



**Facultad de  
Ciencias Sociales  
y Humanas - Teruel**  
**Universidad Zaragoza**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO  
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Efectos de la COVID-19 en la motivación y el estilo docente del  
profesorado de Educación Física**

**Effects of COVID-19 on the motivation and teaching style of  
Physical Education teachers**

**Alumno: Samuel Bandrés León**

**NIA: 759636**

**Director/a: Ángel Abós Catalán**

**AÑO ACADÉMICO 2020 / 2021**

## **RESUMEN**

La aparición del virus denominado “COVID-19” ha provocado que los seres humanos tengan que cambiar su estilo de vida por completo. Con este trabajo de fin de grado se pretende dar información acerca de lo que es este virus y de cómo ha cambiado la forma de enseñar en las aulas de Educación Física. También se presenta un estudio en el que se van a analizar los efectos que el virus ha tenido sobre la motivación autodeterminada y sobre el estilo motivacional docente durante el curso 2020/21 (objetivo 1), además de la relación entre las diferentes regulaciones motivacionales y los cuatro estilos docentes de los maestros de Educación Física (objetivo 2).

En el estudio realizado han participado profesores tanto de Educación Primaria como Secundaria, de centros educativos públicos y privados y de contexto rural y urbano. Los estudios realizados muestran que, si comparamos los cursos 2019/20 y 2020/21, no ha habido un gran cambio ni en la motivación docente ni en el estilo de enseñanza del profesorado. En relación con el segundo objetivo, se muestra que la motivación por parte del profesor ayuda a mantener un estilo de enseñanza controlador, mientras que si se demuestra desconfianza esto da lugar a un estilo de enseñanza caótico.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Física, COVID-19, estilo docente, motivación.

## **ABSTRACT**

The emergence of the virus called "COVID-19" has caused humans to change their lifestyle completely. This final degree project is intended to provide information about what this virus is and how it has changed the way of teaching in Physical Education classrooms. A study is also presented in which the effects that the virus has had on self-determined motivation and on teacher motivational style during the 2020/21 academic year (objective 1)

will be analyzed, in addition to the relationship between the different motivational regulations and the four teaching styles of Physical Education teachers (objective 2).

Teachers from both Primary and Secondary Education, from public and private educational centers and from rural and urban contexts have participated in the study carried out. The studies carried out show that, if we compare the courses 2019/20 and 2020/21, there has not been a great change either in teacher motivation or in the teaching style of teachers. Regarding the second objective, it is shown that the motivation on the part of the teacher helps to maintain a controlling teaching style, while if distrust is shown this leads to a chaotic teaching style.

**KEYWORDS:** Physical Education, COVID-19, teaching style, motivation

## **ÍNDICE**

<b>Resumen.....</b>	<b>1</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Introducción y justificación.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>6</b>
2.1. COVID-19 y Educación Física.....	6
2.2. Teoría de la autodeterminación.....	8
2.2.1. Motivación autodeterminada.....	9
2.2.2. Estilo docente: Modelo circular.....	12
2.3. La motivación del profesorado de EF y su estilo motivacional.....	17
<b>3. Objetivos e hipótesis.....</b>	<b>19</b>
<b>4. Método.....</b>	<b>19</b>
4.1. Participantes.....	19
4.2. Instrumentos.....	20
4.2.1 Motivación por la enseñanza.....	20
4.2.2 Estilo motivacional. Evaluar el estilo docente de los maestros de EF.....	20
4.3. Diseño y procedimiento.....	21
4.4. Análisis de datos.....	21
<b>5. Resultados.....</b>	<b>22</b>
5.1. Análisis de diferencias entre el curso 2019/2020 y el curso 2020/2021 (objetivo 1).....	22
5.2. Relación entre la motivación autodeterminada y el estilo motivacional docente (objetivo 2).....	23
<b>6. Discusión.....</b>	<b>24</b>

6.1. ¿Ha afectado la COVID-19 a la motivación y al estilo docente del profesorado de EF y a su satisfacción laboral? (objetivo 1).....	24
6.2. ¿Cuáles son las variables determinantes para un estilo motivacional óptimo del profesorado de EF? (objetivo 2).....	25
<b>7. Limitaciones y perspectivas.....</b>	<b>26</b>
<b>8. Conclusiones.....</b>	<b>26</b>
<b>9. Referencias .....</b>	<b>27</b>

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

A finales del año 2019, la aparición de un nuevo virus conocido por el nombre de “COVID-19” provocó grandes cambios en la vida tal como la conocíamos, incluyendo el sector de la educación (Silvio et al., 2021). Si bien es cierto que para la enseñanza de algunas asignaturas más teóricas como pueden ser “Matemáticas” o “Ciencias Naturales” no se tiene tantos problemas, la realización de las clases de Educación Física han tenido que ser modificadas por completo, de manera que se han tenido que adaptar para poder realizarse manteniendo las medidas sanitarias establecidas por el Gobierno en la medida de lo posible (i.e., distancia de seguridad, material individual, desinfección de las manos...) He decidido escoger este tema porque pienso que es fundamental investigar sobre los efectos de la “COVID-19” en la Educación, ya que, a raíz de lo ocurrido en el último año, el sistema educativo va a cambiar radicalmente no solo a nivel nacional, sino en todo el mundo. Como futuro docente, creo que cuantos más conocimientos tenga sobre las diferentes teorías motivacionales y sobre los estilos docentes, mejor podré realizar mi función como profesor. Es necesario que las futuras generaciones de profesores se formen y aprendan a impartir la docencia teniendo en cuenta el gran hándicap que supone este virus. Para ello y ahora más que nunca, la imaginación y la actitud motivacional del docente va a tener un papel fundamental para conseguir crear diferentes actividades con las cuales los alumnos puedan interiorizar los contenidos que se establecen en el Currículo oficial de Aragón al mismo tiempo que puedan divertirse en este proceso de aprendizaje.

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en examinar los efectos que la “COVID-19” ha tenido en la motivación hacia la enseñanza y en el estilo docente del profesorado de Educación Física. En primer lugar, se realizará una introducción explicando los motivos por los que he elegido el tema a tratar. A continuación, se describirá lo que es la COVID-19 y el impacto que ha tenido a nivel nacional en la educación. Seguidamente, se tratará la motivación autodeterminada, más concretamente la teoría de la integración del organismo. Después, se explicará el modelo circular y los diferentes estilos docentes que comprende. A continuación, una vez finalizado el marco teórico, se describirá el estudio realizado para,

posteriormente, hacer la discusión sobre el mismo y sacar las conclusiones necesarias. Por último, se mostrará la bibliografía correspondiente.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 COVID-19 y educación física.**

La enfermedad conocida como COVID-19 es una enfermedad producida por un virus denominado como coronavirus de tipo 2. Los síntomas que produce son muy parecidos a los de un catarro o gripe. Estos síntomas pueden ser tos, dolor muscular, dificultades respiratorias o fiebre, entre otras. En casos más graves, produce una neumonía aguda, lo que puede conllevar a la muerte.

La transmisión del coronavirus se produce a través de pequeñas gotas, las cuales son emitidas al toser, hablar o espirar aire, que al ser expulsadas por un humano pueden entrar en contacto con otra persona mediante la inhalación de aire. Sin embargo, la principal vía de propagación del COVID-19 consiste en el contacto de forma no directa entre dos personas (lanzamiento de gotas sobre objetos que rodean a alguien, y este interactúa con ellos, quedándose las pequeñas gotas en su piel). El virus puede permanecer con vida en diferentes objetos hasta dos días después de su expulsión del cuerpo humano.

El contagio de la enfermedad puede prevenirse mediante el mantenimiento de una correcta higiene (i.e., lavado de manos constante, desinfección de las zonas que pueden estar infectadas mediante gel hidroalcohólico). En su defecto, es fundamental cubrirse la boca al estornudar o toser y portar una mascarilla homologada para evitar que las gotas puedan salir.

A principios de marzo del año 2020, se declaró en todo el mundo una pandemia causada por la enfermedad denominada COVID-19, la cual tuvo un impacto enorme en el ámbito social de la población, educativo, y, especialmente, sanitario (Crawford et al., 2020; Fuentes-Nieto et al., 2021). Ante esto, se declararon una serie de medidas muy estrictas a nivel global (i.e., uso de mascarillas homologadas, distanciamiento entre la población,

confinamiento total de la población), las cuales han resultado muy efectivas para reducir los casos de contagios. No obstante, estas medidas sanitarias han desencadenado unas consecuencias muy negativas en la salud de las personas tanto físicas (i.e., pérdida de masa muscular, aumento de peso), mentales (i.e., episodios de ansiedad, depresión) y sociales (i.e., pérdida de contacto con familiares o amigos) de la población, sobre todo entre las personas más jóvenes (López-Bueno et al., 2021).

Concretamente, la asignatura de Educación Física (EF) fue la más afectada por la pandemia debido a su estrecha relación con la práctica motriz (Consejo COLEF, 2020). Las medidas sanitarias que se tomaron para luchar contra la pandemia afectaron de forma directa al desarrollo de las clases y de forma indirecta al estilo de vida y al aprendizaje de los alumnos. Durante el confinamiento, se produjo un cambio importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las sesiones de EF. Este cambio fue totalmente necesario para garantizar que los objetivos planteados en el currículo se adquirieran (Baena-Morales et al., 2020; Jeong et al., 2020). No obstante, los docentes tuvieron muchas dificultades a la hora de impartir las sesiones vía online puesto que, al no haberse enfrentado previamente a una situación similar, carecían de formación para hacerlo de forma correcta. (Jeong et al., 2020). Cabe destacar que, al tener limitaciones tanto de espacios, materiales y contenidos, las clases eran demasiado monótonas y aburridas, de forma que era difícil cumplir los objetivos y transmitir los valores que se relacionan con la EF (Jeong et al., 2020).

Una vez vistas las dificultades que entrañaba impartir las sesiones de EF de forma telemática, se otorgó mucha importancia a la presencialidad de los alumnos en el colegio. (Conferencia Sectorial de Educación, 10 de junio de 2020). Sin embargo, el regreso a los colegios durante el curso académico 2020-2021 ha estado caracterizado por una serie de medidas sanitarias obligatorias en la mayoría de las comunidades autónomas del país (i.e., uso de mascarillas homologadas, evitar compartir el material, actividades con el mínimo contacto físico y en espacios abiertos...) que han influido en la calidad del aprendizaje y en la motivación de los alumnos (Hortigüela-Alcalá et al., 2021). Además, también ha tenido efectos negativos en los docentes, como una sobrecarga de trabajo para garantizar una educación de calidad o el aumento de estrés (Abós, Sevil-Serrano et al., 2019; Kamoga et al., 2021).

Dado que la EF está caracterizada por un contexto en el que la interacción y la utilización de materiales y espacios es fundamental, los docentes han tenido que realizar adaptaciones en sus clases para minimizar el contacto entre los alumnos y que así se reduzca el riesgo de contagio (Consejo COLEF, 2020). Algunas directrices y recomendaciones que seguir para garantizar la seguridad de los alumnos en las clases de EF han sido la preparación de actividades en las que se evite el contacto físico, realización de actividades en espacios abiertos y al aire libre o establecer unos grupos de trabajo permanentes, entre otros (Consejo COLEF et al., 2020).

Estas barreras y adaptaciones han hecho que se produzcan modificaciones importantes en las programaciones didácticas de los profesores de EF y obstáculos para alcanzar los objetivos que se proponen (Hortigüela-Alcalá et al., 2021; Kamoga et al., 2021). Además, para garantizar el orden y control de las clases, los docentes de EF podrían haber adoptado estilos de enseñanza más controladores y autoritarios. Sin embargo, la evidencia señala que estos estilos (e.g., Diloy-Peña et al., 2021) pueden dar lugar a experiencias negativas en los niños, lo que implica que la calidad de la EF disminuya.

## **2.2 Teoría de la autodeterminación**

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), según Deci y Ryan (1980, 1985, 1991, 2017) es una macro teoría de la motivación humana que está directamente relacionada con el funcionamiento y desarrollo de la personalidad humana dentro de su propio contexto social.

Deci y Ryan (1985), lograron desarrollar esta teoría bajo influencias explícitas de las formulaciones humanistas y conductistas (Sheldon et al., 2001). Dicha teoría está fundamentada en que los comportamientos humanos son motivados por las tres necesidades psicológicas básicas (NPB): la autonomía (deCharms, 1968; Deci, 1975), la competencia (Harter, 1978; White, 1963) y las relaciones sociales (Baumeister et al., 1995; Reis, 1994). Estas necesidades son fundamentales para el crecimiento personal, el bienestar y el desarrollo social.

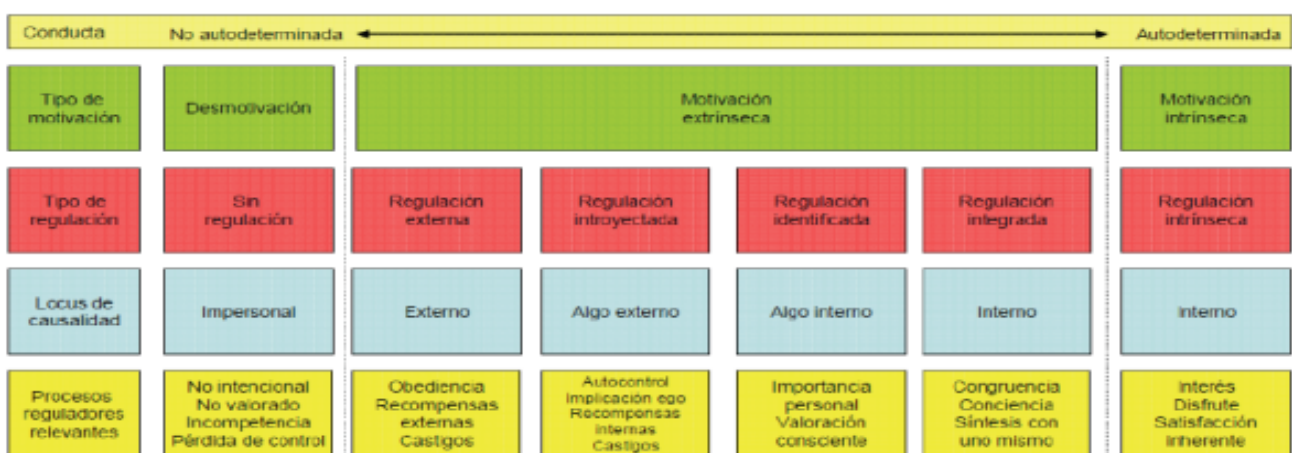
La TAD utiliza métodos tradicionales empíricos a la vez que usa una metateoría organísmica que hace alusión a la importancia que tiene la evolución de los recursos internos humanos para el crecimiento de la autorregulación conductual y del desarrollo personal (Ryan et al., 1997). Es por ello por lo que dicha teoría se considera como la base a la hora de investigar el crecimiento personal de las personas y las NPB, las cuales están relacionadas con la motivación autodeterminada. Por ello, Deci y Ryan (1985), afirmaron que la teoría de la autodeterminación es una teoría que se relaciona con la motivación humana y que esta próxima al funcionamiento y al desarrollo de la personalidad de los seres humanos dentro de sus círculos sociales.

Según un estudio reciente, la teoría de la autodeterminación argumenta que la internalización y la motivación intrínseca sufren una mejoría gracias a la necesidad de apoyo. Sin embargo, buscar el control de los resultados del logro a través de castigos, evaluaciones y recompensas suele fracasar, por lo que conlleva a un rendimiento académico de menor calidad (Deci et al., 2020).

### 2.2.1 Motivación autodeterminada

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) comprende cuatro “mini teorías” que son:

- **La teoría de la evaluación cognitiva** busca explicar la influencia de los factores que son externos al sujeto y que aumentan o disminuyen la motivación denominada como autodeterminada (Frederick et al., 1995; Ryan et al., 2000).
- **La teoría de la integración del organismo** defiende que la voluntad del sujeto necesaria para realizar una acción viene precedida por el “continuum” de la motivación autodeterminada (**Figura 1**). Este “continuum” trata desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca.



**Figura 1:** *Continuum de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Extraído de González-Cutre, 2009).*

- **La teoría de orientación de la causalidad** explica las diferencias entre individuos y la tendencia existente hacia el comportamiento autodeterminado (Deci et al., 2000). Según esta causalidad, dicha teoría describe tres orientaciones; a la autonomía, al control y a lo impersonal.
- **La teoría de las necesidades básicas.** Basa su investigación en que el comportamiento humano está motivado por tres Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) que son la autonomía, la competencia y la relación social, que son fundamentales en el crecimiento personal y en el desarrollo de las personas (Deci et al., 2000; Ryan et al., 2017; Ryan y Deci, 2020).

A continuación, se expondrán detalladamente la “mini teoría” de la integración del organismo, nombrando y explicando los tipos de motivación que abarca (motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación), la conducta de los sujetos y el “continuum”.

Como se ha comentado anteriormente, la teoría de la integración del organismo defiende que la voluntariedad de una persona a la hora de realizar cualquier acción esta relacionada directamente con el “continuum” de la motivación autodeterminada. Esta teoría expone que la motivación es algo continuo, la cual está representada por niveles de autodeterminación diferentes entre sí. Esta motivación se representa de menos a más autodeterminada de la siguiente manera: desmotivación, motivación extrínseca (i.e., identificación, introyección, regulación externa) y motivación intrínseca (ejecución, estimulación y conocimiento) (Deci et al., 1985)

La motivación más autodeterminada es la motivación intrínseca. Esta muestra el reflejo del compromiso de una persona con una acción o actividad por el placer propio que le produce al sujeto realizarla, es decir, si una persona muestra una motivación intrínseca hacia una actividad, esto significa que le encuentra a la actividad un fin. Bandura (1997) señala que

contra más eficaz y competente se sienta el individuo, mayor motivación intrínseca poseerá. Un ejemplo de esta motivación en educación física sería la participación voluntaria de un alumno en las clases, puesto que el sujeto disfruta de la actividad a realizar. Además, el propio alumno es consciente de que puede ser beneficioso a largo plazo para él, y busca esforzarse diariamente por aprender.

La siguiente forma de motivación que se encuentra en el “continuum” es la motivación extrínseca. Este es el tipo de motivación más amplia, y se divide en cuatro regulaciones diferentes.

La regulación más autodeterminada es la regulación integrada. Es un tipo de motivación extrínseca ya que el propio sujeto no participa en la actividad por placer, como si pasaba con la motivación intrínseca. No obstante, su nivel de autodeterminación es elevado y busca implicarse lo máximo posible en las sesiones, puesto que esto forma parte del estilo de vida que tiene. Este estilo de vida es algo que el alumno tiene integrado y complementa el esfuerzo que realiza en clase con actividades extraescolares, una alimentación sana y otros hábitos saludables (Ryan et al., 2000).

Disminuyendo el nivel de autodeterminación e integración, se encuentra el siguiente tipo de regulación: la regulación identificada. Aquí, los comportamientos del sujeto se producen de forma autónoma. Sin embargo, la decisión de intervenir en la actividad planteada viene precedida por un conjunto de beneficios externos en lugar del propio placer que produce realizarla. Este tipo de motivación se da en aquellos estudiantes que son conscientes de la importancia que tiene la EF y buscan aprender diferentes formas de entrenamiento que puedan utilizar en su vida cotidiana o en su tiempo libre.

La regulación menos interiorizada es la regulación introyectada. Esta se observa en los sujetos que realizan y participan en las actividades planteadas por el simple hecho de evitar la culpabilidad que sufrirían si no lo hiciesen. En algunos casos, también se asocia a la participación en las sesiones por el reconocimiento social. Además, esta regulación se asocia con la mejora del ego, con la evasión ante ataques de ansiedad o con expectativas de autoaprobación (Deci et al., 2000). Cabe destacar que, las tres regulaciones explicadas hasta

el momento está relacionadas entre sí, puesto que en las tres existe un tipo de interiorización, sea en mayor o menor medida.

Por último, con un tipo de interiorización inexistente y con el nivel más bajo de autodeterminación, se encuentra la regulación externa, donde los sujetos actúan de forma que buscan evitar un castigo u obtener una recompensa (Deci et al., 2000). Un ejemplo de esta motivación podría darse en aquellos alumnos que estudian no para aprender nuevos conocimientos, si no para evitar castigos que puedan darse por parte de sus profesores o familiares.

Finalmente, al final de este “continuum” de motivación autodeterminada y en el extremo opuesto a la motivación intrínseca, se encuentra la desmotivación. Esta desmotivación está caracterizada por la existencia de una falta de interés y de intención a la hora de realizar una acción o tarea determinada. Esto provoca que la actividad no este organizada correctamente y conlleva a que el alumno sienta una frustración que no le permita disfrutar de la actividad. (Deci et al., 1991; Ryan et al., 2000). Se puede observar esta desmotivación en los alumnos que no son conscientes de los beneficios que la EF puede llegar a aportar a sus vidas, lo que les incita a pensar que están perdiendo el tiempo.

Según Pelletier et al. (2002), la desmotivación puede ser dividida en cuatro tipos o grupos diferentes:

- La primera desmotivación está relacionada con **las habilidades y capacidades físicas**. Es resultado de una percepción negativa por parte del sujeto a causa de la falta de habilidad a la hora de realizar una acción.
- El segundo tipo viene precedido por las **creencias del alumno**, el cuál piensa que las estrategias que puede utilizar para realizar la actividad no van a dar el resultado esperado.
- El tercer grupo se relaciona directamente con las **creencias de esfuerzo y capacidad** puesto que las conductas a realizar requieren de un esfuerzo que el sujeto no está dispuesto a ejecutar, lo que conlleva a que el alumno no quiera implicarse en realizar la acción para obtener un resultado. Este grupo se retroalimenta directamente con el segundo tipo.

- Para finalizar, la última desmotivación se relaciona con las **creencias de impotencia**, en las que el individuo piensa que el esfuerzo a realizar no tendrá demasiada trascendencia en relación con la tarea que debe hacer.

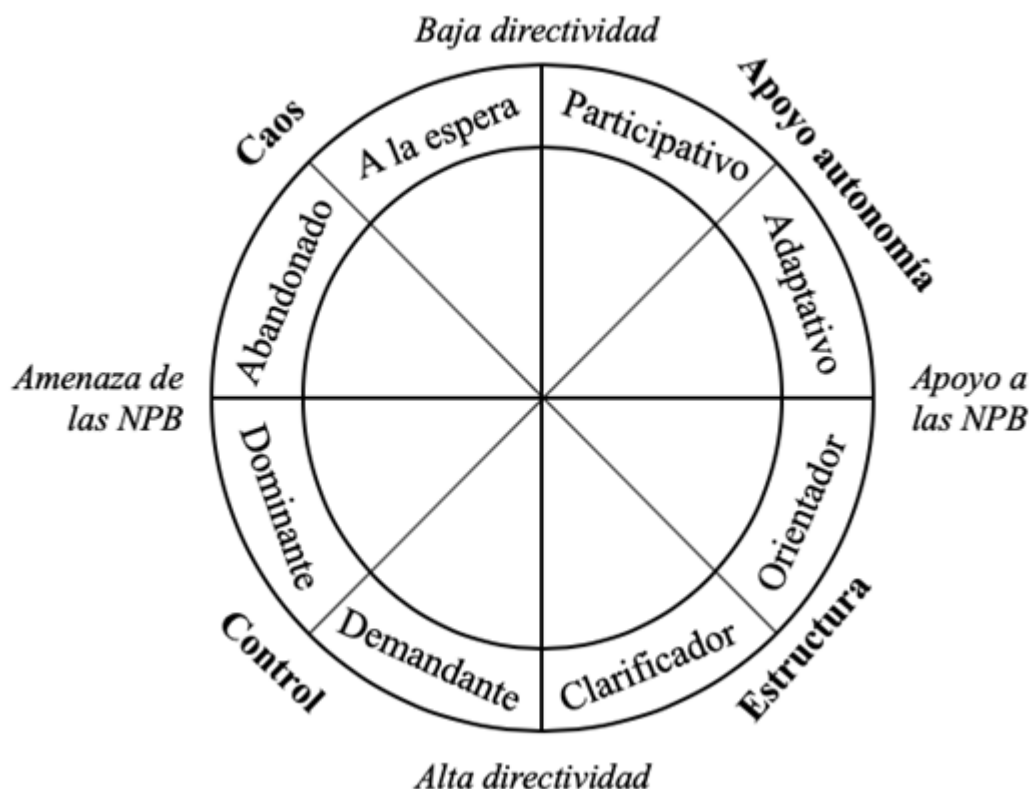
### ***2.2.2 Estilo motivacional docente***

Hay ocasiones en las que, como profesionales de la materia, los docentes afirman que existen estudiantes los cuales no encuentran motivación hacia la educación física, lo que conlleva a conductas disruptivas, falta de interés, aburrimiento y poco esfuerzo del alumnado. Como reflexión ante esta situación, podemos formular la siguiente pregunta: ¿La motivación que presenta el alumnado es algo propio de cada estudiante o puede depender de la labor docente en las sesiones? Si creemos que la motivación del alumnado solo depende de los mismos, las posibilidades de cambiar dicha situación son escasas. En cambio, si entendemos que las conductas de los docentes pueden influir en la motivación del alumnado, el abanico de opciones de actuación se amplía, siguiendo, como se expondrá a continuación, la dirección correcta.

Debemos destacar que los profesores de educación física, tanto dentro como fuera de sus sesiones, pueden ayudar a los alumnos a obtener experiencias positivas, las cuales fomenten el aprendizaje. Además, estas experiencias también pueden dar lugar a la práctica de actividad física en etapas futuras, como en la adolescencia o incluso en la vida adulta (Ladwig et al., 2018). Para que esto pueda darse, en línea con la TAD (Ryan et al., 2017), el estilo interpersonal, o también denominado estilo motivacional, puede llegar a influir de forma correcta en la competencia, las relaciones sociales de los alumnos, e incluso, en la frustración o satisfacción de la autonomía. Según esta teoría, la satisfacción de las tres variables conocidas como necesidades psicológicas básicas (NPB; autonomía, competencia y relación social), están relacionadas con la motivación autodeterminada y con las consecuencias de aspecto comportamental (i.e., intención de práctica de actividad física), cognitivo (i.e., atención) y afectivo (i.e., diversión) en las sesiones de Educación Física. Para esto, el profesor de Educación Física debe utilizar estrategias didácticas variadas que estén

relacionadas con la propia intervención docente y con el diseño de las tareas (González-Cutre, 2017).

Según el modelo circular (Aelterman et al., 2019; Escrivá-Boulley, 2021), los docentes de Educación Física pueden llegar a desarrollar hasta cuatro estilos de motivación diferentes. Por un lado, se encuentra el estilo de apoyo a la autonomía, que ayuda a favorecer e incrementar la autonomía del alumnado. En el lado opuesto, se encuentra el estilo controlador, el cual genera cierta frustración de la autonomía. Como tercer constructo, se encuentra el estilo estructurado, el cual ayuda a aumentar la percepción de competencia de los alumnos en las sesiones. Sin embargo, el contrario de este, el estilo que favorece la frustración de dicha competencia es el estilo caótico. A su vez, cada uno de ellos están compuestos por dos conductas, haciendo así un total de ocho conductas diferentes, las cuales se presentan en la Figura 2. A continuación, se describirán todos los estilos y las conductas que puede adoptar el profesorado de Educación Física en su propia intervención docente.



**Figura 2.** Representación gráfica de los diferentes estilos y conductas motivacionales docentes siguiendo el modelo circular. Traducido de Aelterman et al. (2019). Tomado de García-González et al. (2021).

**Nota: NPB = Necesidades psicológicas básicas.** En el exterior del círculo se enseñan los cuatro estilos motivacionales que existen. En el interior del círculo, se observan las ocho conductas motivacionales, de forma que en cada estilo motivacional aparecen dos de ellas. En el eje vertical, se clasifican las conductas y estilos en función de la directividad asociada a las conductas mientras que, en el eje horizontal, están clasificadas según en el nivel de apoyo o amenaza a las NPB que se encuentran.

En primer lugar, se encuentra el **estilo de apoyo a la autonomía**. El docente adopta un estilo de enseñanza que se basa en la comprensión, buscando alimentar las opiniones, los intereses y sentimientos de los alumnos con el fin de que los estudiantes sean el principal agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ayudará a favorecer la toma de decisiones, la responsabilidad y la implicación en las sesiones de Educación Física. Este estilo se debe aplicar progresivamente para que el alumnado pueda asumir o elegir las responsabilidades que se desprenden de la autonomía que se cede. Cabe destacar que, la aplicación de este estilo debe estar adaptada al grupo clase, contexto, responsabilidad o edad del grupo. Dentro de este estilo, se encuentran las siguientes dos conductas:

- **Conductas participativas:** Los docentes que adoptan este tipo de conductas conocen los intereses de los estudiantes mediante el dialogo para, más adelante, buscar la participación de los mismo en el proceso, eligiendo actividades, asumiendo responsabilidades o tomando decisiones, entre otras. Además, busca implicarles en las sesiones, haciéndoles proponer actividades a realizar.
- **Conductas adaptativas:** Aquellos profesores que implementan conductas adaptativas muestran un carácter empático hacia los estudiantes. De esta forma, se intenta nutrir los intereses propios del alumnado, buscando encontrar la forma en que las actividades a realizar sean más agradables, divertidas y motivantes. Así, el profesor aprueba ciertas expresiones negativas de afecto e intenta comprender la visión de sus alumnos. También aporta explicaciones y razones con frecuencia sobre el porqué de determinadas actividades.

A continuación, se expondrá el **estilo estructurado**. Con dicho estilo, el profesor se convierte en una figura que orienta al alumno de manera que parte siempre de las propias capacidades de los niños para que puedan percibir su progreso personal y se sientan

competentes con sus acciones. El docente busca adaptar las tareas y actividades a las capacidades individuales de los estudiantes, de forma que se progrese en los objetivos didácticos que se han propuesto. Alcanzar este elemento es muy complejo ya que es complicado desarrollar y generar tareas que se adapten a las características heterogéneas de los alumnos. El estilo estructurado comprende las siguientes conductas:

- **Conductas orientadoras:** Aplicar este tipo de conductas fomenta el avance significativo de los alumnos, de forma que el docente sirve como guía para ellos. Además, les ofrece ayuda cuando la necesitan. El alumnado trabaja de forma autónoma su aprendizaje. A veces surgen dudas sobre los contenidos y ahí es cuando el docente puede intervenir para ofrecer su ayuda. También orienta y proporciona los pasos que son necesarios para que los niños puedan progresar en su aprendizaje. Junto a ellos, hace un ejercicio de reflexión ante los errores para que los alumnos vean lo que pueden mejorar y el método para hacerlo.
- **Conductas clarificadoras:** Los profesores que aplican este tipo de conductas comunican las expectativas que tienen de sus alumnos a ellos mismos de una forma transparente y clara. Buscan ofrecer una vista general de los aprendizajes que quieren que se consigan a diferentes niveles (i.e., situaciones de trabajo, unidad didáctica) e informan en qué medida se van logrando. Esta información del progreso individual es fundamental para que el alumnado sepa todo lo que ha conseguido, pero también para que sea consciente de lo que le falta por aprender.

El siguiente estilo que se encuentra en el modelo circular es el **estilo controlador**. Con él, se desarrolla un estilo de aprendizaje basado en el control de la clase y en la presión al alumno, de forma que se le fuerza a comportarse o a pensar de una forma prescrita, independientemente de la opinión propia. Este tipo de docente solo sigue un camino para lograr el aprendizaje, a pesar de que, gracias a la heterogeneidad del grupo clase, puede haber múltiples opciones para conseguir el mismo resultado. Este estilo puede frustrar la autonomía del alumnado, puesto que el profesor se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En un primer momento, este estilo puede parecer útil para buscar el

control del grupo clase, sobre todo cuando existen conductas inadecuadas. Sin embargo, puede provocar que se produzcan conductas desafiantes de oposición por parte del alumnado. Dentro de este tipo de estilo se pueden encontrar dos tipos de conductas:

- **Conductas demandantes o exigentes:** Los profesores que utilizan conductas demandantes utilizan un lenguaje controlador, en el que el tono de voz y el lenguaje corporal tiene un carácter disciplinario, para exigir a los alumnos que se comporten de un modo determinado o que realicen una tarea o actividad de la manera que el educador ordena. El docente exigente no permite que nadie le lleve la contraria, amenazando con castigos o sanciones al alumnado si no realizan las tareas propuestas con el método que se les ha explicado.
- **Conductas dominantes:** Al utilizar este tipo de conductas, el profesor ejerce un rol de poder sobre sus alumnos para que hagan lo que se les pide. Para esto, oprime a los estudiantes haciendo alusión a sentimientos de vergüenza, ansiedad o culpa. Esto hace que los alumnos sientan que les están atacando personalmente. Un ejemplo de este tipo de conducta sería la realización de gestos para desaprobar una conducta mientras se fija la mirada en un alumno concreto. Esto hace sentir a los niños culpables por no lograr la aprobación de su profesor.

Por último, se encuentra el **estilo caótico o desestructurado**. Se basa en el “dejar hacer”, es decir, se identifica con un estilo de indiferencia o permisividad. Está caracterizado por ofrecer al alumnado una libertad excesiva, de forma que se le permite hacer lo que le apetezca y genera confusión sobre lo que deben hacer, el comportamiento a seguir y la forma en la que realizar las actividades o tareas. Tampoco les ofrece ayuda para que conozcan si lo que están haciendo es correcto, por lo que no saben si están cumpliendo los objetivos didácticos que se proponen. Como en los anteriores estilos, también se divide en dos tipos de conductas diferentes:

- **Conductas de abandono:** Estas conductas surgen después de que el docente haya realizado repetidas intervenciones sin obtener éxito. Tras ello, el profesor se da por vencido y deja de prestar atención a un alumno o a un grupo en concreto. Les permite

hacer lo que ellos quieran y ya no busca el esfuerzo personal, utilizando la excusa de que ellos son los responsables de su propio aprendizaje. Ejemplos de este tipo de conducta podrían ser el uso de expresiones como “no voy a repetir la explicación” o “tú sabrás como tienes que hacer el ejercicio”.

- **Conductas a la espera:** El profesor que utiliza este tipo de conductas deja que los alumnos tomen la total iniciativa una vez que se les propone la actividad o tarea a realizar. Las sesiones programadas carecen de una estructuración clara. Los alumnos deben progresar sin la ayuda del profesor, con el riesgo de que no lo hagan correctamente. Intentar que los alumnos tengan autonomía y tomen decisiones propias sin estar preparados para ello podría ser un ejemplo de este tipo de conducta.

### **2.3 La motivación del profesorado de EF y su estilo motivacional**

En relación con la teoría de la autodeterminación (Deci et al., 1985, 2000, 2002; Ryan et al., 2000, 2009, 2017), muchas de las investigaciones que se han realizado con docentes han afirmado que existe una estrecha relación entre la motivación en la enseñanza y numerosas consecuencias relacionadas con la labor docente (Pelletier et al., 2015; Roth, 2014). En concreto, las formas más autodeterminadas de motivación se han relacionado de manera positiva con consecuencias adaptativas como la satisfacción de las NPB (Nie et al., 2015; Richards et al., 2017), un estilo docente interpersonal adaptativo (Cheon et al., 2018; Pelletier et al., 2002) o el compromiso hacia la práctica deportiva (Cheon et al., 2014; Jansen in de Wal et al., 2014). Sin embargo, también se han relacionado de manera negativa con consecuencias como la ansiedad y la depresión (Ng et al., 2012; Ryan y Connell, 1989) o el burnout (Fernet et al., 2017; Van den Berghe et al., 2013)

De la misma forma, la motivación controlada ha sido relacionada de manera positiva con algunas consecuencias negativas como el burnout (Eyal y Roth, 2011; Van den Berghe et al., 2014). No obstante, las asociaciones que se realizan de la motivación controlada con conclusiones más adaptativas como el compromiso (Fernet et al., 2012), un estilo docente que se basa en el apoyo a las necesidades psicológicas básicas (Van den Berghe et al., 2014) o la satisfacción (Nie et al., 2015) han sido menos concluyentes. De esta forma, podemos deducir

que la motivación controlada está relacionada con los funcionamientos psicológicos de riesgo a largo plazo, aunque no conduzca a un desempeño bajo (Reeve, 2002; Roth, 2014). Es decir, cuando los docentes invierten sus esfuerzos en su propio trabajo a causa de las motivaciones autónomas (vocación por su labor), esos esfuerzos son acompañados de sentimientos de energía y vitalidad. De forma contraria, los esfuerzos del profesorado que vienen dados por motivaciones controladas suelen dar lugar a sentimientos de ansiedad o episodios de depresión (Moller et al., 2006; Ryan et al., 2009).

El profesorado con una motivación controlada suele invertir más esfuerzo en su trabajo. Este es el caso contrario al de un docente con desmotivación (Roth, 2014; Ryan y Deci, 2009). De esta forma la desmotivación ha demostrado, de una manera consistente, que existen relaciones negativas entre la misma y las consecuencias adaptativas para las funciones psicológicas de los docentes como la autoeficacia (Fernet et al., 2008), la satisfacción laboral (Nie et al., 2015) o la vitalidad (Cuevas et al., 2018). Por el contrario, ha demostrado diferentes asociaciones positivas con el estrés docente (Abós, Sevil, Sanz-Remacha et al., 2019; Nie et al., 2015), el burnout (Cuevas et al., 2018; Fernet et al., 2008) o un estilo interpersonal docente basado en el ego (Butler, 2014). Cabe destacar que las investigaciones que se han realizado sobre la desmotivación en el contexto de la labor docente son más reducidas que los estudios relacionados con la motivación controlada y autónoma.

### **3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

Debido a los numerosos cambios que la COVID-19 ha provocado en los centros educativos de educación primaria, el primer objetivo es examinar los efectos que la COVID 19 ha tenido sobre la motivación autodeterminada (i.e., motivación autónoma, motivación controlada y desmotivación) y el estilo motivacional docente (i.e., estilo de apoyo a la autonomía, estilo estructurado, estilo controlador y estilo caótico) durante el curso 2020/2021. Teniendo en cuenta las dificultades que el curso 2020/2021 ha llevado consigo, se

hipotetiza que la motivación autónoma haya disminuido, mientras que la motivación controlada y la desmotivación haya incrementado, en comparación con el curso pasado.

En línea con la TAD (Deci y Ryan, 1985; Vansteenkiste et al., 2020), también se espera que los estilos adaptativos (i.e., estilo de apoyo a la autonomía y estilo estructurado) hayan disminuido, mientras que los estilos más desadaptativos (i.e., estilo controlador y estilo caótico) hayan incrementado. No obstante, esta hipótesis es tentativa dado que la literatura que existe al respecto es escasa.

En segundo lugar, el presente TFG, siguiendo la TAD (Deci y Ryan, 1985), pretende identificar hasta qué punto es importante la motivación autodeterminada de los maestros de EF, para la adopción de estilos de enseñanza más adaptativos. En este sentido, el segundo objetivo es analizar la relación entre las diferentes regulaciones motivacionales y los cuatro estilos docentes de los maestros de EF. En línea con la TAD (Deci y Ryan, 1985; Vansteenkiste et al., 2020) y estudios previos (Abós, Haerens et al., 2018; Abós, Sevil et al., 2018; Bouley-Escriva et al., 2021; Vermote et al., 2020), se espera que la motivación autónoma se relacione positivamente con el estilo de apoyo a la autonomía y el estilo estructurado, y negativamente con el estilo controlador y el estilo caótico, mientras que lo contrario se espera con la motivación controlada y la desmotivación.

## **4. MÉTODO**

### **4.1 Participantes**

En el presente estudio participaron 57 docentes de EF (33 hombres y 24 mujeres) con una edad media de  $38.26 \pm 7.08$  años. La experiencia media como profesores de era de  $11.64 \pm 7.43$  años. De los 57 participantes, 36 (63%) eran maestros de educación primaria, mientras que los 21 (37%) restantes eran docentes de educación secundaria. Asimismo, el 47 (82%) de ellos impartían docencia en centros de enseñanza públicos mientras que los otros 10

(18%) ejercían en centros concertados. Finalmente, 28 (49%) de ellos trabajaban en un contexto rural, mientras que los otros 29 (51%) trabajaban en contexto urbano.

## **4.2 Instrumentos**

### ***4.2.1 Motivación por la enseñanza.***

Para medir la motivación de los docentes en la enseñanza se utilizó la versión española de la Escala de Motivación por la Enseñanza en Educación Secundaria (Abos, Sevil, Martín-Albo et al., 2018). El encabezado de este instrumento responde a la pregunta “Estoy motivado para enseñar porque...”. El cuestionario presenta un total de 19 ítems que evalúan la motivación intrínseca (cuatro ítems; e.g., “Estoy muy interesado en enseñar”), regulación identificada (cuatro ítems; e.g., “Creo que es un objetivo importante en mi vida”), regulación introyectada (cuatro ítems; e.g., “Quiero que otros piensen que soy un buen docente”), regulación externa (cuatro ítems; e.g., “Me veo obligado a hacerlo por los demás compañeros/as, director/a”) y desmotivación (tres ítems; e.g., “No sé, siento que estoy perdiendo el tiempo cuando enseño”). Para cumplir con el objetivo de este estudio se realizaron los análisis utilizando puntuaciones compuestas de motivación autónoma (i.e., motivación intrínseca e identificada) y controlada (i.e., regulación introyectada y externa). El cálculo de puntuaciones compuestas es un procedimiento ampliamente utilizado en el marco de la TAD, y también se ha utilizado en otros estudios previos con maestros de EF (i.e., Abós, Haerens et al., 2019). Las respuestas fueron clasificadas en una escala tipo Likert de 5 puntos, que va del 1 “Totalmente en desacuerdo” al 5 “Totalmente de acuerdo”.

### ***4.2.2 Estilo motivacional. Evaluar el estilo docente de los maestros de EF***

Para ello, se utilizó una traducción española del *Situations in School Questionnaire* (Aelterman et al., 2019). Dicho cuestionario enumera 17 situaciones de enseñanza diferentes que comúnmente ocurren durante la enseñanza en el aula. Para cada situación, se presentan cuatro formas con las que el alumnado podría sentirse representado. De este cuestionario se extraen 8 factores de primer orden que se pueden agrupar en 4 factores de segundo orden: apoyo a la autonomía (i.e., participativo y adaptativo), estructura (i.e., orientador y

clarificador), estilo de control (i.e., demandante y dominador) y estilo caótico (i.e., abandonado y a la espera). En el presente estudio se analizaron los factores globales de segundo orden. Las respuestas fueron clasificadas en una escala tipo Likert de 7 puntos, que va del 1 “No me describe en absoluto” al 7 “Me describe totalmente”.

### **4.3 Diseño y procedimiento**

El presente estudio tuvo un diseño longitudinal. En este sentido, los datos fueron recolectados en dos momentos diferentes. La primera recogida de datos se produjo en abril de 2020, mientras que la otra ocurrió en abril de 2021. El muestreo fue intencional (no probabilístico) y los participantes fueron invitados a participar a través de grupos de Facebook, Twitter y cadenas de WhatsApp. En la primera toma de datos (Abril de 2020), se les invitó a dejar su correo electrónico con el objetivo de realizar un seguimiento de su motivación y poder contactar con ellos más adelante. No obstante, se les informó que los datos serían tratados con total confidencialidad y únicamente con fines de investigación siguiendo las directrices de la Declaración de Helsinki (2013). Un año más tarde, a aquellos que aceptaron a dejar su correo electrónico, se les volvió a contactar por las mismas vías para que cumplimentasen de nuevo el cuestionario. Para las dos tomas de datos se utilizaron los cuestionarios de Google (i.e., Google Formularios). El tiempo de cumplimentar los cuestionarios fue de 25 minutos.

### **4.4 Análisis de datos**

De forma preliminar, se llevó a cabo un análisis de la normalidad, el cual arrojó la necesidad de utilizar estadística paramétrica. Posteriormente, para llevar a cabo el primer objetivo del estudio se calcularon los estadísticos descriptivos (i.e., M y DT) y se realizó un análisis de diferencias mediante un análisis de varianza multivariante (MANOVA) con medidas repetidas (MR) en un factor (curso académico) con corrección de Bonferroni utilizando. Los tamaños del efecto ( $\eta_p^2$ ) de .01, .06 y .14 fueron considerados bajos, moderados y altos respectivamente (Cohen, 1988). En segundo lugar, para conocer hasta qué punto la motivación intrínseca podría ser importante en el desarrollo de un estilo motivacional docente adaptativo se realizó un análisis de correlaciones bivariadas de Pearson. Todos los análisis estadísticos se realizaron con el software estadístico SPSS 25.

## 5. RESULTADOS

### 5.1 Análisis de diferencias entre el curso 2019/2020 y el curso 2020/2021 (objetivo 1)

Las medias, desviaciones típicas y diferencias por curso académico de las variables incluidas en el estudio se muestran en la Tabla 1. Los resultados mostraron un efecto general multivariante no significativo (Lambda de Wilks = .930;  $F(7, 50) = 5.36$ ;  $p > .05$ ;  $\eta_p^2 = .070$ ). Como se observa en la Tabla 1, cuando se examinan los efectos univariados, tampoco se identificaron diferencias significativas ni en la motivación autodeterminada ni en el estilo motivacional docente del profesorado de EF entre el curso 2019/2020 y el curso 2020/2021. Es decir, parece que las modificaciones provocadas por la COVID-19 no afectaron significativamente ni a la motivación docente y ni al estilo de enseñanza del profesorado de EF.

**Tabla 1.** Estadísticos descriptivos y diferencias intragrupo de la motivación por la enseñanza y los estilos motivacionales docentes durante el curso 2019/2020 y 2020/2021.

	<b>Pre - test curso 2020</b>	<b>Post - test curso 2021</b>		
<b>Variables de estudio</b>	<b>M (DT)</b>	<b>M (DT)</b>	<b>Diferencia</b>	<b><i>p</i></b>
<b>Motivación autodeterminada</b>				
Motivación autónoma (1 - 5)	4.68 (0.37)	4.65 (0.40)	0.03	.535
Motivación controlada (1 - 5)	2.53 (0.73)	2.40 (0.83)	0.13	.211
Desmotivación (1 - 5)	1.08 (0.26)	1.06 (0.25)	0.02	.677
<b>Estilo Motivacional Docente</b>				
Apoyo de la autonomía (1 - 5)	5.48 (0.74)	5.41 (0.73)	0.07	.306
Estructura (1 - 5)	5.99 (0.53)	5.99 (0.54)	0.00	.990
Estilo controlador (1 - 5)	2.69 (0.80)	2.63 (0.84)	0.06	.474
Estilo caótico (1 - 5)	1.85 (0.52)	1.83 (0.63)	0.02	.838

## 5.2 Relación entre la motivación autodeterminada y el estilo motivacional docente (objetivo 2)

Respecto al segundo objetivo del estudio, como se observa en la Tabla 2, la motivación autónoma se relacionó significativa y positivamente con los estilos docentes adaptativos de apoyo a la autonomía ( $r=.44$ ,  $p<.05$ ) y estructura ( $r=.31$ ,  $p<.01$ ) del profesorado de EF durante el curso 2020/2021. Además, la motivación controlada se relacionó significativa y positivamente con el estilo controlador ( $r=.39$ ,  $p<.01$ ) y la desmotivación con el estilo caótico ( $r=.27$ ,  $p<.01$ ). Estos resultados sugieren que, si se desea que el profesorado adopte estilos docentes adaptativos en EF, se deben pensar estrategias que faciliten su motivación autónoma y eviten la motivación controlada y desmotivación.

**Tabla 2.** Relación de la satisfacción y la frustración de las NPB con la satisfacción laboral y la satisfacción con el rendimiento como docente de EF (curso 2020/2021).

Variables	1. MA	2. MC	3. DM	4. AAU	5. ESTR	6. ECON	7. ECAO
1. Motivación autónoma (MA)	-	.01	-.47**	.44**	.31*	-.15	.03
2. Motivación controlada (MC)		-	.19	-.13	.19	.39**	.08
3. Desmotivación (DM)			-	-.24	-.23	.18	.27*
4. Apoyo a la autonomía (AAU)				-	.44**	-.28*	-.13
5. Estructura (ESTR)					-	.25	-.15*
6. Estilo controlador (ECON)						-	.45**
7. Estilo caótico (ECAO)							-

## 6. DISCUSIÓN

### 6.1. ¿Ha afectado la COVID-19 a la motivación y al estilo docente del profesorado de EF y a su satisfacción laboral? (objetivo 1)

Con este apartado, se busca discutir las diferentes hipótesis que se han realizado de acuerdo con los resultados del estudio explicado con anterioridad. La primera hipótesis está relacionada con las dificultades que se han encontrado durante el curso 2020/21. En esta, se hipotetiza que la motivación autónoma ha disminuido mientras que la motivación controlada y la desmotivación se ha incrementado, en comparación con el curso anterior. Los resultados obtenidos en el estudio no se concuerdan con la hipótesis planteada. Esto puede deberse a varias explicaciones:

1. El profesorado, al mantener los niveles de motivación durante el curso escolar y dado que el estilo docente es una consecuencia de la motivación (Abós, Haerens et al., 2018), podría haber implementado un estilo docente similar al que adoptaba en los cursos anteriores.
2. En segundo lugar, cabe destacar que la profesión de docente es una profesión muy vocacional, por lo que, aunque haya habido dificultades durante el curso 2020/21, el profesorado sigue esforzándose en su trabajo para que los alumnos aprendan (Hortigüela-Alcalá et al., 2021).
3. En tercer lugar, los datos se recogieron en abril de 2021, lo que correspondía al tercer trimestre del curso escolar con COVID. En esta época, el profesorado podría haberse adaptado ya a las dificultades. Estos datos podrían haber sido diferentes si se hubieran analizado a principio de curso, cuando los cambios podrían haber sido más acentuados (Kamoga y Varea., 2021).

## **6.2. ¿Cuáles son las variables determinantes para un estilo motivacional óptimo del profesorado de EF? (objetivo 2)**

En base a la segunda hipótesis de la investigación, los resultados obtenidos muestran que se relacionan con los estilos adaptativos que son el apoyo a la autonomía y el estilo estructurado. Esta relación va en línea con la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Vansteenkiste et al., 2020) y con estudios previos (Abós, Haerens et al., 2018; Abós, Sevil et al., 2018; Boulley-Escriva et al., 2021; Vermote et al., 2020).

En relación con la motivación controlada y la desmotivación, la segunda parte de la hipótesis afirma que la motivación controlada y la desmotivación se relacionan positivamente con los estilos docentes más desadaptativos, que son el estilo caótico y el estilo controlador. Nuestra hipótesis confirma en parte estos resultados, dado que la motivación controlada se relaciona con el estilo controlador y la desmotivación se relaciona con el estilo caótico en línea con los estudios previos y con la teoría de la autodeterminación.

Por lo tanto, dado que la motivación autónoma es importante para que el profesorado aplique estilos motivacionales de mayor calidad, debemos reflexionar como se puede incrementar estos niveles de motivación autónoma en el profesorado. En línea con la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2017), los equipos directivos y la administración educativa deberían buscar estrategias que apoyen la autonomía, la competencia y la relación social del profesorado, puesto que estas tres necesidades psicológicas básicas pueden facilitar que los niveles de motivación autónoma del profesorado sean mayores.

En línea con la TAD (Deci y Ryan, 1985; Vansteenkiste et al., 2020) y estudios previos (Abós, Haerens et al., 2018; Abós, Sevil et al., 2018; Boulley-Escriva et al., 2021; Vermote et al., 2020), se espera que la motivación autónoma se relacione positivamente con el estilo de apoyo a la autonomía y el estilo estructurado, y negativamente con el estilo controlador y el estilo caótico, mientras que lo contrario se espera con la motivación controlada y la desmotivación.

## **7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS**

Las limitaciones que hemos encontrado a la hora de realizar el TFG en relación con el estudio expuesto son las siguientes:

1. Este estudio solamente se ha llevado a cabo a través de cuestionarios. Para obtener unos resultados más rigurosos, hubiera sido más oportuno complementarlos con entrevistas o con grupos de discusión al profesorado de educación física para que nos expresasen con sus palabras la realidad del curso escolar en época de COVID.
2. La muestra recogida de los 57 profesores participantes no es suficiente. En estudios posteriores, se debería intentar recoger una muestra más representativa de diferentes tipos de centros (concertados, públicos, privados, urbanos, rurales) es decir, realizar un estudio a nivel nacional. Aunque este trabajo es un TFG, si se quisiera dar continuidad a este estudio de forma más rigurosa, se tendría que contemplar recoger a una población más representativa.
3. Los datos fueron recogidos solamente en dos momentos temporales, en un curso cuando no había COVID-19 (abril de 2020) y en otro curso cuando había Covid-19 (abril de 2021). Hubiese sido mejor haber hecho una media intermedia a principio de curso con COVID-19 para ver cómo se encontraba el profesorado en ese momento, ya que con los datos presentados no se ha podido evaluarlo.

## **8. CONCLUSIONES**

Una vez realizado el estudio, analizados los resultados y elaboradas las limitaciones y prospectivas, las conclusiones de este trabajo de fin de grado son las siguientes:

1. Según los datos del estudio, en el profesorado de educación física no se vieron afectadas ni su motivación ni su estilo motivacional docente durante el curso 2020/21, puesto que otros factores como la vocación por el trabajo han tenido más peso.

2. La motivación autónoma es fundamental para que el profesorado aplique estilos docentes de mayor calidad. Esto significa que, contra mayor motivación autónoma se desarrolle en el estilo docente aplicado, mayores resultados positivos se obtendrán. Por consiguiente, contra menos motivación autónoma se encuentre en el estilo docente, mayor probabilidad de que aparezcan efectos negativos en los alumnos, como cuadros de ansiedad, pérdida de interés por aprender o, en casos más graves, absentismo escolar. Del mismo modo que se pueden obtener resultados negativos en los docentes con el uso de estos estilos.
  
3. Por último, se considera es fundamental para la labor docente tener ciertos conocimientos acerca de las diferentes teorías autodeterminadas y de cómo cada estilo docente puede influir para bien o para mal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Es muy interesante saber cómo el COVID-19 ha afectado a la educación no solo a nivel nacional, sino a nivel global, y también las actuaciones que se han llevado a cabo ante esta situación, puesto que se considera que esto no es algo que se vaya a acabar de un día para otro, si no que va a perdurar en el tiempo y poco a poco se podrán normalizar la situación excepcional que en la que la sociedad se encuentra actualmente, de forma que los docentes podrán continuar ejerciendo su labor docente con el máximo nivel de calidad.

## 9. REFERENCIAS

- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., y García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: a variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21–34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>.
- Abós, Á., Haerens, L., Sevil-Serrano, J., Morbée, S., Julián, J. A., y García-González, L. (2019). Does the Level of Motivation of Physical Education Teachers Matter in Terms of Job Satisfaction and Emotional Exhaustion? A Person-Centered Examination Based on Self-Determination Theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2839. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162839>
- Abós, Á., Sevil, J., Martín-Albo, J., Julián, J. A., y García-González, L. (2018). An integrative framework to validate the Need-Supportive Teaching Style Scale (NSTSS) in secondary teachers through exploratory structural equation modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 48–60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.001>
- Abós, Á., Sevil, J., Martín-Albo, J., Aibar, A., y García-González, L. (2018). Validation evidence of the Motivation for Teaching Scale in Secondary Education. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, E9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.11>
- Abós, Á., Sevil, J., Sanz-Remacha, M., Corral, A., & Estrada, S. (2019). How do sources of teachers' stress affect the development of burnout? An analysis among Physical Education teachers. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 3(1), 107–117. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/53932>
- Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Kim, L. E., Klassen, R. M., & García-González, L. (2019). How Should Stressors Be Examined in Teachers? Answering Questions about Dimensionality, Generalizability and Predictive Effects Using the Multicontext Stressors Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3388. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183388>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., y Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *New York*: WH Freeman.

- Baena-Morales, S., López-Morales, J., y García-Taibo, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por Covid-19. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 2041(39), 388–395. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80089>.
- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Boulley-Escriva, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Haerens, L., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., y 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, 7432. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241–252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>.
- Butler, R. (2014). What teachers want to achieve and why it matters: An achievement goal approach to teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, y H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 20–35).
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43–51. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2017.09.022>
- Cheon, S. H., Reeve, J., y Song, Y.-G. (2016). A Teacher-Focused Intervention to Decrease PE Students' Amotivation by Increasing Need Satisfaction and Decreasing Need Frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(3), 217–235. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0236>.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., y Jang, H. R. (2014). The Teacher Benefits From Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331–346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. *Lawrence Erlbaum Associates*.
- Consejo COLEF. (2020). Recomendaciones docentes para una educación física escolar segura y responsable ante la “nueva normalidad”. Minimización de riesgos de contagio de la Covid-19 en las clases de EF para el curso 2020-2021. *Revista Española de Educación*

*Física y Deportes*, 429, 81–93.

- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., ... Lam, S. (2020). Covid-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1–20. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>.
- Cuevas, R., Ntoumanis, N., Fernandez-Bustos, J. G., y Bartholomew, K. J. (2018). Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being? *Journal of School Psychology*, 68, 154–162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.005>
- De Charms, R. (1968). Personal causation. New York: *Academic Press*. 76 January 2000 • American Psychologist.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Plenum*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., Nezlek, J., y Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of personality and social psychology*, 40(1), 1.
- Declaration of Helsinki. (2013). *World Medical Association*. <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M., y amp; Abós, Á. (2021). Motivational teaching style in physical education: how does it affect students' experiences? *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)
- Eyal, O., y Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation Self determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256– 275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., y Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(256). <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>.
- Frederick, C. M., y Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 5-23.
- Fuentes Nieto, T., Herranz Jiménez, B., López-Pastor, V. M., & Fernández Garcimartín, C. (2021). El profesorado de Educación Física ante la situación de educación a distancia por Covid-19. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(49), 505–517. <https://doi.org/10.12800/CCD.V16I49.1589>

- García Calvo, T. (2004). Motivation and its importance in training with young people athletes. *Teaching and Research Report*. Cáceres: Faculty of Sciences of the Sports, University of Extremadura.
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-Motion: Revista de educación, motricidad e investigación*, (8), 44-62.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26–36.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development*, 21(1), 34-64.
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., y Pérez-Pueyo, Á. (2021). La Educación Física en el contexto Covid-19. Un relato de profesores de diferentes etapas educativas. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, 764–774. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86368>
- Jeong, H. C., y So, W. Y. (2020). Difficulties of online physical education classes in middle and high school and an efficient operation plan to address them. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7279. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197279>.
- Kamoga, S., y Varea, V. (2021). ‘Let them do PE!’ The ‘becoming’ of Swedish physical education in the age of Covid-19: *European Physical Education Review*, 1–16. <https://doi.org/10.1177/1356336X211036574>.
- Ladwig, M.A Vazou, S., y Ekkekakis, P. (2018). “My best memory is when I was done with it”: PE memories are associated with adult sedentary behavior. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 3(16), 119-129. <https://doi.org/10.1249/TJX.0000000000000067>.
- Leenknecht, M. J. M., Wijnia, L., Loyens, S. M. M., y Rikers, R. M. J. P. (2017). Need Supportive teaching in higher education: configurations of autonomy support, structure, and involvement. *Teaching and Teacher Education*, 68, 134–142. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2017.08.020>.

- López-Bueno, R., López-Sánchez, G. F., Casajús, J. A., Calatayud, J., Tully, M. A., y amp; Smith, L. (2021). Potential health-related behaviors for pre-school and school-aged children during Covid-19 lockdown: A narrative review. *Preventive Medicine*, *143*,106349. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106349>
- Moller, A. C., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2006). Choice and Ego-Depletion: The Moderating Role of Autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*(8), 1024–1036. <https://doi.org/10.1177/0146167206288008>.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importance of Self-Determination Theory in physical-sports practice: Fundamentals and practical implications. *Notebooks sports psychology*, *6* (2).
- Nie, Y., Chua, B. L., Yeung, A. S., Ryan, R. M., y Chan, W. Y. (2015). The importance of autonomy support and the mediating role of work motivation for well-being: Testing self-determination theory in a Chinese work organisation. *International Journal of Psychology*, *50*(4), 245–255. <https://doi.org/10.1002/ijop.12110>.
- Pelletier, L. G., y Rocchi, M. A. (2015). Teachers' motivation in the classroom. In L. W. Chia, J. W. C. Keng, y R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners - Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 107– 127). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0>.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, *94*(1), 186–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational setting. In E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>.
- Ryan, R. M., &y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness. San Francisco: Freeman.

- Silvio, M., Carraro, A., Escriva-Boulley, G., Bertollo, M., Tessier, D., Colangelo, A., Papaioannou, A., di Fronso, S., Cheval, B., Gobbi, E., & Sarrazin, P. (2021). Changes in Physical Education Teachers' Motivations Predict the Evolution of Behaviors Promoting Students' Physical Activity During the COVID-19 Lockdown. *SportRxiv*, January. <https://doi.org/10.31236/osf.io/h4mw8>
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. *Advances in motivation in sport and exercise*, 2, 263-319.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallit, I. B., y Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407–417. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2014.04.001>.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., y Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *In Motivation and Emotion* (Vol. 44, Issue 1). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buyschaert, F., y Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44(2), 270–294. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>