DE DATOS	18
5. RESULTADOS	19
5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y CORRELACIONAL	19
5.2. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS	22
6. DISCUSIÓN	24
6.1. IMPLICACIONES PRÁCTICAS	30
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	33
8. CONCLUSIONES	34
8.1 CONCLUSIONS	36
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

Abreviaturas:

AF, Actividad Física

EF, Educación Física

NPB, Necesidades Psicológicas Básicas

TAD, Teoría de la Autodeterminación

Resumen

La Educación Física es una herramienta muy eficaz para la promoción de actividad física en el alumnado y la creación de hábitos saludables, sin embargo, las conductas del profesorado y el estilo motivacional escogido para las clases influyen las experiencias del alumnado y su relación con la actividad física extraescolar. El objetivo principal de esta investigación es analizar cómo las conductas docentes pueden relacionarse con la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas, así como con variables de experiencia y aprendizaje en Educación Física y las posibles diferencias en función del curso y del docente que impartía la clase. Se realizó un estudio mediante un diseño descriptivo-correlacional y transversal, en el que participaron un total de 128 estudiantes ($M_{edad}= 15.35$; $DT= 0.64$, 53% de chicas) de un centro educativo de Aragón. Los principales resultados mostraron una correlación positiva y significativa de las conductas participativas, adaptativas, orientadoras y clarificadoras con la satisfacción de las NPB, el aprendizaje y las experiencias, y negativa respecto a conductas como la dominante o de abandono y diferencias en las conductas en función del curso y del docente. Se obtuvieron diferencias significativas en algunas variables en función el curso y del docente, a partir de las cuales se han establecido recomendaciones para los docentes.

Palabras clave: *conductas motivacionales; estilos motivacionales; modelo circular; satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas; teoría de la autodeterminación*

Abstract

Physical Education is a very effective tool for the promotion of physical activity in students and the creation of healthy habits, however, the behaviors of the teachers and the motivational style chosen for classes influence the students' experiences and their relationship with extracurricular physical activity. The main objective of this research is to analyze how teaching behaviors can be related to the satisfaction or frustration of basic psychological needs, as well as with variables of experience and learning in Physical Education and possible differences depending on the course and the teacher who taught the class. A study was carried out using a descriptive-correlational and cross-sectional design, in which a total of 128 students ($M_{age} = 15.35$; $SD = 0.64$, 53% girls) from an educational center in Aragon participated. The main results showed a positive and significant correlation of the participatory, adaptive, guiding and clarifying behaviors with the satisfaction of the NPB, learning and experiences, and negative regarding behaviors such as dominant or abandonment and differences in behaviors depending on the course and the teacher. Significant differences were obtained in some variables depending on the course and the teacher, from which recommendations for teachers have been established.

Keywords: *motivational behaviours; motivational style; circumplex model; satisfaction and frustration of basic psychological needs; self-determination theory.*

1. Introducción y justificación

A lo largo de la vida de un estudiante, se viven diferentes situaciones en función de la personalidad de cada individuo. Las clases de Educación Física (EF), según el recuerdo individual de cada persona, pueden resultar de gran interés y divertidas, pero también pueden vivenciarse como una situación de rechazo y estrés. En EF, se viven experiencias, en las cuales se denota como hay alumnos que consideran la EF como un tiempo de disfrute, la aprovechan y sienten entusiasmo por su práctica, frente a otros que su único interés es que la hora pase para volver a clase.

Existen múltiples factores que pueden ocasionar esta diferencia, que pueden ir desde aspectos relacionados con la educación recibida en el entorno familiar, hasta con las experiencias vividas en clase (y generadas mayormente por el docente), los hábitos deportivos individuales, etc. Uno de los motivos en los que se centra el presente trabajo, son las conductas docentes, es decir, la forma de actuar y dirigir del profesor.

Actualmente, se aboga mucho por el interés en el alumno, en hacerle protagonista de su aprendizaje, por este motivo, se ha pretendido analizar hasta qué punto puede afectar el estilo del docente al proceso motivacional del alumnado hacia las clases de EF y el deporte en general.

A continuación, se presenta el marco teórico, en el que se abordará la situación de la EF y de los diferentes estilos motivacionales docentes, así como la influencia que pueden tener estos en el alumnado.

2. Marco teórico

2.1. La EF y sus beneficios

En la actualidad, hay evidencia científica suficiente que reporta los beneficios que brinda la práctica de actividad física (AF) a la salud (Amatriain-Fernández et al., 2020; Wang y Ashokan, 2021). Según Dhuli et al. (2022), estos beneficios van acorde con la mejora de la fuerza muscular, la densidad mineral ósea, un mayor control del sobrepeso y la obesidad o el control de la glucosa, entre otros, reduciendo el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares o no transmisibles. Sin embargo, a pesar de los beneficios que aporta la AF a la salud, existen estudios actuales que muestran que menos del 80% de los adolescentes practican AF con regularidad (Guthold et al., 2020). En España, factores como una mayor edad, ser chica, entornos desfavorables para la práctica de AF, no realizar actividades extraescolares resultaron ser factores asociados con un nivel bajo de AF (Sánchez-Miguel et al., 2023).

En este sentido, tal y como señalan Aznar-Ballesta y Vernetta (2023), la EF en los centros educativos, supone una herramienta muy eficaz para alcanzar las recomendaciones de AF para personas de entre 5-17 años de 60 minutos diarios con 3 días de carga intensa estipuladas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020).

Dada la reducida carga lectiva de EF en los centros se debe aprovechar al máximo, considerándola como una gran oportunidad para, a partir de la actuación de su docente, generar experiencias positivas en clase, que lleven a los estudiantes a una intención de AF fuera de la escuela (Sánchez-Oliva et al., 2014). En este sentido un comienzo temprano en las primeras etapas educativas resulta de vital importancia, dado que, como comentan Hills et al. (2020), existe una mayor probabilidad de que los hábitos saludables desarrollados en la infancia persistan en la vida adulta.

De manera análoga, la EF se considera un recurso imprescindible en el crecimiento del alumno, ya que como señala Bailey (2006), ayuda a que el alumnado desarrolle un respeto por el cuerpo, tanto el propio como el ajeno, contribuye al desarrollo íntegro de la mente y el cuerpo, así como la comprensión de la importancia del ejercicio aeróbico y anaeróbico para la salud, mejorando además la confianza en uno mismo, la autoestima, el rendimiento académico y el desarrollo cognitivo y social.

Sin embargo, aunque se reclamen más horas de EF, no una mayor cantidad supone una mayor calidad, puesto que en estudios recientes se muestra como una mala gestión de su docencia, puede desencadenar un rechazo hacia la práctica de AF, llegando incluso al abandono (Fernández-Río y Saíz-González, 2023).

Por ello, dada la importancia de la EF en el posterior desarrollo de una vida activa en la vida cotidiana presente y adulta, una parte fundamental de la EF es el propio docente, que a partir de su actuación en las clases, tendrá una repercusión total en las vivencias y aprendizajes del alumnado.

2.2. La influencia del docente de EF en las experiencias del alumnado

Una parte fundamental de la Educación Física es el propio docente y su manera de impartirla, pues como se va a ver a continuación sus actos van a tener una repercusión total en las vivencias y aprendizajes del alumnado.

En lo que a la promoción de AF respecta, el profesorado tiene una gran repercusión en el alumnado, promocionando estilos de vida saludables, influyendo positivamente en su bienestar físico y psicológico, incentivándoles a la práctica deportiva (Rodríguez Torres et al., 2020). De igual forma, tal y como comentan Moreno y Hellín (2007), el profesor ayuda a generar un mayor interés por la práctica de AF de manera extraescolar y a una mayor consideración de la asignatura.

Sin embargo, la labor del profesorado de EF, no recae meramente en la promoción de hábitos saludables, sino que va mucho más allá. Los estilos de enseñanza que utilicen los docentes para el desarrollo de las clases van a tener una alta influencia en el proceso educativo, pudiendo desencadenar diferentes experiencias y consecuencias en el alumnado (Vasconcellos et al., 2020).

A través del estilo motivador del profesorado, es decir, el estilo interpersonal y su comportamiento para motivar a sus alumnos, los profesores juegan un papel crucial en el fomento de experiencias positivas en EF. Aunque de igual manera, pueden adoptar un estilo desmotivador y de esta manera inducir experiencias negativas en los estudiantes (Escrivá-Boulley et al., 2021).

2.3. Conductas docentes: el modelo circular

Vista la importancia del estilo motivacional docente en el proceso motivacional y educativo de los estudiantes, parece necesaria la incorporación de un marco teórico que abarque los diferentes estilos y conductas motivacionales que un docente de EF puede utilizar en sus clases. Para ello, el modelo circular de Aelterman et al. (2019), permite profundizar en este contexto.

Concretamente, el modelo circular permite diferenciar cuatro estilos motivacionales docentes (i.e., apoyo a la autonomía, estructura, control y caos), divididos cada uno de ellos en dos conductas motivacionales docentes (i.e., participativas, adaptativas, orientadoras, clarificadoras, demandantes, dominadoras, de abandono y a la espera). Estos estilos, pueden verse diferenciados en dos ejes: 1) vertical (dependiendo del grado de directividad del docente); 2) horizontal (dependiendo si el docente apoya o amenaza las necesidades psicológicas básicas (NPB) del alumnado) (figura 1).

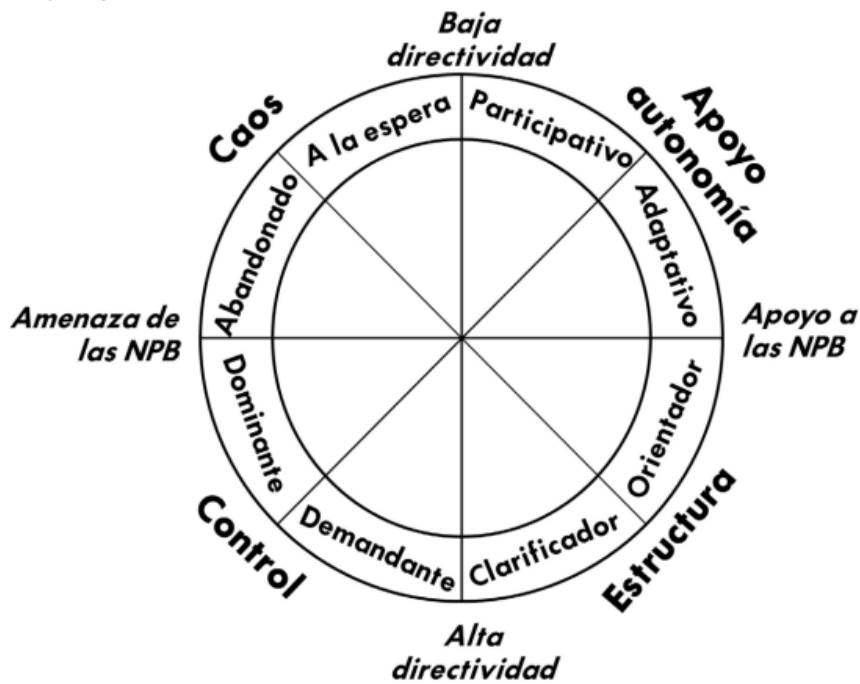


Figura 1. Representación gráfica de los estilos y conductas motivacionales docentes en el modelo circular traducido de Aelterman et al. (2019). Fuente: García-González et al., (2021).

Comenzando por el estilo de apoyo a la autonomía (Aelterman et al., 2019) hace referencia al profesorado cuyo estilo motivacional se basa en conductas participativas y adaptativas. Por un lado, las participativas están basadas en la identificación de los intereses del alumno mediante el diálogo, de igual manera, el docente busca su implicación invitándole a proponer actividades. Busca dar opciones de cómo afrontar las actividades y cómo mantener el seguimiento formativo de un itinerario propio a través de una argumentación significativa. Por ejemplo, una manera podría ser la opción de ceder al alumnado la elección de la organización y desarrollo de las sesiones (se podría dejar que sugirieran normas para las actividades). Por otro lado, la principal característica de la conducta adaptativa reside en el interés del docente por alimentar los intereses personales de los alumnos, con actividades de interés y contenidos de aprendizaje que resulten agradables y divertidas al alumnado. Asimismo, opta por aceptar y no contrarrestar expresiones negativas de afecto, intentando comprender la perspectiva del alumno y

brindar explicaciones que transmitan una significatividad al punto de vista del estudiante. Un ejemplo muy claro de esto, podría ser tener en cuenta las preferencias del alumnado y adaptar en consecuencia las actividades de las sesiones (e.g. preguntar al alumno contenidos que les parecen más importantes, preguntar los contenidos que les generen mayor interés, etc.).

En el extremo opuesto encontramos el estilo controlador (Aelterman et al., 2019) y se caracteriza por el control y presión del docente sobre los alumnos, quien insiste en que estos piensen, se sientan y se comporten de una manera prescrita, imponiendo unos requisitos específicos para el estudiante independientemente de lo que piense. Por una parte, existen conductas demandantes, son en las que el docente demanda disciplina al alumnado, mediante el uso de un lenguaje dominante; marca las obligaciones de los estudiantes, sin tolerar contradicciones y amenazando con sanciones a los estudiantes que no cumplen. Sobran ejemplos y situaciones del docente de EF con esta conducta, quien castiga con vueltas o sin poder jugar por no haber seguido sus instrucciones (i.e. “esto se hace así”). Por otra parte, existen las conductas dominadoras, que consisten en la búsqueda de que el alumnado cumpla con las peticiones que establece el docente, llegando a reprimirles induciendo en ellos vergüenza y sentimientos de culpa. A diferencia de un profesor demandante intenta cambiar los pensamientos y sentimientos del alumno, el dominante se caracteriza más por un ataque personal a los estudiantes. Se suele ver de una manera más sutil viéndose en ocasiones producidas a través de lenguaje no verbal (e.g. gestos de decepción o desaprobación, retirada de la mirada a un alumno cuando falla una ejecución).

El estilo estructurado (Aelterman et al., 2019), está basado en el apoyo a la competencia y capacidades del alumnado, dividiéndose en conductas orientadoras y clarificadoras. Mediante este estilo el docente, partiendo de las capacidades y habilidades

de estudiantes, aporta estrategias, ayuda y asistencia, para que los estudiantes se sientan competentes para dominar las actividades de aprendizaje en el aula. Se consideran conductas orientadoras aquellas en las que el profesor fomenta el progreso de sus estudiantes, brindando la ayuda adecuada y el apoyo cuando sea necesario. El docente avanza por los pasos que son necesario para completar una tarea, de modo que los estudiantes pueden continuar de forma independiente y, si es necesario, puede hacer preguntas. Junto con los alumnos, el profesor reflexiona sobre los errores, de modo que ven por sí mismos lo que puede ser mejorado y cómo pueden mejorar. Las conductas clarificadoras, son aquellas en las que el docente explica las expectativas a sus alumnos de una manera clara y transparente, ofreciendo una descripción general de lo que los estudiantes pueden esperar de las sesiones y supervisa el progreso de los estudiantes e informa del cumplimiento de dichas expectativas (i.e. comunicar las reglas, la organización previa, la actitud y el esfuerzo esperado para la sesión).

Por último, queda hablar del estilo caótico (Aelterman., 2019) el cual se estructura en conductas de abandono y a la espera. Se caracteriza por una alta permisividad, el docente deja a los estudiantes solos haciendo que les resulte confuso averiguar lo que deben hacer o la manera de comportarse. Por un lado, las conductas de abandono suceden después de que el docente se desentienda de la actividad tras repetidas intervenciones permitiendo al alumno hacer lo que quiera, achacando que deben responsabilizarse de su propio aprendizaje (e.g. cuando un docente propone una tarea y un alumno no consigue hacerla, se la explica y tras intentarlo en varias ocasiones sigue sin conseguirlo y el docente se va al ver que no lo logra y sigue avanzando contenidos). Y, por otro lado, las conductas de “a la espera”, son en las cuales el docente cede por completo la iniciativa al alumnado desde un primer momento (e.g. propone una tarea, pero no marca la forma de desarrollarla ni nada pertinente al desarrollo de la misma).

Dependiendo del estilo motivacional escogido por el docente el alumnado puede experimentar un proceso motivacional diferente hacia la EF. Se ha visto como los estilos motivacionales pertenecientes al “bright side” del modelo circular como son el apoyo a la autonomía y el estilo estructurado genera en los alumnos una mayor satisfacción de las NPB, frente a los estilos del “dark side” del modelo circular (i.e. el estilo controlador y caótico) que se asocian con la frustración de las NPB y el compromiso de los estudiantes (Escrivá-Boulley et al., 2021).

2.4 Teoría de la Autodeterminación

Para alcanzar los objetivos de satisfacción de los que se habla con anterioridad, la Teoría de la Autodeterminación (TAD), nos permite entender la motivación individual de cada persona (Ryan y Deci, 2000).

La TAD proporciona un marco teórico para entender los procesos motivacionales que subyacen a las conductas del alumno en EF, engloba diferentes teorías entre ellas se encuentran la de las NPB, la cual sostiene que toda persona tiene tres necesidades (i.e. autonomía, competencia y relaciones sociales) que en el caso de ser satisfechas facilitan el desarrollo integral y el crecimiento del individuo (Ryan y Deci, 2000).

La satisfacción de autonomía (Castillo et al., 2021; García-González et al., 2021) supone el sentimiento individual de sentirse competente, cuando el estudiante percibe que es el protagonista de las acciones que realiza (i.e. dar al alumnado la posibilidad de elegir, hacerlo partícipe del proceso de enseñanza).

La satisfacción de competencia (Castillo et al., 2021; García-González et al., 2021) se relaciona con el deseo del individuo de sentirse competente y las oportunidades para experimentar éxito (i.e. sentirse eficaz o habilidoso en las tareas que se llevan a cabo).

Y, por último, (Castillo et al., 2021; García-González et al., 2021) la satisfacción de las relaciones sociales, que se podrían definir como el interés por las relaciones exitosas entre los participantes, mediante la promoción de la interacción social a través de las situaciones de aprendizaje (i.e. el estudiante se siente integrado dentro del grupo, buen clima durante las clases).

De igual manera las NPB pueden verse frustradas provocando el efecto contrario en la motivación de los estudiantes (Vansteenkiste y Ryan, 2013). El continuo de autodeterminación de Deci y Ryan (2020), expone los diferentes niveles de motivación existentes.

La motivación autónoma o intrínseca (e.g. un alumno totalmente auto-motivado por el mero disfrute de la actividad); la motivación controlado o extrínseca (e.g. realización de la actividad por motivos externos a esta), se puede dividir de menor a mayor autodeterminación en: regulación extrínseca (e.g. premiar conductas motrices mediante la obtención de puntos, el docente y grita y castiga dando vueltas al patio), regulación introyectada (e.g. un alumno que participa para mejorar su ego o para evitar que los demás lo señalen como menos habilidoso), regulación identificada (e.g. cuando el alumno tiene interés por el aprendizaje de ciertas habilidades motrices y fundamentos técnico tácticos pudiendo aplicarlos a su práctica deportiva extraescolar) y regulación integrada (e.g. aquel alumno que está motivado por realizar AF porque forma parte de su estilo de vida). Como última forma de clasificación de la motivación queda su antagonista, la desmotivación, referente que no son motivados de ninguna de las maneras ya mencionadas, provocando actividades desorganizadas.



Figura 2. Continuo de autodeterminación propuesto por la TAD adaptado de Ryan y Deci (2020). Fuente: García-González et al., (2021).

La teoría de la autodeterminación expone que la motivación de los individuos está optimizada cuando las tres necesidades están satisfechas y estudios realizados recientemente muestran que se puede ver influenciado por el ambiente de aprendizaje creado por el docente (Vansteenkiste et al., 2020).

El hecho de que los docentes busquen fomentar la satisfacción de las NPB y formas de motivación autodeterminadas, va a conllevar, de igual manera, consecuencias positivas de diversa índole para el alumnado, como pueden ser mayor interés por aspectos relacionados con la AF, mayor disfrute, concentración y esfuerzo, lo que repercutirá en las experiencias y aprendizajes de los estudiantes (García-González et al., 2021).



Figura 3. Secuencia motivacional de la TAD en EF. Fuente: García-González et al., (2021).

3. Objetivos e hipótesis

Tras haber expuesto el marco teórico de la investigación, en este apartado se van a presentar los principales objetivos que se persiguen con el estudio realizado. Los objetivos que perseguimos son tres:

- ✓ Analizar las relaciones entre las percepciones de los estudiantes de EF sobre las conductas motivacionales utilizadas por su docente, así como la satisfacción y frustración de sus NPB, experiencias y aprendizaje percibido.
- ✓ Analizar las posibles diferencias, en función del docente y el curso, de las conductas motivacionales docentes, satisfacción y frustración de las NPB, experiencias y aprendizaje percibido.
- ✓ Crear estrategias para la mejora de las conductas docentes del profesorado de EF en base a los resultados obtenidos.

4. Método

Los datos del presente estudio proceden de una investigación de mayor envergadura realizada por el grupo de investigación del grupo de Educación Física y Promoción de la Actividad Física (EFYPAF) perteneciente a la Universidad de Zaragoza.

4.1. Diseño y participantes

Se realizó un estudio mediante un diseño descriptivo y transversal, en el que participaron un total de 128 estudiantes ($M_{edad} = 15,35$; $DT = 0,635$, 53% de chicas) de un centro educativo de Aragón, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años. Concretamente, participaron 14 estudiantes de 3º de ESO, 77 estudiantes de 4º ESO y 37 estudiantes de 1º de Bachiller. Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que el centro educativo fue escogido por su accesibilidad para recoger los datos.

Los criterios de inclusión fueron: 1) Tener entre 14 y 18 años; 2) Estar escolarizado en dicho centro educativo entre los cursos de 3º de ESO y 1º de Bachillerato; 3) Realizar el cuestionario correctamente. Los criterios de exclusión fueron: 1) No haber cumplimentado el cuestionario relativo al estudio o cumplimentarlo dejando huecos vacíos o patrones de respuesta anómalos; 2) No traer el consentimiento firmado por padres o tutores legales para la participación en el estudio.

4.2. Instrumentos/técnicas de recogida de datos

Variables sociodemográficas: Los estudiantes fueron preguntados por su género (i.e., chico o chica), edad, curso, docente.

Estilos motivacionales docentes: Las percepciones de los estudiantes sobre los enfoques de enseñanza (des)motivadores de su profesor de EF, se evaluaron utilizando la versión española para estudiantes (Burgueño et al., 2024) del Situations in School Questionnaire In Physical Education (SIS-PE; Escriva-Boulley et al., 2021). El cuestionario SIS-PE presenta 12 situaciones con cuatro ítems cada una, que ocurren comúnmente 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), que, a su vez, se dividen en dos conductas motivacionales cada uno, lo que da como resultado un total de ocho conductas docentes. Cuatro ítems se refieren 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. Se pide a los estudiantes que indiquen en qué medida cada ítem refleja las acciones de sus profesores de EF en una escala Likert de siete puntos que va de uno (no describe en absoluto a mi profesor de EF) a siete (describe extremadamente bien a mi profesor de EF). Algunas de las situaciones serían “Cuando empieza el periodo de clases” con sus correspondientes ítems (i.e. establece un sistema claro de organización y fácil de seguir (clarificadora), empieza la

clase y deja que se desarrolle (a la espera), insiste en que los estudiantes deben poner en práctica lo que se enseña (demandante, se interesa por los conocimientos del alumnado sobre el tema de aprendizaje(adaptativa))

Necesidades psicológicas básicas (autonomía y competencia); Para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre la satisfacción de autonomía y competencia en EF, se utilizará la versión española (Zamarripa et al., 2020) de la Escala de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas (Chen et al., 2015). Se evaluarán cuatro de los seis factores de estas escalas, excepto la satisfacción y la frustración de las relaciones sociales. Precedidos por la frase "En mis clases de EF...", los 16 ítems (cuatro ítems por factor) que evalúan la satisfacción de autonomía (e.g., "Siento que he estado haciendo lo que me interesa"), la frustración de autonomía (e.g., "Me siento presionado para hacer demasiadas tareas"), la satisfacción de competencia (e.g., "Siento que puedo completar tareas difíciles") y la frustración de competencia (e.g., "Me siento como un fracaso debido a los errores que cometo"). Los ítems se evaluarán utilizando una escala Likert de 5 puntos que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Experiencias en EF: En línea con investigaciones previas (Diloy-Peña et al., 2024), las experiencias percibidas por los estudiantes en las clases de EF se evaluarán mediante la pregunta: "¿Cómo son tus experiencias en las clases de EF?". Las posibilidades de respuesta eran: (1) "muy malas", (2) "malas", (3) "neutras", (4) "buenas" y (5) "muy buenas".

Aprendizaje percibido en EF: En línea con investigaciones previas (Diloy-Peña et al., 2024), se evaluará la percepción de los alumnos sobre el aprendizaje en EF mediante la pregunta: "¿Cuánto aprendes en EF?". Las posibilidades de respuesta serán en una escala de 1 ("nada") a 5 ("mucho").

4.3. Procedimiento

De manera previa al inicio del proceso de investigación, se contactó con el centro educativo pertinente, a través de su director y los docentes de EF para presentarles los objetivos del estudio. Una vez que aceptaron, se pasó a contactar con las familias de los estudiantes para que firmasen un consentimiento informado para que sus hijos e hijas pudieran participar en el estudio. Una vez en este punto, se pasó a rellenar el cuestionario compuesto por las diferentes variables mencionadas anteriormente. El cuestionario fue rellenado en papel, en un ambiente tranquilo, sentados en un aula y con una temperatura media. Los estudiantes tardaron aproximadamente 20 minutos en rellenarlo. El investigador principal estuvo presente para poder solucionar posibles dudas que surgieran, mientras que el docente de EF permaneció al margen para evitar condicionar las respuestas de los estudiantes. Los estudiantes fueron avisados de que se trataba de un cuestionario anónimo y voluntario, respetando las directrices de la Declaración de Helsinki (2015) con relación a las normas éticas de investigación.

4.4. Análisis de datos

Para el análisis de los datos, en primera instancia se calcularon los estadísticos descriptivos, calculando la media (M) y la desviación estándar (DT). Además, se calculó la fiabilidad a través del alfa de Cronbach (α). Para abordar el primer objetivo del estudio, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas de todas las variables presentes en el estudio. Posteriormente, en relación con el segundo objetivo, se llevaron a cabo dos análisis de varianza univariados (ANOVA), para valorar si existían diferencias significativas en la percepción de los estudiantes sobre el uso de las diferentes conductas docentes, sus NPB, el aprendizaje y las experiencias, en función del curso y del docente. El nivel de significación fue establecido en $p < 0.05$. Todos los análisis fueron realizados mediante el software SPSS 29.0.

5. Resultados

En el presente apartado se pretenden expresar los resultados obtenidos en el estudio tras el análisis de los datos. Se dividirán en un primer y segundo apartado donde mostraremos el análisis descriptivo y correlacional, así como el análisis de diferencias respectivamente.

De igual forma, en el primer apartado, junto con el análisis descriptivo se muestra la consistencia interna de las variables incluidas en el estudio. Para ello se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach (α) el cual se considera aceptable cuando tiene un valor superior a .70 (Nunnally, 1979).

5.1. Análisis descriptivo y correlacional

Como se puede observar en la Tabla 1, las conductas docentes más utilizadas por el profesorado son las correspondientes con el estilo estructurado, es decir la conducta orientadora ($M=4.88$; $DT= 1.19$) y la clarificadora ($M=4.86$; $DT=1.07$). Le siguen por detrás las conductas de apoyo a la autonomía, con la adaptativa ($M=4.41$; $DT=1.21$) y la participativa ($M=4.38$; $DT=1.50$) y algo más alejada la conducta demandante ($M=4.15$; $DT=.90$), perteneciente al estilo controlador. Las menos utilizadas son las relacionadas con el estilo caótico, es decir, la espera ($M=2.70$; $DT=1.36$) y la del abandonado ($M=2.75$; $DT=1.24$).

Tabla 1. Análisis descriptivos y fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las variables.

VARIABLES	M	DT	Fiabilidad
1. Participativa	4.38	1.50	.733
2. Adaptativa	4.41	1.21	.816
3. Orientadora	4.88	1.19	.822
4. Clarificadora	4.86	1.07	.690
5. Demandante	4.15	0.90	.586
6. Dominadora	2.98	1.23	.737
7. Abandono	2.75	1.24	.799
8. A la espera	2.70	1.36	.679
9. Satisfacción de la autonomía	3.23	0.87	.789
10. Satisfacción de la competencia	3.80	0.85	.840
11. Frustración de la autonomía	2.70	0.96	.796
12. Frustración de la competencia	2.35	0.96	.817
13. Aprendizajes	3.44	0.96	-
14. Experiencias	3.97	0.86	-

Pasando al análisis de la Tabla 2, donde se pueden observar correlaciones de Pearson de las variables de estudio, se va a enfatizar en cómo se correlacionan las conductas con la satisfacción y frustración de la autonomía y la competencia, así como con el aprendizaje y las experiencias.

Se puede observar como las conductas participativas, adaptativas y orientadoras se relacionan significativamente y positivamente tanto con la satisfacción de la autonomía y con la satisfacción de competencia, aunque ligeramente inferior en esta última. En las variables de experiencias y aprendizaje mantienen esa significación positiva añadiéndose también la conducta clarificadora.

Sin embargo, conductas como la dominante y la abandonada tienen una correlación negativa y significativa con la satisfacción de la autonomía y de competencia, al igual que con las variables de experiencia y aprendizajes.

De manera inversa, las conductas participativas, adaptativas, orientadoras y clarificadoras, presentan una correlación significativa y negativa con la frustración de la autonomía y de la competencia. Mientras que, en este caso, conductas como la dominadora y la abandonada muestran una correlación significativa y positiva con esa frustración de la autonomía y competencia.

Tabla 2. Correlaciones de las variables de estudio

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. PART	-													
2. ADAPT	.744**	-												
3. ORIENT	.607**	.785**	-											
4. CLAR	.440**	.645**	.740**	-										
5. DEM	.120	.311**	.362**	.272**	-									
6. DOM	-.396**	-.255**	-.255**	-.167	.329**	-								
7. ABAN	-.270**	-.376**	-.461**	-.400**	-.062	.321**	-							
8. ESPER	.000	-.080	-.244**	-.275**	.002	.173	.513**	-						
9. SAUT	.605**	.612**	.574**	.316**	.179*	-.262**	-.278**	.058	-					
10. SCOMP	.341**	.396**	.411*	.245**	.181*	-.164	-.238**	.115	.664**	-				
11. FRAUT	-.487**	-.465**	-.326**	-.200*	.121	.422**	.335**	.125	-.443**	-.343**	-			
12. FRCOM	-.345**	-.258**	-.241**	-.146	.037	.350**	.265**	.140	-.320**	-.469**	.625**	-		
13. APREN	.464**	.570**	.643**	.524**	.291**	-.208*	-.372**	-.252**	.488**	.365**	-.413**	-.257**	-	
14. EXP	.490**	.504**	.489**	.313**	.195*	-.224*	-.258**	-.076	.567**	.470**	-.443**	-.338**	.610**	-

Notas: * $p < .05$; ** $p < .01$; PART= Conductas participativas; ADAPT=Conductas adaptativas; ORIENT: Conductas orientadoras; CLAR: conductas clarificadoras; DEM= conductas demandantes; DOM= Conductas dominantes; ABAN=Conductas de abandono; ESPER=Conductas de a la espera; SAUT=Satisfacción de la autonomía; SCOMP=Satisfacción de la competencia; FRAUT=Frustración de la autonomía; FRCOMP=Frustración de la competencia; APREN=Aprendizajes; EXP=Experiencias

5.2. Análisis de diferencias

En la tabla 3, se ven reflejadas las diferencias en relación al uso de las conductas motivacionales, la satisfacción o frustración de la autonomía y competencia y los aprendizajes y experiencias en 3º ESO, en 4º ESO y en 1º BACH. Se procederá a comentar aquellas variables en las que se observen diferencias significativas dada la gran cantidad de variables analizadas.

En las sesiones de 3º de la ESO, se registran una percepción significativamente mayor de conductas participativas, adaptativas, orientadoras, con respecto a 4º de la ESO y 1º BACH; de igual manera sucede la satisfacción de la autonomía, la satisfacción de competencia y las experiencias. Las conductas clarificadoras en 3º ESO son significativamente mayores en referencia a 1º BACH, así como son las conductas de espera en comparación con 4º ESO.

Atendiendo a 4º ESO, conductas como la orientadora y la clarificadora son significativamente superiores en comparación con 1º BACH, al igual que sucede con las conductas dominantes con respecto a 3º ESO.

Por último, hablando de 1º BACH, las conductas dominantes son significativamente mayores a las presentes en 3º ESO, al igual que pasa con las conductas de abandono y de espera en referencia a las registradas en 4º ESO.

En la tabla 4 se muestran ahora las diferencias en referencia los diferentes docentes del centro educativo, de nuevo destacando aquellas que cuentan con significación.

Con respecto al docente 1 (D1), la única conducta significativamente superior es la clarificadora con respecto al docente 3 (D3). El docente 2 (D2), cuenta con una

presencia significativamente mayor de conductas de espera, en la satisfacción de la autonomía, de la competencia y las experiencias en comparación con el D1.

El D3, cuenta con conductas significativamente superiores como la dominante y de espera comparándolo con D2. De igual manera, también se observa en conductas de abandono y espera, así como con la satisfacción de la autonomía en referencia a D1.

Tabla 3. ANOVA de las variable de estudio en función del curso.

Variables	3º ESO – M (DT)	4º ESO – M (DT)	1º BACH – M (DT)	Dif.	<i>p</i>	<i>f</i>
1. Participativo	5.33 (1.38)	4.32 (1.59)	4.14 (1.21)	3º - 4º	.058	3.490
				3º - 1º	.033	
				4º - 1º	1.000	
2. Adaptativo	5.34 (1.09)	4.39 (1.10)	4.12 (1.31)	3º - 4º	.017	5.614
				3º - 1º	.003	
				4º - 1º	.771	
3. Orientadora	5.78 (1.13)	4.93 (1.10)	4.44 (1.21)	3º - 4º	.035	7.260
				3º - 1º	<.001	
				4º - 1º	.092	
4. Clarificadora	5.51 (1.11)	4.97 (1.04)	4.38 (0.95)	3º - 4º	.229	7.293
				3º - 1º	.002	
				4º - 1º	.014	
5. Demandante	4.10 (0.66)	4.15 (0.88)	4.15 (1.04)	3º - 4º	1.000	0.022
				3º - 1º	1.000	
				4º - 1º	1.000	
6. Dominante	2.18 (1.35)	2.98 (1.26)	3.27 (0.99)	3º - 4º	.071	4.166
				3º - 1º	.014	
				4º - 1º	.696	
7. Abandono	3.03 (1.52)	2.49 (1.10)	3.19 (1.30)	3º - 4º	.391	4.538
				3º - 1º	1.000	
				4º - 1º	.014	
8. A la espera	3.19 (0.94)	2.17 (1.24)	3.62 (1.17)	3º - 4º	.012	19.525
				3º - 1º	.781	
				4º - 1º	< .001	
9. Satis. Auto.	3.84 (0.54)	3.15 (0.91)	3.16 (0.81)	3º - 4º	.020	3.960
				3º - 1º	.039	
				4º - 1º	1.000	
10. Satis. Comp.	4.37 (0.53)	3.75 (0.84)	3.70 (0.89)	3º - 4º	.035	3.648
				3º - 1º	.037	
				4º - 1º	1.000	
11. Frust. Auto.	2.46 (0.99)	2.67 (0.94)	2.85 (0.98)	3º - 4º	1.000	0.896
				3º - 1º	.606	
				4º - 1º	1.000	
12. Frust. Comp.	2.39 (0.92)	2.36 (0.99)	2.32 (0.91)	3º - 4º	1.000	0.032
				3º - 1º	1.000	
				4º - 1º	1.000	
13. Aprendizajes	3.86 (0.77)	3.47 (0.41)	3.22 (1.08)	3º - 4º	.484	2.401
				3º - 1º	.101	
				4º - 1º	.567	
14. Experiencias	4.57 (0.51)	3.91 (0.84)	3.86 (0.94)	3º - 4º	.025	3.994
				3º - 1º	.027	
				4º - 1º	1.000	

Tabla 4. ANOVA de las variable de estudio en función del docente.

Variables	D1 – M (DT)	D2 – M (DT)	D3 – M (DT)	Dif.	p	f
1. Participativa	4.02 (1.81)	4.72 (1.35)	4.40 (1.35)	D1 – D2	.174	1.847
				D1 – D3	.696	
				D2 – D3	.991	
2. Adaptativa	4.29 (1.07)	4.65 (1.11)	4.36 (1.32)	D1 – D2	.681	0.853
				D1 – D3	1.000	
				D2 – D3	.818	
3. Orientadora	5.04 (0.95)	5.14 (1.20)	4.66 (1.28)	D1 – D2	1.000	2.108
				D1 – D3	.413	
				D2 – D3	.202	
4. Clarificadora	5.18 (0.90)	4.97 (1.09)	4.62 (1.11)	D1 – D2	1.000	3.288
				D1 – D3	.044	
				D2 – D3	.404	
5. Demandante	4.03 (0.87)	4.12 (0.78)	4.22 (0.98)	D1 – D2	1.000	0.500
				D1 – D3	.975	
				D2 – D3	1.000	
6. Dominadora	2.92 (1.19)	2.53 (1.25)	3.24 (1.18)	D1 – D2	.549	3.762
				D1 – D3	.630	
				D2 – D3	.022	
7. Abandono	2.16 (0.76)	2.72 (1.36)	3.11 (1.28)	D1 – D2	.168	7.127
				D1 – D3	< .001	
				D2 – D3	.407	
8. Espera	1.53 (0.57)	2.70 (1.04)	3.37 (1.38)	D1 – D2	< .001	29.427
				D1 – D3	< .001	
				D2 – D3	.022	
9. Satis. Auto.	2.88 (0.97)	3.44 (0.70)	3.31 (0.85)	D1 – D2	.026	4.141
				D1 – D3	.059	
				D2 – D3	1.000	
10. Satis. Comp.	3.53 (0.91)	4.06 (0.68)	3.83 (0.86)	D1 – D2	.034	3.355
				D1 – D3	.293	
				D2 – D3	.628	
11. Frust. Auto.	2.73 (1.00)	2.51 (0.90)	2.78 (0.96)	D1 – D2	1.000	0.859
				D1 – D3	1.000	
				D2 – D3	.597	
12. Frust. Comp.	2.31 (1.03)	2.37 (0.96)	2.36 (0.93)	D1 – D2	1.000	0.044
				D1 – D3	1.000	
				D2 – D3	1.000	
13. Aprendizajes	3.49 (0.88)	3.59 (0.83)	3.33 (1.06)	D1 – D2	1.000	0.861
				D1 – D3	1.000	
				D2 – D3	.625	
14. Experiencias	3.74 (0.91)	4.22 (0.70)	3.97 (0.89)	D1 – D2	.075	2.570
				D1 – D3	.660	
				D2 – D3	.545	

Nota: D1 = Docente 1; D2 = Docente 2; D3 = Docente 3.

6. Discusión

A continuación, se van a discutir los resultados que se han obtenido en el presente estudio, contrastándolos con los de investigaciones análogas pertenecientes a la literatura científica que aborda esta temática. Esta discusión se va a estructurar y desarrollar en base a los objetivos principales que se plantearon al inicio de este trabajo.

El primero de los objetivos de esta investigación buscaba encontrar las relaciones de la percepción del estudiante acerca de las conductas motivacionales utilizadas por su docente con la satisfacción y frustración de las NPB, experiencias y aprendizaje percibido. Para ubicar en primera instancia el uso de las conductas, empezar comentando que las más utilizadas por los docentes son las orientadoras y clarificadoras, correspondientes con el estilo estructurado, seguidas con puntuaciones más bajas de las conductas adaptativa y participativa, pertenecientes al estilo de apoyo a la autonomía. Estos resultados pueden estar relacionados con la preocupación de que usar conductas pertenecientes al estilo de apoyo a la autonomía pueda derivar en estilos de caos (i.e. conductas de abandono y a la espera), generando algo de inquietud y temor en los docentes por ceder una excesiva autonomía a los estudiantes, de forma que perciben que se les dejan que asuman totalmente la iniciativa esto podría derivar en la pérdida del control de la clase. De igual manera, optan por el uso de conductas orientadoras y clarificadoras, ya que como docentes tienen una mayor autoridad que en el estilo de apoyo a la autonomía, pero siguen siendo conductas que apoyan las NPB del alumnado (Aelterman et al., 2019).

De igual manera, otra conducta que se destaca por su uso, aunque de una manera un poco más alejada, es la conducta demandante, lo que se puede explicar por su proximidad a la conducta clarificadora (Delrue et al., 2019). Esto puede deberse a que mediante las conductas clarificadoras se establecen expectativas y objetivos claros dándoles un seguimiento para poder observar el progreso, sin embargo, el establecimiento de esas expectativas, puede desencadenar en el desarrollo de castigos y amenazas en caso de no conseguir las, utilizando conductas y siendo percibidos como demandantes (Bartholomew et al., 2009).

En cuanto a la manera en la que se relacionan las conductas motivacionales docentes con la satisfacción y la frustración de la autonomía y la competencia, de igual manera a la que sucede en investigaciones previas, las conductas que componen los estilos de apoyo a la autonomía (i.e. participativa y adaptativa) y estructurado (i.e. orientativa y clarificadora), se relacionan no solo positiva y significativamente con la satisfacción de la autonomía y la competencia, sino que además tienen una correlación negativa y significativa con las mismas, exceptuando la conducta clarificadora (Mayo-Rota et al., 2022). Esto podría arrojar luz sobre lo comentado en otros estudios como el de Vasconcellos et al. (2020), acerca de que conductas motivacionales basadas en el apoyo a la autonomía y a la competencia del alumno, no solo favorecerían el proceso motivacional óptimo del estudiante en EF, sino que además podría prevenir la frustración de sus NPB.

En relación a los estilos asociados al “dark side” del modelo circular (i.e. controlador y caótico; Escrivá-Boulley et al., 2021) los resultados arrojados concuerdan con investigaciones anteriores en relación únicamente con las conductas dominantes y de abandono, las cuales tienen una correlación significativamente positiva con la frustración de la autonomía y la competencia, así como una asociación negativa y significativa con la satisfacción de estas (Aelterman et al., 2019; Delrue et al., 2019).

La conducta a la espera no mostró relaciones significativas con la frustración ni la satisfacción de autonomía y competencia; en cambio la conducta demandante, no solo como ocurre en investigaciones como la de Mayo-Rota et al. (2022), no se relaciona significativamente con la frustración, sino que además tiene una correlación significativamente positiva con la satisfacción de la autonomía y competencia. El motivo podría ir en línea con que, en un contexto educativo, el alumnado comprenda que su comportamiento debe ser más disciplinado, por lo que conductas controladoras pasen más

desapercibidas o se normalicen por la autoridad del docente y no afecte a su proceso motivacional (Morbeé et al., 2019).

En último lugar, comentando lo referente al aprendizaje y las experiencias del alumnado en relación con las conductas docentes se observan que mantienen una correlación positiva y significativa con aquellas que favorecen la autonomía y/o la competencia (i.e. participativa, adaptativa, orientadora, clarificadora y demandante), esto podría deberse a que estilos que se basan en el apoyo de las NPB, en una amplia gama de consecuencias positivas en el alumnado, como pueden ser la satisfacción, el aprendizaje y el disfrute entre otras (Pérez-González et al., 2019; Vasconcellos et al., 2020). Por otro lado, si se pone la atención en las conductas que frustran la autonomía y la competencia (i.e. dominante, abandonada y a la espera), la relación se vuelve significativamente negativa. El motivo principal podría estar ocasionado porque estilos controladores o que frustran las NPB se relacionan con experiencias negativas en las clases de EF (Diloy-Peña et al., 2021).

Continuando con los resultados en relación al segundo de los objetivos de la investigación. Este tenía como intención analizar las diferencias en función del docente y el curso, de las conductas motivacionales docentes, satisfacción y frustración de las NPB, experiencias y aprendizaje percibido.

Comenzando por las diferencias por curso, en 3º de la ESO es en el curso donde se presencian una diferencia significativa con una mayor percepción de conductas participativas, adaptativas y orientadoras frente a 4º de la ESO y 1º BACH, además de mayores conductas de espera y clarificadoras respectivamente. En 4º ESO, las conductas más utilizadas eran de nuevo las pertenecientes al estilo estructurado (i.e. orientadora y clarificadora), pero en menor medida que en 3º, como ya se ha comentado, aunque mantiene diferencias positivamente significativas respecto a 1º BACH. La única

diferencia significativa todavía sin mencionar es la mayor presencia de conductas dominantes en comparación con 3º ESO.

Por último, en 1º BACH, aunque de nuevo las conductas más utilizadas son la orientadora y clarificadora, en este curso destaca la mayor presencia significativa de conductas dominantes con respecto a 3º ESO, y de conductas de abandono y a la espera en referencia a 4º ESO. Esto es lo que podría explicar que, aunque la frustración de las NPB sea mayor, pero no significativa, produce también que el alumnado perciba una menor satisfacción de las mismas.

Si se observa la tendencia de las conductas, aunque en los tres cursos las más utilizadas corresponden a las de los estilos de apoyo a la autonomía y estructurado, se puede llegar a contemplar una tendencia hacia conductas más directivas, así como aquellas que amenazan las NPB conforme van avanzando los cursos, sugiriendo que las conductas docentes pueden resultar influenciadas por el curso o la edad del alumno. Esto podría estar relacionado con el cambio de personalidad que sufren los adolescentes, como destacan Deci y Ryan (2000) los estudiantes de diferentes cursos están en una etapa distinta de desarrollo cognitivo y emocional, lo que se puede relacionar con que a medida que estos avancen en su educación puede haber cambios significativos en sus preferencias, los estudiantes de menor edad pueden mostrar más interés ante juegos y actividades lúdicas, mientras que el alumnado de mayor edad prefiera prácticas deportivas más estructuradas (Corder et al., 2011) y esto conllevaría asociado el uso diferente de las conductas del docente.

Para acabar con la discusión se verán las diferencias entre los docentes del centro, los cuales presentan gran cantidad de puntos en común, pero con pequeñas diferencias significativas. Si se atiende a sus conductas docentes, se puede esclarecer que los tres optan por conductas pertenecientes al estilo estructurado (i.e. conductas orientadoras y

clarificadoras) y seguido de cerca del estilo de apoyo a la autonomía (i.e. conductas participativas y adaptativas). Debido a que los tres comparten las mismas conductas principales hace que el nivel de frustración de las NPB de sus alumnos sea de igual manera similar, al igual que pasa con el aprendizaje.

A pesar de todas estas similitudes, se atisban pequeñas diferencias significativas entre los propios docentes. Un caso sería por ejemplo el del Docente 2 quien, en comparación con el Docente 1, presenta una diferencia significativamente mayor de conductas de espera, al igual que sucede con la satisfacción de las NPB y con las experiencias. Esto podría explicarse en base a lo comentado por Borg et al. (2013), puesto que el área participativa colinda con la de a la espera, por lo que puede que el Docente 2 buscando incentivar conductas participativas obtenga en proporción algo más de conductas a la espera por una aplicación incorrecta.

Otra de las situaciones se halla al analizar más en profundidad al Docente 3, quien, por un lado, en comparación con el Docente 2 tiene una presencia significativamente mayor de conductas dominantes y a la espera; mientras que, por otro lado, presenta una cantidad significativamente superior de conductas de abandono y espera, así como de satisfacción de la autonomía, pero un volumen significativamente menor de conductas clarificadoras con respecto al Docente 1.

Estas diferencias entre cada uno de los docentes se podrían estar relacionadas con aspectos como la experiencia previa, la formación o la personalidad individual. En relación con la experiencia previa se puede ver como la influencia de experiencias negativas con el comportamiento del alumnado, o por la falta de control y su derivación en un rendimiento bajo puede llevar al docente a recurrir a la necesidad de mantener un control rígido en el aula para asegurar el orden, exhibiendo de esta manera conductas dominantes (Pelletier et al., 2002).

Con lo que a la formación del docente respecta, podría explicar la presencia de ciertas conductas más dominantes, puesto que docentes que carezcan de una formación sobre estrategias de gestión del aula pueden acabar recurriendo a conductas dominantes para mantener ese control (Pelletier et al., 2002). De igual manera, si no se mantiene una formación continua, impidiendo el desarrollo profesional del docente, puede derivar en que este carezca de las herramientas adecuadas para afrontar nuevos desafíos en el aula, derivando así en conductas de abandono (Skaalvik y Skaalvik, 2017).

Por último, hablando de la personalidad individual de cada docente, la evidencia científica relaciona que aquellos docentes que carecen de seguridad con respecto a sus habilidades pedagógicas pueden adoptar una actitud de espera. Estudios como el de Spilt et al. (2011) muestran como la confianza del docente en su capacidad de manejo del aula está correlacionada con los comportamientos proactivos, de tal forma que una falta de confianza se relaciona con conductas más de a la espera. Así mismo, como reflejan Bartholomew et al. (2011), los docentes que experimentan mayores niveles de estrés y ansiedad son propensos a usar una mayor cantidad de estrategias de control en el aula para reducir estos niveles.

6.1. Implicaciones prácticas

En base a los hallazgos obtenidos en este estudio, parece de vital importancia considerar las conductas motivacionales docentes a la hora de impartir las clases de EF, puesto que dependiendo de las elegidas podría repercutir de diferente forma en la satisfacción o frustración de las NPB del alumno, así como en sus experiencias y aprendizajes. Para contestar al último de los objetivos del estudio, el cual busca crear estrategias para mejorar las conductas docentes, en el presente apartado se darán una serie de recomendaciones para un mejor abordaje de las sesiones de EF contextualizadas al centro que se ha analizado en profundidad.

Centrando la atención en primera instancia, en los resultados descriptivos, se podría esclarecer que se debe de buscar promocionar siempre las conductas pertenecientes al “bright side” del modelo circular (Escrivá-Boulley et al., 2021). Estas conductas son aquellas que conforman los estilos de apoyo a la autonomía y el estilo estructurado (i.e. conductas participativas, adaptativas, orientadoras y clarificadoras), pues, aparentemente, han mostrado ser las que mejor relación tenían con la satisfacción de las NPB del alumno, las experiencias y aprendizajes de estos, así como contribuían a la reducción de la frustración de las NPB. De igual manera se tratarán de evitar las conductas que componen los estilos de control y caos (i.e. conductas demandantes, dominantes, de abandono y a la espera), puesto que parece que para el alumnado encuestado supone una frustración mayor de las NPB, además de bajar la percepción de satisfacción de las mismas, así como de la experiencia.

Intentando afinar las recomendaciones, para el alumnado de cada curso se deberían buscar estrategias diferentes. Para los docentes de 3º ESO, deberían seguir la línea que llevan hasta el momento de la investigación, puesto que, en comparación con los otros dos cursos analizados, presentan una mayor tendencia de conductas motivacionales relacionadas con la satisfacción de las NPB, siendo estos los niveles registrados más altos. Como parecen que mantienen un clima muy favorable en las clases de EF, podrían optar por cada vez darle más importancia a las conductas motivacionales del estilo de apoyo a la autonomía, para incentivar de esta manera cada vez más una motivación más autodeterminada.

Con respecto a 4º ESO y 1º BACH, ambos cursos parecen centrarse también en las conductas mencionadas en líneas anteriores, pero presentan unos niveles superiores de conductas como la dominante, de abandono o a la espera. Deberían tratar de reducir la proporción de estas, incrementando el foco primeramente en conductas como la

orientadora y la clarificadora, para poco a poco ir cediendo más importancia al alumno, sin pasar bruscamente a conductas como la participativa o adaptativa, las cuales se pueden ir aplicando conforme avancen en el uso de las anteriores, puesto que un mal uso de las conductas participativas puede derivar en conductas de a la espera, lo cual deberían tratar de evitar a toda costa (Borg et al., 2013).

Por último, se establecerán y formularán recomendaciones y estrategias de mejora de manera individual a los tres docentes del centro en base a los resultados que han obtenido (García-González et al., 2021). Para el Docente 1, la principal recomendación es que buscara incentivar en mayor medida las conductas participativas y adaptativas, puesto que, aunque son las más usadas después de las asociadas al estilo estructurado, un mayor uso podría suponer un aumento de la satisfacción de las NPB del alumno. Estrategias a seguir para incentivar la conducta participativa podrían ser, consensuar los objetivos y criterios de evaluación de las unidades didácticas con el alumnado, incentivar el debate en pequeños grupos para luego hacerlo en conjunto; para incentivar la adaptativa se podrían establecer tareas con variantes de dificultad variable para adaptarse al nivel individual de cada alumno, no basar el feedback en algo meramente correctivo o prescriptivo, sino dar las razones por las que no se logra hacer algo evitando la comparación con otros grupos.

Por otro lado, el Docente 2 aunque al igual que el Docente 1 presenta conductas pertenecientes al estilo de apoyo a la autonomía y estructurado y debería fomentarlas como se ha indicado en el párrafo anterior, también tiene una alta proporción de conductas a la espera, las cuales debería reducir evitando situaciones como por ejemplo no prever variantes de ejercicios para cada uno de los ritmos de aprendizaje de cada alumno, no dar indicaciones concisas de lo que hacer, y deja que el alumno se enfrente solo, etc.

Por último para el Docente 3, quien tiene una situación parecida al resto en cuanto a conductas más utilizadas y debería abordarlo de la misma manera, presenta una mayor proporción de conductas dominantes, de abandono o a la espera, las cuales se deberían evitar, intentando que no se desarrollen situaciones como, no dar más feedback a un alumno porque lleva tiempo sin mejorar y como docente consideras que ya has invertido demasiado tiempo, no se avisa al alumnado de los criterios que se van a evaluar, ante preguntas que realiza el docente y nadie responde decide contestarlas el mismo, en vez de reformularla, mostrar decepción con un alumno delante de toda la clase, asentir negativamente ante fallos durante las clases haciendo que el alumnado sienta miedo al error, etc.

7. Limitaciones y prospectivas

Una de las principales limitaciones presente en el estudio puede ir en línea con los datos acerca de las NPB. Al tratarse de una base de datos proveniente de un estudio de mayor envergadura, la elección de las variables de estudio no corrieron a cargo del autor del presente trabajo; como se puede ver en los resultados, se compararon conductas tan solo con la autonomía y la competencia, sin tener en cuenta la tercera de las necesidades (i.e. las relaciones sociales), es por esto que se invita a que en futuras investigaciones se añada esta variable para comprobar la manera en la que correlaciona con las conductas docentes, así como con las dos necesidades restantes.

En relación con los datos de estudio, cabe destacar otra limitación que va en relación a la conducta demandante. Al observar la Tabla 1, si se comprueba la fiabilidad de esta variable se puede ver que no es totalmente fiable dado que su valor es inferior .70, rango estipulado por Nunnally (1979), por este motivo todas las conjeturas en relación con esta variable se deberían interpretar con cautela y sobre todo no tratarla como algo concluyente o determinante.

Hablando de la muestra, una limitación existente reside en la pequeña muestra que se seleccionó, tan solo 128 alumnos fueron encuestados, por lo que se ha de ser cautos a la hora de interpretar los resultados, siendo poco conveniente generalizar ante los hallazgos encontrados. Del mismo modo, la muestra fue seleccionada por conveniencia y de manera no probabilística por la facilidad de recoger los datos en el centro, por lo que de nuevo no conviene generalizar con los resultados hallados. Se recomienda que, aunque los resultados puedan parecer prometedores, en futuras investigaciones se debería seleccionar la muestra a través de muestreos probabilísticos, de forma que se contemplase la aleatorización de los resultados y así poder obtener conclusiones más representativas de la población en general.

Por último, otra de las limitaciones reside en no haber llegado a poner en práctica las recomendaciones y estrategias para los docentes sobre la modificación y/o la promoción de las diferentes conductas, pues se queda en una mera propuesta sin llegar a comprobar su utilidad real. Para futuras intervenciones se recomienda que incluyan esta parte para verificar hasta qué punto pueden llegar a ser efectivas las diferentes estrategias sobre las conductas motivacionales.

8. Conclusiones

En definitiva, esta investigación permite seguir investigando sobre un tema que hasta los últimos años no se había atendido y en el cual todavía queda mucho por indagar dada la repercusión que puede suponer el proceso de enseñanza-aprendizaje en la EF, así como en la generación de práctica de AF regular. En base a los resultados obtenidos parece que las conductas que predominan, en el contexto del centro estudiado, en los docentes y la percepción que tienen los alumnos está estrechamente relacionado con la satisfacción o frustración de las NPB de estos, así como con las experiencias y aprendizajes de la EF. Debido a esta relación tan directa que parecen guardar, se debe de

trabajar desde la formación inicial y permanente con el fin de que el docente adopte las conductas adecuadas para la enseñanza.

Se observa en este caso, como las conductas asociadas a los estilos docentes que apoyan las NPB (i.e. conductas participativas, adaptativas, orientadora y clarificadora), son las que mejor se correlacionan con su satisfacción, al igual que parecen estar inversamente relacionadas con su frustración, lo que parece demostrar al mismo tiempo un aumento en las experiencias positivas y en el aprendizaje del alumno. Esto incita al profesorado a declinarse por conductas de este estilo, así como a los centros de formación a incentivar este tipo de conductas y constituir docentes con capacidades y recursos suficientes para desarrollarlas.

Por otra parte, en este estudio se analizaron las diferencias entre los cursos encuestados y en base a los diferentes docentes que impartían las clases. Se halló que en cursos como en 3º ESO el alumnado percibía mayores índices de conductas relacionadas con estilos de apoyo a la autonomía y estructurado, lo que podría reflejar una diferencia significativa con su percepción de autonomía y competencia, así como de las experiencias. Del mismo modo, en 1º BACH sucedió de manera inversa, viendo como una presencia significativamente menor de este tipo de conductas, aunque no afectó a la frustración de las NPB, sí que parecería haber afectado significativamente a la satisfacción de la misma. Aparentemente podría interpretarse que las conductas utilizadas dependen del curso, la edad del alumnado y el proceso de cambios que sufre durante su adolescencia.

Para finalizar, en los docentes se hallaron grandes puntos en común en cuanto a las conductas más utilizadas, pero se observaron algunas diferencias significativas en determinadas conductas que podrían estar causadas por las experiencias, la formación y la personalidad individual de cada uno de ellos

8.1 Conclusions

To sum up, this research allows us to continue researching on a topic that had not been addressed until recent years and in which there is still a lot to investigate given the impact that the teaching-learning process can have on PE, as well as on the generation of sports habits. Based on the results obtained it seems that the behaviours that predominate in the teacher and the perception that students have is closely related to the satisfaction or frustration of the BPN of these, as well as with the experiences and learning of the PE. Due to this direct relationship that they seem to have, it is necessary to work from the training in order for the teacher to adopt the appropriate behaviors for teaching.

It is observed in this case, how the behaviors associated with the teaching styles that support the BPN (i.e. participative, attuning, guiding and clarifying behaviours), are the ones that are best correlated with their satisfaction, as well as they seem to be inversely related to their frustration, which seems to demonstrate at the same time an increase in positive experiences and in the student's learning. This encourages teachers to decline for behaviors of this style, as well as training centers to encourage this type of behaviors and to constitute teachers with sufficient capacities and resources to develop them.

On the other hand, this study analyzed the differences between the courses surveyed and based on the different teachers who taught the classes. It was found that in courses such as 3° ESO students perceived higher rates of behaviors related to styles of support for autonomy and structured, which could reflect a significant difference with their perception of autonomy and competence, as well as experiences. Similarly, in 1° BACH it happened in the opposite way, seeing how a significantly lower presence of this type of behavior, although it did not affect the frustration of the BPN, it would seem to have significantly affected the satisfaction of it. Apparently it could be interpreted that

the behaviors used depend on the course, the age of the students and the process of changes that they undergo during their adolescence.

Finally, great commonalities were found among the teachers in terms of the most commonly used behaviors, but some significant differences were observed in certain behaviors that could be caused by the experiences, training and individual personality of each of them.

9. Referencias bibliográficas

- 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.
- Amatriain-Fernández, S., Murillo-Rodríguez, E. S., Gronwald, T., Machado, S., & Budde, H. (2020). Benefits of physical activity and physical exercise in the time of pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12*(S1), S264.
- Aznar-Ballesta, A., & Vernetta Santana, M. (2023). Disfrute y motivación en la práctica de actividad física y satisfacción con los servicios deportivos durante la adolescencia. (Enjoyment and motivation in the practice of physical activity and satisfaction with sports services during adolescence). *Retos, 47*, 51–60. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94986>
- Aznar-Ballesta, A., & Vernetta, M. (2023). Influencia de la satisfacción e importancia de la educación física en el abandono deportivo. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 16*(32), 18-28.
- Bailey R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *The Journal of school health, 76*(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: the role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality & social*

psychology *bulletin*, 37(11), 1459–1473.

<https://doi.org/10.1177/0146167211413125>

Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2, 215-233.

Borg, I., Groenen, P. J., & Mair, P. (2013). *Applied multidimensional scaling*. New York: Springer.

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. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2248098>

Castillo, L., García, J., Mayo, C., González, L. G., & Catalán, Á. A. (2021). Apoyo a las necesidades psicológicas básicas y la novedad del alumnado en una unidad didáctica de smashball en educación primaria. *EmásF: revista digital de educación física*, (73), 9-25.

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>

- Corder, K., van Sluijs, E. M., Goodyer, I., Ridgway, C. L., Steele, R. M., Bamber, D., Dunn, V., Griffin, S. J., & Ekelund, U. (2011). Physical activity awareness of British adolescents. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, *165*(7), 603–609. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.94>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. Vande, Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., De Muynck, G.-J., Fontaine, J., Franssen, K., van Puyenbroeck, S., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport and Exercise*, *40*, 110–126. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.008>
- Dhuli, K., Naureen, Z., Medori, M. C., Fioretti, F., Caruso, P., Perrone, M. A., Nodari, S., Manganotti, P., Xhufi, S., Bushati, M., Bozo, D., Connelly, S. T., Herbst, K. L., & Bertelli, M. (2022). Physical activity for health. *Journal of preventive medicine and hygiene*, *63*(2 Suppl 3), E150–E159. <https://doi.org/10.15167/2421-4248/jpmh2022.63.2S3.2756>
- 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). Motivating teaching style in Physical Education: how does it affect the experiences of students? *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)
- 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. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>
- Fernandez-Rio, J., & Saiz-González, P. (2023). Educación Física con Significado (EFcS). Un planteamiento de futuro para todo el alumnado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(4), 1-9.
- Franco, E., González-Peño, A., Trucharte, P., & Martínez-Majolero, V. (2023). Challenge-based learning approach to teach sports: Exploring perceptions of teaching styles and motivational experiences among student teachers. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 32, 100432.
- 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 García-González, L. (Coord.) *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Servicio de publicación. Universidad de Zaragoza. <http://dx.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
- 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)
- Hills, A. P., Dengel, D. R., & Lubans, D. R. (2015). Supporting public health priorities: recommendations for physical education and physical activity promotion in schools. *Progress in cardiovascular diseases*, 57(4), 368–374. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2014.09.010>
- 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)).
- Morbée, S., Vansteenkiste, M., Aelterman, N. & Haerens, L. (2019). Why do sport coaches adopt a control-ling coaching style? The role of an evaluative context and psychological need frustration. *The Sport Psychologist*, 1–10. <https://doi.org/10.1123/tsp.2018-0197>
- Moreno, J. A., & Hellín, M. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-20.
- Nunnally, J. C. (1979). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: *McGraw-Hill*

- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo*.
<https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240014886>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186.
- Pérez-González, A. M., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). Systematic Review of Autonomy Support in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 138, 51-61.
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04)
- Rodríguez Torres, Á. F., Rodríguez Alvear, J. C., Guerrero Gallardo, H. I., Arias Moreno, E. R., Paredes Alvear, A. E., & Chávez Vaca, V. A. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista cubana de medicina general integral*, 36(2).
- 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.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.
- Sánchez-Miguel, P. A., García-Hermoso, A., & Ramírez-Vélez, R. (2023). Factores asociados a un bajo nivel de actividad física en adolescentes de La Rioja (España). *Revista Española de Salud Pública*, 97, e202305021.
<https://doi.org/10.1089/sph.2023.0098>.

- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido González, J. J., López Chamorro, J. M., & 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>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y. & Thijs, J.T. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educ Psychol Rev* 23, 457–477 (2011). <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. *Handbook of sport psychology*, 59-83.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263.
- 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. L., Owen, K. B., Kapsal, N., Antczak, D., Lee, J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>

Wang, Y., & Ashokan, K. (2021). Physical exercise: An overview of benefits from psychological level to genetics and beyond. *Frontiers in Physiology, 12*, 731858.

Zamarripa, J., Rodríguez-Medellín, R., Pérez-García, J. A., Otero-Saborido, F., & Delgado, M. (2020). Mexican Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in Physical Education. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00253>