



Trabajo fin de Máster

Análisis del estilo motivacional docente en las clases
de Educación Física desde una doble perspectiva

Analysis of the motivational teaching style in Physical
Education classes from a dual perspective

Autor

Sonia Domingo Milián

Director/es

María Sanz Remacha

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
2024/2025

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	4
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	7
2.2. MODELO CIRCULAR	11
3. OBJETIVOS	14
4. MÉTODO	14
4.1. DISEÑO Y PARTICIPANTES	14
4.2. INSTRUMENTOS/TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	15
4.2.1 <i>Entrevista</i>	15
4.2.2 <i>Grupos focales</i>	16
4.3. PROCEDIMIENTO	16
4.4. ANÁLISIS DE DATOS	17
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	19
5.3. IMPLICACIONES PRÁCTICAS	33
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	34
7. CONCLUSIONES	35
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
9. ANEXOS	43

Resumen

La motivación en las clases de Educación Física (EF) es fundamental para promover hábitos de vida activos y saludables en los adolescentes. Este estudio analiza las percepciones del docente y del alumnado respecto a los estilos motivacionales empleados en dos Unidades didácticas (UD) de EF, con el objetivo de explorar cómo estos estilos influyen en el proceso motivacional del alumnado y proponer estrategias en la intervención educativa. Participaron un docente y diez estudiantes de 1º de ESO de un colegio de Huesca. Se recopilaron los datos mediante una entrevista semiestructurada y cuatro grupos focales. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, permitiendo comprender en profundidad las experiencias y percepciones de los participantes. Por un lado, los resultados muestran que el estilo motivacional utilizado en ambas UD es un estilo motivacional considerado positivo, no obstante, en la UD de Kendo (UDK) los estudiantes percibieron un uso mayoritario del estilo estructurado, frente al estilo de apoyo a la autonomía correspondiente a la UD de atletismo (UDA). Por otro lado, los resultados evidencian que los estudiantes percibieron que el docente adopta un estilo estructurado combinado con un estilo controlador, mientras que el docente percibió que suele favorecer el estilo de apoyo a la autonomía y estructurado. El alumnado mostró la necesidad de cambios en el estilo motivacional y en las estrategias del docente para aumentar su implicación y motivación intrínseca. Para ello, se recomienda el uso de estrategias que favorezcan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB), como la toma decisiones o la adaptación de las tareas para promover una motivación más autodeterminada. En conclusión, parece que las percepciones en cuanto al estilo motivacional docente del alumnado y del docente podrían diferir. Así como el estilo motivacional utilizado en base al contenido a llevar a cabo. Asimismo, el alumnado se decanta por la adopción de un estilo motivacional docente como apoyo a la autonomía y estructurado durante las clases de EF ya que podría satisfacer sus NPB y promover su motivación más autodeterminada hacia la EF y como resultado, hacia la actividad física (AF) en general.

Palabras clave: Educación física; motivación; estilos motivacionales; intervención docente; adolescentes.

Abstract

Motivation in Physical Education (PE) classes is essential for promoting active and healthy lifestyle habits in adolescents. This study analyzes teacher and student perceptions of the motivational styles used in two PE teaching units (DUs). The aim is to explore how these styles influence students' motivational processes and propose strategies for educational intervention. One teacher and ten first-year ESO students from a school in Huesca participated. Data were collected through a semi-structured interview and four focus groups. The research adopted a qualitative approach, allowing for an in-depth understanding of participants' experiences and perceptions. The results show that the motivational style used in both DUs is considered positive. However, in the Kendo DU (KDU), students perceived a predominance of the structured style, compared to the autonomy-supportive style in the Athletics DU (ADDU). On the other hand, the results show that students perceived the teacher as adopting a controlling style, while the teacher's teaching style was perceived as tending to favor an autonomy-supportive and structured style. Students expressed a need for changes in the teacher's motivational style and strategies to increase their intrinsic motivation and engagement. To this end, the use of strategies that promote the satisfaction of basic psychological needs (BPN) is recommended, such as decision-making or adapting tasks to foster more self-determined motivation. In conclusion, it seems that students' and teachers' perceptions of their teaching motivational styles may differ. The motivational style used also differs based on the content to be taught. Furthermore, students prefer to adopt a motivational teaching style that supports autonomy and is structured during PE classes, as this could satisfy their BPN and promote their more self-determined motivation toward PE and, as a result, toward physical activity (PA) in general.

Keywords: *Physical education; motivation; motivational styles; teaching intervention; adolescents.*

1. Introducción y justificación

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

La realización de este estudio surge del interés personal por comprender cómo se construye la motivación del alumnado dentro de las clases de EF, y concretamente, cómo influye el estilo motivacional o las estrategias que aplica el profesorado en este proceso. A lo largo de mi vida como estudiante he estado presente en diferentes clases de EF, algunas más atractivas que otras, lo que me ha llevado a reflexionar, desde una perspectiva docente, sobre qué aspectos pueden marcar la diferencia en que los alumnos se encuentren con experiencias positivas o negativas.

Dado que tengo la oportunidad de realizar las prácticas en un colegio de Huesca, se me ha presentado la ocasión óptima para llevar a cabo este estudio y poder investigar esta área de interés. Mi experiencia como alumna, y la observación del trabajo de un docente en activo, me ha demostrado que la forma de comunicarse con el alumnado y el clima de aula influyen directamente en la actitud de los estudiantes a la materia, (Kelso et al., 2020) y, por consiguiente, en continuar la práctica de AF fuera del contexto escolar (Hollis et al., 2017).

A continuación, se expone el marco teórico, el cual se centra en las NPB, en la teoría de la autodeterminación (TAD), y en el modelo circular. Posteriormente se detallan los objetivos que se persiguen con la realización del presente estudio. En tercer lugar, se desarrolla el apartado metodológico donde se describe el diseño de la investigación, la muestra participante, los instrumentos empleados y los procedimientos utilizados para la recogida y el análisis de los datos cualitativos. A posteriori, se exponen los resultados obtenidos junto con la discusión. Para finalizar se manifiestan las conclusiones principales derivadas del estudio.

2. Marco teórico

Existe una amplia evidencia científica que ha consolidado con firmeza los múltiples beneficios que la práctica regular de AF aporta a la salud integral de los adolescentes (Gómez-gonzález et al., 2020; Poitras et al., 2016). En este marco, diversos estudios han puesto de manifiesto que la realización de AF no solo incide favorablemente en la condición física, sino que también repercute de manera significativa en la salud cardiometabólica, la densidad mineral ósea, el rendimiento cognitivo y académico, así como en la salud mental y emocional (Bull et al., 2020; Ruiz-ranz, 2025).

Pese a esto, la mayoría de los adolescentes no cumplen con las recomendaciones diarias de AF recomendadas por la Organización Mundial de la Salud (Hollis et al., 2017), donde al menos se recomienda un promedio de 60 minutos/día de AF de intensidad moderada a vigorosa, principalmente aeróbica, a lo largo de la semana (Bull et al., 2020).

Las clases de EF se presentan como un espacio privilegiado para fomentar estilos de vida activos entre los adolescentes, donde el profesorado es el principal agente de generar experiencias positivas (Rasberry et al., 2011). La vivencia de estas experiencias durante las clases de EF será uno de los determinantes de la práctica habitual de AF de los adolescentes, donde la motivación experimentada en las clases de EF puede ser un aspecto relevante para la adherencia a dicha práctica (Hollis et al., 2017; Moreno-murcia et al., 2013; Nieto Rodríguez et al., 2020).

Entre los principales objetivos de la asignatura de EF, se encuentra la promoción del uso activo del tiempo libre y la comprensión de los beneficios que aporta la AF, por lo que algunos estudios consideran esta asignatura como uno de las áreas más influyentes en los niveles de AF del alumnado (Vasconcellos et al., 2019). En lo que respecta a las experiencias que se dan en las clases de EF, por un lado, pueden ser positivas (e.g., disfrute, aprendizaje, diversión, etc.) traduciéndose en una mejor predisposición para realizar deporte fuera del aula. Por otro lado, las experiencias pueden ser negativas (e.g., frustración, incompetencia o aburrimiento, entre otras) en el contexto escolar, desencadenando en una motivación menos autodeterminada hacia la EF y AF, y resultando en un posible abandono deportivo (Diloy-Peña et al., 2021).

En esta línea, las experiencias del alumnado pueden depender del estilo motivacional y de las estrategias utilizadas por el docente para satisfacer las NPB del alumnado (Nieto Rodríguez et al., 2020). En consonancia con la TAD , el uso de estrategias motivacionales de

apoyo a las NPB podría fomentar la autonomía, la competencia y la relación con los demás, incrementando la probabilidad de que el alumnado experimente una motivación más autodeterminada traduciéndose en una mayor adherencia a la práctica regular de AF (Nieto Rodríguez et al., 2020).

2.1. Teoría de la Autodeterminación

Este estudio se sustenta bajo la TAD propuesta por Deci y Ryan (1985), uno de los marcos conceptuales más consolidados en el ámbito educativo para comprender el comportamiento adolescente en contextos escolares.

Según esta teoría, la satisfacción de tres NPB comunes a todo el alumnado (i.e., autonomía, competencia y relación social) son claves para el desarrollo de una motivación intrínseca en el alumnado y, por lo tanto, para la aparición de resultados positivos en el contexto educativo, como el disfrute, el compromiso o la intención de ser físicamente activo (Abós et al., 2021; Mayo-Rota et al., 2022; Ryan & Deci, 2020). Al contrario, si estas necesidades no se satisfacen, se podría desencadenar una desmotivación en el alumnado, junto con experiencias negativas en las clases de EF, como aburrimiento, frustración o desagrado de la práctica de AF (Burgueño et al., 2024; Vasconcellos et al., 2019).

En primer lugar, la necesidad de autonomía se vería satisfecha cuando el alumnado tiene la posibilidad de elegir entre varias opciones, o ser partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje (La et al., 2021; Ryan & Deci, 2017). Un ejemplo de estrategia para apoyar esta necesidad sería permitir que los estudiantes tengan la oportunidad de elegir entre distintas actividades o tareas a realizar, dándoles voz en las decisiones del aula. Al contrario, la frustración de autonomía se refiere a un sentimiento de obligación y presión en las tareas (Ryan & Deci, 2020). En este caso, un acto que favoreciera la frustración de autonomía podría ser el uso de contenidos fijos sin tener en cuenta los intereses del alumnado.

En segundo lugar, la necesidad de competencia se ve reflejada en las oportunidades que otorgamos al estudiante para experimentar una sensación de éxito, así como con su percepción sobre el aprendizaje conceptual y su progreso (La et al., 2021; Ryan & Deci, 2017). Un ejemplo de estrategia para apoyar esta necesidad sería proporcionar retroalimentación positiva, destacando los logros. Además, el uso de actividades que desafíen al alumnado, pero que estén dentro de sus posibilidades, puede incrementar su sensación de competencia, junto con su motivación intrínseca. También es posible satisfacer el sentimiento de competencia utilizando una retroalimentación interrogativa que les permita identificar las diferentes reglas de acción

de las situaciones motrices propuestas (Diloy-Peña et al., 2021). Al contrario, la frustración de competencia se refiere a las inseguridades cuando experimentan sentimientos de fracaso en la realización de las tareas (González-Peña et al., 2025). Para contrarrestar esta frustración, se puede descomponer la tarea en varios pasos, o incluso implementar una estrategia de apoyo basada en la creación de un ambiente en el que los errores sean vistos como oportunidades de aprendizaje.

En tercer lugar, la necesidad de satisfacer las relaciones sociales estaría cubiertas cuando se promueve la interacción social a través de las diferentes situaciones de aprendizaje, así como por mantener un buen clima y un trato cercano con el alumnado. Esto producirá un entorno favorable lleno de interacciones positivas (La et al., 2021; Ryan & Deci, 2017). Una estrategia para fomentar esta necesidad sería incluir actividades grupales en las que los estudiantes puedan colaborar y trabajar en equipo. Al contrario, la frustración de las relaciones sociales se produce cuando parte del alumnado se siente rechazado y excluido socialmente (González-Peña et al., 2025; Núñez et al., 2021). Para evitar esta frustración, una estrategia de apoyo evitar cualquier forma de exclusión y facilitar un espacio seguro para la expresión y la colaboración del alumnado.

Junto a estas tres necesidades ya nombradas, algunos investigadores proponen añadir una cuarta: la novedad (González-Cutre et al., 2020). Esta proposición parece cumplir con los criterios establecidos por Ryan y Deci (2017) para ser considerada también una NPB. La necesidad de la novedad podría definirse como la búsqueda de experiencias que no se han vivenciado previamente o que se salgan de lo habitual (González-Cutre et al., 2020) . Para apoyar esta necesidad, una estrategia eficaz sería emplear nuevas tecnologías que capturen el interés del alumnado, o incluso realizar la clase de EF en lugares nunca explorados. Sin embargo, todavía se trata de una cuestión a seguir investigando.

La satisfacción de estas NPB tiene un impacto directo en la motivación del alumnado. Cuando las NPB están satisfechas, los estudiantes experimentan una motivación intrínseca más alta. Esto se debe a que se sienten competentes, autónomos y socialmente conectados con los demás (Zamarripa et al., 2020). Por ejemplo, si un estudiante tiene la oportunidad de elegir cómo aprender o de trabajar en equipo de manera cooperativa, esto refuerza su interés y disposición hacia la actividad, aumentando su motivación para participar de forma continua. En contraste, cuando alguna de estas necesidades no se satisface, la motivación puede

disminuir, ya que los estudiantes sienten que las actividades no están alineadas con sus intereses o capacidades.

La satisfacción de las NPB influye directamente en las decisiones comportamentales de los estudiantes, como su participación en deportes extracurriculares o la continuación de práctica de AF. Un estudio reciente (González-Peña et al., 2025) encontró que los estudiantes con niveles elevados de frustración en sus NPB mostraron una menor intención de realizar deporte fuera del horario escolar. Esto sugiere que la frustración de las NPB puede disminuir la predisposición a participar en comportamientos saludables como la AF.

Cuando las NPB no se satisfacen, el alumnado puede experimentar emociones negativas, como frustración, ansiedad o desinterés. Como indica Zamarripa et al. (2020), si los estudiantes sienten que sus NPB están siendo ignoradas o amenazadas, esto provoca una disminución en el interés de las clases de EF. Así mismo, la satisfacción de las NPB también tiene un impacto en aspectos cognitivos, como la atención y el rendimiento académico (White et al., 2021). La motivación intrínseca provocada por la satisfacción de las NPB favorece un mayor esfuerzo en la tarea, lo que mejora la retención y la adquisición de nuevos conocimientos. Por el contrario, cuando los estudiantes experimentan frustración o desajuste en sus NPB, se suelen desvincular de la AF y es más probable que no logren un rendimiento óptimo.

Siguiendo esta línea, las experiencias positivas en el proceso de aprendizaje son cruciales para mantener la motivación del alumnado. Estudios previos han mostrado que cuando los estudiantes experimentan un ambiente educativo positivo y adaptado a sus necesidades, la probabilidad de que se desvinculen de actividades extracurriculares disminuye (Fierro-Suero et al., 2022).

Por consiguiente, la satisfacción o frustración de las NPB mencionadas se relacionan con diferentes formas de motivación, organizadas en un continuo de autodeterminación. En la siguiente figura podemos observar el continuo de autodeterminación, siguiendo con la lógica de la TAD, donde se pueden identificar los tipos de motivación (i.e., desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca) y las consecuencias asociadas cuando logramos satisfacer las necesidades de autonomía, competencia, relación e incluso la novedad.

Figura 1

Continuo de autodeterminación propuesto por la teoría de la autodeterminación.



Nota. Adaptado de Center por Self-determination Theory, Ryan y Deci (2020). Extraído de La et al., (2021).

En el continuo de autodeterminación, cuando el alumnado siente que hay un apoyo a sus necesidades, existen diferentes formas de motivación que se representan a través de las regulaciones identificadas, integradas e intrínsecas, respectivamente. Siendo a la derecha del todo la motivación intrínseca, la cual representa el nivel más elevado de autodeterminación. En este caso, el alumnado estaría completamente motivado e impulsado por el placer, satisfacción o disfrute que le supone participar en las actividades de la EF. Lo que se aproxima a la consecución de nuestros objetivos como docentes de EF (La et al., 2021).

Por otro lado, cuando el alumnado no tiene las necesidades satisfechas, es más probable que experimente formas de motivación no auto determinadas, representadas en el continuo de la autodeterminación por las regulaciones introyectadas, externas y la desmotivación, respectivamente. La desmotivación, posicionada a la izquierda supondría la forma más alejada de nuestros intereses como docentes, puesto que se caracteriza por el desinterés y la falta de implicación del alumnado con la asignatura (La et al., 2021).

De manera resumida, la TAD establece que el estilo del profesorado de EF tiene un papel fundamental a la hora de satisfacer las NPB del alumnado. Esto conducirá a una motivación auto determinada y que a su vez favorecerán la creación de experiencias positivas en las clases de EF. En la figura 2, se puede observar un esquema de una de las ideas claves en el presente trabajo de investigación.

Figura 2

Secuencia motivacional de la Teoría de la autodeterminación en Educación Física.



Nota. NPB= Necesidades psicológicas básicas; EF=Educación Física; AF=Actividad Física. Extraído de La et al., (2021).

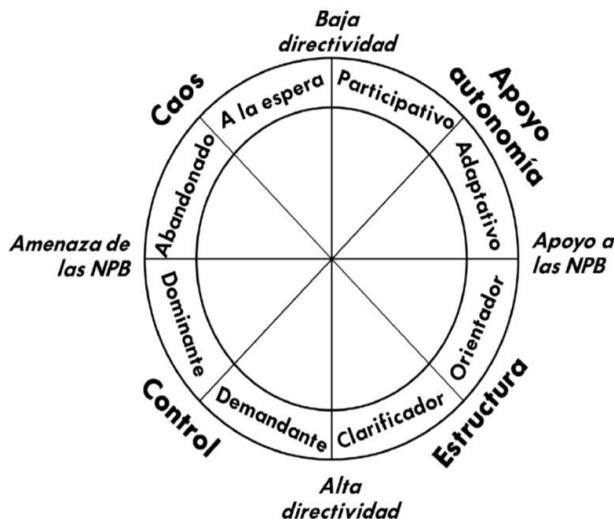
No obstante, pese a la literatura existente, algunos autores sugieren que persisten brechas significativas entre la teoría y su aplicación en la práctica educativa dentro del aula (Fierro-Suero et al., 2022; González-Peña et al., 2025; Ryan & Deci, 2020). Esto ha provocado la creación de abundantes estudios llevados a cabo en las últimas décadas con el fin de plantear un marco teórico novedoso centrado en los estilos motivacionales docentes y en cómo afectan en la motivación del alumnado en las clases de EF.

2.2. Modelo circular

La propuesta del modelo circular (Escriva-Boulley et al., 2021; Vermote et al., 2020), basado en la TAD y planteado por Aelterman et al., (2019), abarca estilos y conductas motivacionales. Además, el modelo circular permite explorar los desencadenantes del llamado “lado oscuro” de la motivación. Se pueden observar diferentes estilos motivacionales docentes en base al grado de directividad y en base al grado de apoyo de las NPB siguiendo la TAD. Este modelo permite proporcionar una perspectiva que combina los estilos motivacionales docentes junto con las conductas (des) motivadoras.

Figura 3

Representación gráfica del modelo circular.



Nota. Traducido de Aelterman et al. (2019) y extraído de Escriva-Boulley et al. (2021).

El modelo circular se presenta como un cuestionario situacional diseñado para proporcionar una visión integral de los estilos de motivación y desmotivación del profesorado (véase la Figura 3). Este modelo evalúa, de manera conjunta, el grado de apoyo a la autonomía, la estructura, el control y el caos en el entorno educativo (Escriva-Boulley et al., 2021).

En primer lugar, el estilo de apoyo a la autonomía corresponde con los profesores que intentan identificar, desarrollar y satisfacer los intereses del alumnado, escuchando lo que dicen, teniendo en cuenta sus preferencias y explicando el significado de los ejercicios asignados (Escriva-Boulley et al., 2021). Así, este estilo se divide en conductas participativas y adaptativas. Las conductas participativas buscan implicar a los estudiantes, animándolos a decidir, proponer y sugerir actividades. No obstante, las conductas adaptativas buscan adaptar las actividades en función de los intereses y preferencias del alumnado (Escriva-Boulley et al., 2021; Mayo-Rota et al., 2022).

En segundo lugar, cuando el profesorado adopta un estilo estructurador, busca facilitar el desarrollo de competencias del alumnado, creando siempre tareas adecuadas para el nivel del alumnado. Este estilo se divide en conductas orientadoras y clarificadoras. En el caso de las conductas orientadoras el docente se basa en ayudar al alumnado, así como a la orientación necesaria sobre cómo lograr eficazmente los resultados deseados, para que progresen y se sientan competentes. En el caso de las conductas clarificadoras son aquellas en las que el docente indica sus expectativas y cómo lograrlas de manera clara y preferiblemente al inicio de la UD (Mayo-Rota et al., 2022; Ryan & Deci, 2017).

Los estilos motivacionales docentes mencionados anteriormente son aquellos que apoyan las necesidades (i.e., autonomía, apoyo y estructura), y han sido considerados positivos. Por otro lado, las estrategias de enseñanza que frustran las NPB (i.e., control y caos) representan el lado negativo del estilo motivacional de los docentes (Cronin et al., 2022; Trigueros et al., 2019).

El estilo controlador en la enseñanza implica impartir instrucción y relacionarse con los estudiantes de una manera que los presione a pensar, sentir, y comportarse por maneras prescritas por el docente. Este estilo se compone de conductas demandantes y dominadoras. Las conductas demandantes son aquellas en las que el docente ordena y exige al alumnado que se comporte de un determinado modo sin apenas prestar explicaciones. En el caso de que no se obedezca, se exponen las consecuencias. Las conductas dominantes son aquellas en las que el docente adquiere un rol de poder (Escriva-Boulley et al., 2021; Mayo-Rota et al., 2022).

Por último, los profesores que adoptan un estilo de enseñanza caótico son confusos, contradictorios e impredecibles, se caracteriza por la permisividad y la indiferencia. Esta actitud impide a los estudiantes comprender qué se espera de ellos y cómo alcanzar estas expectativas. Este se divide en conductas abandonas o a la espera. Por un lado, las conductas de abandono hacen referencia a aquellas en las que el docente después de intervenir se desentiende y ya no presta atención a los estudiantes. Por otro lado, las conductas a la espera son aquellas en las que el docente cede totalmente la indicativa a los alumnos para ver cómo evolucionan, dejándoles hacer y sin una planificación clara (Cronin et al., 2022; Escriva-Boulley et al., 2021; Mayo-Rota et al., 2022). En algún caso, ceder demasiada autonomía a los estudiantes sin previamente conocer el grupo, puede desembocar en un estilo caótico a la espera, donde no se han dejado claras las pautas a seguir, o como deben progresar.

En relación con lo visto anteriormente sobre la secuencia motivacional de la TAD (Ryan & Deci, 2017), los estilos y las conductas motivacionales docentes pueden influir en la satisfacción, o al contrario en la frustración de las NPB del alumnado. Por un lado, el estilo estructurado y de apoyo a la autonomía se relaciona con una motivación auto determinada, que conlleva experiencias positivas en las clases de EF, compromiso y aprendizaje. Al contrario, un estilo controlador, o caótico, conllevará el efecto contrario, desmotivación, menor compromiso y experiencias negativas en las clases de EF (Burgueño et al., 2024; La et al., 2021; Vasconcellos et al., 2019).

A partir de la evidencia existente, el propósito de este estudio se centra en explorar de forma cualitativa las percepciones sobre el estilo motivacional, tanto desde la perspectiva del profesorado como del alumnado en dos ocasiones, con el objetivo de ofrecer aportes novedosos en un campo de investigación que, hasta la actualidad, ha sido abordado predominantemente desde un enfoque cuantitativo.

3. Objetivos

Tras manifestar la introducción y el marco teórico, se exponen los objetivos que se van a abordar en el presente estudio.

Objetivo 1. Analizar y comparar las percepciones del alumnado en relación a los estilos motivacionales docentes utilizados durante la UDK y UDA.

Objetivo 2. Comparar la percepción del alumnado con la percepción del docente en relación a la UDK.

4. Método

4.1. Diseño y participantes

El presente TFM modalidad B, se enmarca dentro de una metodología cualitativa, con el propósito de comprender profundamente cómo se genera, sostiene o disminuye la motivación del alumnado durante las clases de EF, y cuál es el papel que desempeña el estilo motivacional docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con relación a las personas participantes, se invitó a participar a un docente y a 10 alumnos de 1ºESO del colegio Salesianos. Este centro está ubicado en Av. Monreal, 14, 22003, en Huesca. Es una escuela concertada, católica y salesiana, que tiene como misión ofrecer una educación integral de calidad, basada en los valores del Evangelio y que busca la formación de la persona en todas sus dimensiones.

El docente que participó en el estudio tiene 49 años y cuenta con una amplia experiencia docente. Además de su labor en el aula, también es responsable del club de baloncesto propia del colegio, actividad que realiza por las tardes. A pesar de su vocación por las actividades extracurriculares y complementarias, se percibe algo cansado debido a las exigencias burocráticas relacionadas con la obtención de permisos cada vez que organiza alguna salida o actividad fuera del aula. Sin embargo, su entusiasmo por la enseñanza y su implicación en el deporte escolar siguen siendo notables.

La muestra de 1º de ESO fue seleccionada debido a la realización de una UD dentro del marco del Practicum II, una asignatura del máster en la que se enmarca este estudio. La muestra se dividió en dos grupos: 1ºA y 1ºB. La elección de estos grupos se realizó mediante un muestreo de conveniencia, teniendo en cuenta factores como el género y la participación de los estudiantes. El grupo 1ºA estuvo compuesto por 4 alumnos (2 chicas y 2 chicos) ($Medad=11$; $DT=1.552$) y que habían participado en ambas UD. Se esperaba que fueran activos en el proceso de investigación. Por otro lado, el grupo 1ºB estuvo formado por 5 estudiantes (3 chicas y 2 chicos), con características similares a las del grupo 1ºA ($Medad=11$; $DT=1.252$) y con una disposición similar para participar en las actividades propuestas. Los criterios de inclusión para ambos grupos fueron 1) Haber asistido regularmente a las sesiones de la UDK y UDA; 2) Ser participativos y con predisposición hacia el contenido.

A partir de la realización de la entrevista, y de los grupos focales se realizó una transcripción, y el posterior análisis de datos.

4.2. Instrumentos/técnicas de recogida de datos

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de una entrevista semi-estructurada al docente de EF y de cuatro grupos focales a los estudiantes. Esta recogida de datos se realizó de forma cualitativa. Para el primer objetivo, se realizaron dos grupos focales a dos grupos de alumnos del primer curso de ESO; el primero en base a la UDK, y el segundo en base a la UDA. Para el segundo objetivo, se realizó una entrevista al profesor de EF del centro.

4.2.1 Entrevista

Se optó por la entrevista debido a su eficacia como metodología para obtener datos que permitan validar los objetivos y las preguntas de investigación. Esta técnica, semiestructurada, ofrece flexibilidad, ya que, aunque parte de un conjunto de preguntas previamente diseñadas, permite que el entrevistado responda de forma abierta, evitando la limitación de respuestas cerradas (Lopezosa et al., 2022). A pesar de que los resultados pueden ser menos sistemáticos, la información recabada es valiosa, ya que se obtiene en un ambiente de confianza y confidencialidad, lo que favorece una mayor sinceridad por parte del entrevistado (Ríos Martínez, 2019).

La entrevista se realizó al docente de EF el 24 de marzo a las 12:20, durante la hora del recreo. La entrevista tuvo una duración aproximada de 20 minutos. Durante este tiempo, se le

fue leyendo al profesor las preguntas desde el ordenador, mientras que las respuestas fueron grabadas con un móvil para su posterior transcripción y análisis.

El diseño de las preguntas de la entrevista se basó en la escala validada y traducida al español “School Situations Questionnaire in Physical Education (SIS-PE)” (Burgueño et al., 2024).

4.2.2 Grupos focales

Para la obtención de datos con el alumnado, se optó por la realización de grupos focales, ya que esta metodología evita la intimidad de una entrevista individual y favorece un ambiente más relajado y natural. De esta manera, el grupo focal permitió que los estudiantes se expresaran con mayor libertad.

Los grupos focales se llevaron a cabo en dos ocasiones. La primera sesión se realizó tras la UD de kendo, los días 25 y 27 de marzo, con los grupos 1ºA y 1ºB, respectivamente. La segunda sesión tuvo lugar después de la UDA, los días 8 y 10 de abril, también con los grupos 1ºA y 1ºB. En ambas ocasiones, los grupos focales se realizaron a las 12:20 horas, durante la hora del recreo, y tuvieron una duración aproximada de 20 minutos. Durante las sesiones, las respuestas de los participantes fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis.

El diseño de las preguntas de los grupos focales se basó en el mismo cuestionario utilizado para la entrevista con el docente.

4.3. Procedimiento

Tras la primera reunión con la tutora del TFM, se contactó con el profesor de EF del centro educativo donde se realizaron las prácticas curriculares. Se concretó una reunión presencial en febrero del 2025, donde se le informó sobre los objetivos del presente estudio. Con el consentimiento del docente de EF y tras la explicación al alumnado de los objetivos del estudio y su aceptación voluntaria a participar, se comenzó con la obtención de los datos. Para ello, a partir de los horarios planteados por el docente de EF, se realizó la selección de los estudiantes en colaboración con el docente, con el objetivo de formar un grupo homogéneo de alumnos en cuanto a sus testimonios.

Los grupos focales se llevaron a cabo de manera tranquila y siempre intentando generar un ambiente de confianza para los estudiantes, donde pudieran sentirse a gusto y sin ser

juzgados, lo que permitió obtener información valiosa durante unos 20 minutos con cada grupo. Después se realizó una entrevista individual semiestructurada con el profesor EF, aprovechando el tiempo del recreo. Tanto la entrevista como los grupos focales fueron grabados en audio para su posterior transcripción.

4.4. Análisis de datos

Tras la trascipción de los datos obtenidos mediante la entrevista al docente y los cuatro grupos focales al alumnado, se llevó a cabo un análisis temático reflexivo deductivo utilizado para identificar, analizar y reportar patrones dentro de los datos. Este análisis permite una organización y describe en detalle el conjunto de datos, y con frecuencia, va más allá e interpreta diversos aspectos del tema de investigación deductivo siguiendo a Braun y Clarke (2006). Además, permite identificar temas y patrones significativos en los datos a partir de una estructura teórica, basándose en el cuestionario SIS-PE y la TAD. El análisis temático reflexivo deductivo consta de seis pasos para el análisis de datos, que incluye familiarizarse con los datos, generar códigos iniciales, generar temas iniciales, revisar temas, definir y nombrar temas, y redactar los hallazgos.

En primer lugar, se realizó una familiarización con los datos al transcribir la información de la entrevista y de los grupos focales. En segundo lugar, se generaron los códigos y temas iniciales que se consideran de importancia para la realización del presente estudio. Llegados a este punto, se obtuvieron unos subtemas con el fin de ser más específico en algunos temas. Para concluir este proceso, se realizó un análisis mediante un proceso reflexivo para poder redactar los hallazgos finales.

Tabla 1. Temas y subtemas finales tras un análisis temático reflexivo en base al primer objetivo.

Temas	Subtemas
Estilos motivacionales del docente durante la UDK y UDA	Estilos motivacionales considerados negativos Estilos motivacionales considerados positivos
Estrategias motivacionales relacionadas con las NPB	Autonomía Percepción de competencia Relaciones sociales

Nota: UDK= Unidad didáctica de Kendo. UDA=Unidad didáctica de Atletismo. NPB=Necesidades psicológicas básicas.

Tabla 2. Temas y subtemas finales tras un análisis temático reflexivo en base al segundo objetivo.

Temas	Subtemas
Estilos motivacionales del docente	

Estrategias motivacionales
relacionadas con las NPB

Autonomía
Percepción de competencia
Relaciones sociales

Nota: NPB=Necesidades psicológicas básicas.

5. Resultados y discusión

En este apartado se puede observar una descripción de los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo del estudio, así como su discusión donde se realiza un análisis crítico y su contraste con la literatura ya existente.

En base al primer objetivo del presente estudio: Analizar y comparar las percepciones del alumnado en relación a los estilos motivacionales docentes utilizados durante la UDK y la UDA, se han analizado los temas y subtemas resultantes del análisis temático reflexivo deductivo mostrados en la Tabla 1.

Estilos motivacionales del docente durante la UDK y UDA

El estilo motivacional percibido por el alumnado en las diferentes UD es clave para conocer realmente cuáles son las formas de actuar del docente en diferentes situaciones de enseñanza aprendizaje, y, por lo tanto, comprender cuáles son las consecuencias motivacionales, cognitivas y afectivas en el alumnado. De este modo, el estilo motivacional del docente de EF, puede influir de forma destacada en la satisfacción o en la frustración de la autonomía, la competencia y las relaciones sociales del alumnado y por tanto en su motivación hacia la AF (La et al., 2021).

Estilos motivacionales considerados negativos

Respecto a la UDK, los participantes comentaron varias situaciones destacables que se podrían relacionar con los estilos motivacionales docentes. En primer lugar, en base a estilos considerados como negativos (i.e., controlador y caótico) (Escriva-Boulley et al., 2021), un alumno afirmó que, durante las clases de Kendo, el profesor:

“No nos ha dejado participar en la creación de las normas o reglas de la clase, porque son normas que no se pueden modificar ya que son de seguridad” (A2).

Así mismo, en comparación con la UDA, se observa como tampoco se les permitió crear o escoger esas normas o reglas de clase:

“En la gran mayoría no nos has dejado participar en las normas de clase, ya que eran de seguridad y eran muy claras” (A9).

Estas declaraciones reflejan un uso del estilo motivacional controlador, concretamente una práctica demandante que limita la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones. Se podría solventar si al inicio de una UD se invitara al alumnado a reflexionar y

sugerir normas que consideren importantes. Este hecho, podría ayudarles a percibir que son ellos quienes marcan las normas, lo cual les hace conocerlas mucho mejor y respetarlas (La et al., 2021). Abundante literatura científica indica que los comportamientos controladores por parte del docente están asociados con una menor motivación intrínseca y un mayor nivel de aburrimiento en los estudiantes (Moreno-Murcia et al., 2018), lo que puede influir en la disminución de la práctica de AF fuera del contexto escolar.

Asimismo, el alumnado también afirmó que durante la UDK percibieron desorganización en cuanto a los objetivos de las tareas en algunas de las sesiones:

“Algunas tareas tienen sentido y entiendo porque las estamos haciendo, y otras no. Otras veces dice que hay que hacerlo porque lo pone en la programación” (A9).

“En algunas tareas si sentía que lo hacía porque sí, porque lo decía él, igual si nos hubiera explicado en qué nos iba a ayudar a mejorar lo hubiéramos entendido” (A3).

Aunque algunas actividades son comprendidas y valoradas por el alumnado, otras carecen de claridad en su propósito, lo que podría caracterizar un estilo motivacional controlador (Escriva-Boulley et al., 2021). La percepción de la relevancia de las tareas está vinculada a la forma en que el docente comunica los objetivos y la importancia de las actividades, lo que puede influir en la motivación y el compromiso de los estudiantes, así como en su percepción de competencia (La et al., 2021). El alumnado puede perder el interés cuando no le ve sentido a lo que está realizando, o no tiene unos objetivos claros.

En contraposición, la percepción del alumnado en la UDA manifiesta como las tareas disponen de objetivos claros que ayudan a los estudiantes a mantener una predisposición e iniciativa.

“Siento que estoy haciendo lo que me interesa y no porque lo tengo que hacer y fin porque sé que tengo que elegir una prueba para el intercentros y practicar y hacerla lo mejor posible” (A3).

“Yo estoy hasta entrenando fuera para poder dar lo mejor de mí el día de los intercentros” (A4).

Esta percepción podría sugerir un estilo motivacional docente basado en el apoyo a la autonomía del alumnado y estructurado que podrían favorecer un proceso motivacional óptimo de los estudiantes en EF, sino que además podrían prevenir la frustración de las NPB de los estudiantes (Aelterman et al., 2019; Delrue et al., 2019). Ambas citas representan una alta

motivación autodeterminada, donde el estudiante se siente impulsado por el interés y la satisfacción personal en la actividad. De hecho, se logra uno de los objetivos de las clases de EF, que es proporcionar experiencias positivas para fomentar el deporte fuera del aula (La et al., 2021).

Estilos motivacionales considerados positivos

En base a los estilos motivacionales considerados positivos (i.e., apoyo a la autonomía y estilo estructurado) (Escriva-Boulley et al., 2021), un alumno afirmó que el profesor en la UDK no les presiona durante las tareas:

“Actúa bien, lo bueno es que nunca nos presiona a hacer algo si no estamos seguros, pero nos explica que debemos de realizarlo o intentarlo antes de que acabe la clase” (A2).

El estilo estructurado se caracteriza por una actitud del profesorado basado en guiar y orientar al alumnado, con objeto de que perciban su progreso y se sientan competentes. No obstante, cabe señalar que ciertos elementos de la afirmación podrían presentar rasgos propios de un estilo controlador. En este sentido, estudios previos han sugerido que el profesorado de EF en ocasiones combina en su práctica tanto comportamientos motivadores (como el apoyo a la autonomía) como desmotivadores (como el uso del control) (Burgueño et al., 2022). Esta coexistencia podría deberse a que estos estilos no son excluyentes y pueden manifestarse simultáneamente en diferentes momentos de la enseñanza. La combinación de estilos motivacionales docentes podría tener implicaciones relevantes para la motivación del alumnado. Si el docente utiliza de manera conjunta un estilo considerado positivo (e.g., estructurado) y un estilo considerado negativo (e.g., controlador) se pueden desencadenar consecuencias negativas en los estudiantes. Por ello, si bien es importante fomentar estilos de apoyo a las NPB, el estudio subraya que resulta aún más relevante evitar aquellas conductas que las frustren.

Siguiendo con los estilos motivacionales considerados positivos, es posible identificar prácticas docentes que reflejan una clara orientación hacia el estilo basado en el apoyo a la autonomía y estructurado en la UDA:

“En mi clase nadie hace vallas, y no has obligado a nadie a que se presente a esa prueba” (A6).

“A mí me pasó en la prueba de salto de longitud. Me daba miedo no caer bien o no pisar justo donde tocaba. Te diste cuenta de que estaba dudando y vino a explicarme con calma cómo colocar los pies, y me hizo practicar solo la carrera y la batida sin saltar primero. Eso me ayudó mucho” (A6).

Permitir que el alumnado sea capaz de tomar decisiones y otorgar un feedback individual representan características de los estilos motivacionales de apoyo a la autonomía y estructurado (Moreno-Murcia et al., 2018). En ambas UD se utilizan estrategias motivacionales como progresar en el nivel de dificultad de las tareas o adaptar el nivel de las tareas a las habilidades del alumnado. Recientes estudios respaldan esta perspectiva (Escriva-Boulley et al., 2021), indicando que el estilo basado en el apoyo a la autonomía por parte del docente está positivamente correlacionado con la motivación intrínseca del alumnado, favoreciendo a su vez la satisfacción de las NPB.

Estrategias motivacionales relacionadas con las necesidades psicológicas básicas

Las revisiones sistemáticas y los metaanálisis realizados en el contexto de la EF respaldan la idea de que las tres NPB innatas y universales (i.e., autonomía, competencia y relación social), son esenciales para conseguir experiencias positivas en el alumnado (Hagger & Chatzisarantis, 2016; Ryan & Deci, 2017; Vasconcellos et al., 2019; White et al., 2021).

Cuando el profesorado de EF satisface las NPB de los estudiantes, se espera que desarrollen consecuencias más adaptativas en sus alumnos (Vasconcellos et al., 2019). Sin embargo, cuando los estudiantes sienten que sus NPB se frustran, tienden a aparecer consecuencias negativas y desadaptativas como desmotivación, escaso interés en la EF o comportamientos sedentarios (White et al., 2021).

Autonomía

En primer lugar, respecto a la necesidad del alumnado de tomar decisiones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de percibir una sensación de voluntad en sus acciones, algunos alumnos han percibido que en la UDK no se han considerado sus preferencias:

“No, el contenido lo ha elegido él, porque él elige los temas. Lo hemos hecho porque nos tocaba” (A2).

“Es lo que nos toca en este curso, no se ha interesado en qué nos gustaba más” (A6).

“No hemos podido elegir nada más, nos hubiera gustado elegir algún juego, o la puntuación de los combates” (A1).

Por otro lado, en la UDA, los alumnos han percibido que, si se les ha escuchado y, por tanto, han podido elegir y tomar decisiones en varias ocasiones.

“Y lo mejor fue poder elegir en qué prueba especializarnos para el intercentros. Eso fue lo que más me motivó” (A3).

“Nos has dado mucha libertad, pero estabas pendiente de que funcionáramos bien y nos ibas orientando” (A3).

“Si nos hubieras dicho “tú haces salto, tú haces peso, no nos habría enganchado igual. El hecho de elegir nos hizo comprometernos más” (A2).

Estas afirmaciones reflejan, respectivamente, la frustración y la satisfacción de la necesidad de autonomía. Cuando el alumnado siente que se le escucha y tiene capacidad de decisión, su motivación podría aumentar, lo que favorece una mayor implicación y disfrute de la tarea. En cambio, la ausencia de elección puede generar una motivación menos autodeterminada, desencadenando en el abandono de la AF (White et al., 2021).

Una de las posibles causas podría radicar en el estilo motivacional del docente. En la UDA, el profesorado parece haber adoptado un estilo de apoyo a la autonomía, favoreciendo la participación y orientando al alumnado de manera individualizada. Esto coincide con los principios del estilo motivacional de apoyo a la autonomía, basado en la comprensión, y teniendo en cuenta al alumnado (La et al., 2021). En cambio, en la UDK, el estilo docente adoptado podría haber sido más controlador, limitando la toma de decisiones por parte del alumnado, donde se demanda al alumnado lo que tiene que hacer, y se le exige como tiene que hacerlo independientemente de lo que los estudiantes opinen (La et al., 2021).

Tal como señala Moreno-Murcia et al., (2018), el uso de estrategias que promueven la autonomía está estrechamente vinculado con una enseñanza más eficaz y adaptada a las necesidades del alumnado. Por ello, no solo es importante reconocer si se están aplicando estrategias que favorecen la satisfacción de la autonomía, sino comprender que un uso eficaz de la misma puede impactar de forma significativa en la experiencia motivacional del estudiante.

Percepción de competencia

Respecto a la percepción de competencia en la UDK, el alumnado identifica diferentes estrategias por parte del profesorado orientadas a facilitar el progreso individual, como la adaptación de las tareas según el nivel de habilidad del estudiante o la propuesta de diferentes niveles de dificultad:

“Si yo no sabía hacerlo se lo decía y me daba instrucciones, ya que empecé a mitad de la UD porque estuve enferma, y me ayudó a ponerme al día. Aunque algunos compañeros ya iban por los combates 2vs2, yo seguía en los combates 1vs 1 porque aprendí más tarde” (A9).

“Si nos quejábamos porque la tarea era muy difícil, no cambiaba la actividad, pero sí adaptaba la forma de explicártela o te daba otra opción más fácil primero” (A2).

En el caso de la UDA, el alumnado manifiesta una percepción similar, ya que reconocen estrategias ajustadas a sus necesidades individuales, permitiendo así que todos pudieran progresar desde su nivel de partida sin perder de vista los objetivos finales de aprendizaje.

“Una vez en la prueba de vallas, varios dijimos que era muy difícil coordinar bien los pasos y que nos tropezábamos todo el rato” (A7).

“En vez de quitarnos la tarea, nos propusiste repetirla, pero adaptándola. Nos colocaste conos antes de las vallas para marcar dónde tenía que estar el pie al dar el salto, y eso nos ayudó muchísimo” (A7).

Las respuestas del alumnado en ambas UD podrían mostrar cómo el profesorado ha implementado estrategias que inciden directamente en la percepción de competencia. Principalmente en la UDK el alumnado manifiesta que las tareas fueron adaptadas a su nivel desde el principio. No obstante, en la UDA, el estilo motivacional estructurado no fue tan visible, ya que se ofrecieron alternativas más accesibles una vez ya probada la tarea. De este modo, si se comienza con un punto de partida muy alto, en un primer momento el alumnado se podría frustrar.

Siguiendo en la línea de la percepción de la competencia, un alumno en la UDK afirma que se ha interesado en continuar su práctica de Kendo fuera del horario lectivo. Como bien muestra la TAD, la satisfacción de la percepción de competencia podría afectar a la motivación más autodeterminada del alumnado, experimentando vivencias positivas situacionales y contextuales:

“A mí me ha gustado mucho el Kendo, incluso me he planteado si podía apuntarme a alguna extraescolar de kendo. Cada vez que me enfrentaba a alguien me gustaba. Además, cuando empezó a incorporar luchas de más gente eran actividades desafiantes” (A3).

Dicha motivación podría generar una adherencia a estilos de vida activos en los adolescentes (Rozengardt, 2019). Continuar con la práctica de Kendo fuera del horario escolar pone de manifiesto el rol crucial en el docente a la hora de promover la motivación autodeterminada en los adolescentes durante las clase de EF (Deci & Ryan, 2000).

Como estrategia motivacional de apoyo a la percepción de competencia durante la UDA, un estudiante destaca la importancia de crear o proponer un reto o desafío para el alumnado:

“A veces nos proponías retos, como superar nuestra propia marca o mejorar en tres intentos. Eso nos picaba un poco entre nosotros, pero en plan sano” (A1).

Esta afirmación pone de manifiesto como un reto puede actuar como un elemento motivador para el alumnado, favoreciendo también la creación de un clima orientado a la tarea. En este tipo de clima, el profesorado de EF contribuye a que todo el alumnado experimente sensaciones de éxito, ya que se valora la mejora individual respecto al punto de partida de cada estudiante. En contraste, cuando las actividades se enfocan desde un clima orientado al ego, el éxito queda limitado a unos pocos (La et al., 2021). Evidencia científica respalda los beneficios del clima tarea en distintos aspectos afectivos (e.g., disfrute durante las clases) cognitivos (e.g., mejora del rendimiento académico) y comportamentales (e.g., intención de ser activo fuera del horario escolar) (Abós et al., 2017; Braithwaite et al., 2011).

Relaciones sociales

Los participantes han percibido diferencias en relación a las estrategias motivacionales de apoyo a las relaciones sociales en función de la UD trabajada. Por un lado, en la UDK, el alumnado ha percibido momentos incómodos, concretamente, cuando el alumnado debe enfrentarse a compañeros de distinto género. Además, también se percibió una descompensación en los combates que desembocan en situaciones tensas en la clase:

“A mí me daba cosa cuando tocaba luchar contra los chicos porque iban más fuerte. A veces me agobiaba un poco” (A1).

“Muchas veces si había alguna pelea que otra, ya que, al ser los grupos aleatorio, había descompensaciones, y eso provocaba peleas entre las personas. Hubiera sido interesante hacer equipos del mismo peso y altura y competir entre ellos e ir rotando” (A9).

Estas experiencias muestran un entorno percibido como competitivo, donde predomina un clima motivacional orientado al ego, centrado en vencer al oponente en lugar de cooperar o mejorar individualmente. Este tipo de clima suele relacionarse con un estilo motivacional controlador, en el que las metas se imponen y se prioriza el rendimiento por encima de relaciones sociales enriquecedoras. Evidencia previa ha demostrado que este enfoque puede generar en el alumnado una motivación más extrínseca o controlada, basada en la presión social o el miedo al fracaso, lo cual afecta negativamente a su implicación y bienestar en clase (Leo et al., 2022).

En este contexto, se perciben estrategias que podrían frustrar la necesidad de relación, como la falta de agrupamientos equitativos, la ausencia de cooperación o la exposición a

situaciones en las que los estudiantes no se sienten seguros ni integrados. Como apuntan García-Cazorla et al., (2024), el deseo de sentirse conectado con los compañeros y formar parte del grupo es esencial en la experiencia motivacional del alumnado. No atender esta NPB puede derivar en conflictos interpersonales y menor disfrute de la AF.

Así, las estrategias utilizadas en la UDK parecen no haber promovido un entorno de apoyo a las relaciones sociales, lo cual contrasta con un estilo motivacional donde se fomenta el compañerismo. Esto pone de manifiesto la importancia de implementar prácticas que atiendan a la construcción de un clima de aula colaborativo que favorezca la satisfacción de la necesidad de relación y con ello, una motivación más autodeterminada.

Por otro lado, el alumnado comenta que ha percibido diferencias en cuanto a las relaciones sociales en la UDA. Durante la UDA, los participantes han afirmado que se han utilizado variedad de grupos de trabajo y que la unión con otros colegios en el evento final (i.e., intercentros) les ha permitido conocer e integrarse con el alumnado de otros centros:

“Yo creo que bien, porque como no hemos podido elegir los grupos, si no me relaciono tanto con una persona, al hacer tú los grupos hacías que nos mezcláramos más. salíamos de nuestra zona de confort” (A1).

“Además, al ir al intercentros, hacemos unión de grupo y nos apoyamos como colegio” (A3).

Estas estrategias están asociadas a un estilo motivacional de apoyo a la relación, en el que el docente busca favorecer la conexión entre el alumnado y fortalecer el sentido de pertenencia al grupo. Al promover la interacción entre estudiantes de diferentes perfiles, el profesorado responde a la NPB de relación social, lo que se asocia con una motivación más autónoma y con mayor implicación emocional hacia la actividad (García-Cazorla et al., 2024).

Una posible explicación de por qué se ha favorecido este enfoque en la UDA y no en la UDK podría estar en la naturaleza del contenido y en las condiciones de seguridad necesarias para su desarrollo. En la UDA, al tratarse de pruebas más técnicas, el docente lo ha compaginado con dinámicas de grupo que reforzarán la cohesión social. Por el contrario, en la UDK, donde se abordaban combates o situaciones más físicas, puede haber primado un control más rígido del grupo, lo que dificultó las experiencias positivas respecto a las experiencias con los compañeros de clase.

Esta comparación pone de relieve cómo el estilo motivacional percibido por el alumnado puede variar en función de las estrategias del docente. Estas estrategias pueden influir en el tipo de clima que se genera en las clases de EF, desde un clima competitivo que

no favorece apenas las relaciones sociales, hasta un clima cooperativo con objetivos grupales y dinámicas de grupo.

En base al segundo objetivo del presente estudio; se comparan la percepción del alumnado con la percepción del docente en relación a la UDK. Para ello, se han analizado los temas y subtemas resultantes del análisis temático reflexivo deductivo mostrados en la Tabla 2.

Estilos motivacionales docentes

Según sus afirmaciones, el estilo motivacional docente que parece primar en la UDK es el estilo motivacional estructurado, basado en la orientación al alumnado, y caracterizado por una descomposición de las tareas en pasos accesibles que le permiten a todo el alumnado cumplir los objetivos propuestos (Aelterman et al., 2019).

“Cuando detecto que una tarea está generando ansiedad, trato de ser más sensible y estar atento a las señales de los estudiantes. En lugar de insistir, suelo ofrecerles palabras de aliento y tratar de descomponer la tarea en pasos más pequeños, más manejables” (Docente).

“Si la tarea es muy complicada, no la cambia, nos ayuda y nos presta atención para que la entendamos, pero sigue adelante con la tarea” (A9).

Tanto el alumnado como el docente coinciden en destacar estas estrategias, lo cual refuerza la coherencia entre la intención docente y la percepción del alumnado. No obstante, mientras que el docente defiende su sensibilidad ante las emociones del alumnado y su disposición a ajustar tareas, el alumnado destaca el apoyo constante en la ejecución de las tareas.

Este equilibrio entre orientar y clarificar son las subdivisiones que corresponden al estilo motivacional estructurado. Este estilo se caracteriza por establecer un entorno con límites definidos, metas claras y apoyo consistente, favoreciendo la percepción de competencia del alumnado (La et al., 2021). El estilo estructurado empleado parece haber contribuido a mantener la implicación del alumnado, especialmente al permitir que el alumnado avanzara según su nivel, con acompañamiento y retos asumibles, lo que promueve una forma de motivación más autodeterminada (Ryan & Deci, 2017).

En esta línea, tanto el alumnado como el docente señalaron elementos adicionales que podrían reforzar la identificación del estilo estructurado como predominante en la UDK. Una característica clave de este estilo es la combinación de ofrecer reglas y normas claras y orientar

de manera progresiva, lo que permite a los estudiantes avanzar con seguridad en su proceso de aprendizaje (La et al., 2021):

“Nos lo ha explicado bien, las normas nos las ha dejado claras, como que no se podía golpear en la cabeza o que había que esperar turno antes de atacar. Fue claro y repetía si alguien no lo entendía” (A2).

“Principalmente nos dijo las normas básicas para ir empezando y después no decía ya normas más específicas ya que nos lo ha ido complicando para ir progresando” (A3).

“Mi trabajo es encontrar formas de motivarlos, ya sea a través de desafíos, objetivos claros o incluso reconociendo sus pequeños logros” (Docente).

Estas declaraciones reflejan un modelo estructurado basado en la comunicación clara de expectativas, la progresión en la dificultad y el acompañamiento en el proceso (Aelterman et al., 2019; Mayo-Rota et al., 2022).

Otra dimensión que refuerza el carácter estructurado es la manera en que parece que gestionan los conflictos o comportamientos disruptivos. Aquí, se aprecia una actitud que también es percibida de manera similar por el docente y el alumnado. Dicha actitud considera los factores personales del alumnado:

“Prefiero escuchar a los estudiantes de manera individual, comprender sus razones y, a partir de ahí, explicarles las consecuencias de su comportamiento en un contexto más amplio” (Docente).

“Si alguien incumplía las normas, primero avisaba, y después penalizaba, perdiendo directamente el combate o con castigo. Se quedaba un turno sin jugar o se iba a hablar con él a solas” (A5).

Este tipo de actuación combina la conducta demandante (propia del estilo controlador) con una dimensión clarificadora (propia del estilo estructurado). En este sentido, se observa cómo el estilo estructurado no implica rigidez, sino que se adapta al contexto y características del alumnado, lo que puede ayudar a prevenir la frustración de las NPB (Ryan & Deci, 2017).

Por último, aunque en algunas estrategias el docente asumió un rol más directivo (e.g., elección del contenido), también se identifican momentos en los que el docente permite la toma de decisiones del alumnado:

“Hemos podido elegir los modos de atacar y de participar” (A3).

“A mí hay deportes de lucha como el judo que me hubiera gustado más, no me gusta llevar un implemento, hubiera estado más motivada si me hubiera dejado elegir el contenido de la UD” (A1).

“Sí, aparte de ser una UD de lucha, lo que ya conlleva grandes decisiones, han podido decidir sobre la duración de la unidad.” (Docente).

Este contraste entre la intención docente y la percepción del alumnado pone de manifiesto que, aunque puede haber situaciones en las que se ofrece autonomía a los estudiantes, si éstos no los perciben como significativos, no generan una verdadera sensación de implicación y participación (Coterón et al., 2024). En el contexto de esta UDK, donde el contenido técnico y las condiciones de seguridad delimitaban en parte la planificación, parece que el docente optó por mantener el control de la clase, adoptando un estilo motivacional ligeramente controlador, aunque prime el estilo motivacional estructurado.

La falta de toma de decisiones por parte del alumnado podría frustrar la NPB de autonomía (Ryan & Deci, 2017). Cuando esta no se satisface, especialmente en un contexto donde el alumnado hubiera estado dispuesto a implicarse más activamente, es probable que la motivación que se genere sea más extrínseca, y no una motivación autodeterminada basada en el placer por realizar la tarea (La et al., 2021).

Estrategias motivacionales relacionadas con las necesidades psicológicas básicas

Evidencia científica muestra que satisfacer las tres NPB (i.e., autonomía, competencia y relación social) es clave para lograr resultados motivacionales y conductuales positivos (Hagger & Chatzisarantis, 2016; Ryan & Deci, 2017; Vasconcellos et al., 2019; White et al., 2021). De este modo, se ha recomendado la aplicación de estrategias motivacionales que refuerzen la satisfacción de las NPB del alumnado, fomentando consecuencias positivas y adaptativas (e.g., experimentar una motivación intrínseca más alta y sentirse competentes, autónomos y socialmente conectados) (Zamarripa et al., 2020).

Autonomía

Respecto a la necesidad de autonomía, se observan diferencias entre las percepciones del alumnado y del docente. El profesorado afirma haber tenido en cuenta las preferencias del grupo, eligiendo el contenido y consensuando la duración de la UD con la intención de implicar al alumnado en decisiones organizativas:

“Sí, tengo en cuenta las preferencias, el contenido lo elegí por coherencia y reparto equitativo de deportes de lucha y cancha dividida. Dentro del contenido pactamos que durara 5 sesiones, y se añadieron 2 más porque les gustaba y estaban trabajando bien” (Docente).

No obstante, estas decisiones no parecen haber sido significativas para el alumnado, ya que se refieren a aspectos organizativos y no a cuestiones sustanciales como la elección del contenido o el tipo de actividades. Así lo expresa A1:

“A mí hay deportes de lucha como el judo que me hubiera gustado más, no me gusta llevar un implemento, hubiera estado más motivada si me hubiera dejado elegir el contenido de la UD” (A1).

Además, el docente reconoce una evolución hacia el uso de estilos de enseñanza más reproductivos, lo que reforzaría las percepciones del alumnado:

“Pues he evolucionado, de pactar ciertas cosas a decirles directamente lo que tienen que hacer” (Docente).

Este contraste entre la percepción del docente y la vivencia del alumnado evidencia que las estrategias que se utilizan durante la UDK, en ocasiones, no tienen las mismas consecuencias para los estudiantes que para el docente. Así, permitir pequeñas decisiones no garantiza la percepción de satisfacción de autonomía por parte del alumnado. Como señalan Cheon et al., (2023), cuando las oportunidades de decisión no se perciben como auténticas o significativas, podrían no satisfacer la autonomía e incluso generar frustración en los estudiantes. Este tipo de situaciones se podría relacionar con la adopción de estilos motivacionales estructurado y controlador donde el docente organiza y dirige el proceso de aprendizaje con claridad.

Aunque el estilo estructurado favorece la percepción de competencia y proporciona un entorno seguro, si no se combina con estrategias de apoyo a la autonomía, puede derivar en una experiencia motivacional más controlada, centrada en obedecer y cumplir. Para avanzar hacia una buena práctica, se recomienda usar además un estilo motivacional de apoyo a la autonomía, en el que se promueva la toma de decisiones significativas como la selección de contenidos dentro de un marco definido o la ponderación de los criterios de evaluación (La et al., 2021).

En definitiva, aunque el docente intentó ofrecer diferentes opciones, estas estrategias no parecen haber sido suficientes para que el alumnado percibiera una verdadera capacidad de decisión, situando la experiencia más cerca de un estilo estructurado, que no logran consolidar una percepción estable de autonomía.

Percepción de competencia

En cuanto a la necesidad de competencia, se observa una clara coherencia entre las estrategias didácticas orientadas a la competencia del docente y la percepción de los estudiantes.

“Mi trabajo es encontrar formas de motivarlos, ya sea a través de desafíos, objetivos claros o incluso reconociendo sus pequeños logros. La motivación, para mí, es el motor que les permite seguir adelante, especialmente cuando las tareas son complejas o cuando se enfrentan a situaciones difíciles” (Docente).

“A la hora de planificar las tareas al final de la unidad, trato de adaptarlas al nivel de cada estudiante, ya que la competencia es clave en este tipo de deporte. Lo que intento evitar es poner a todos los estudiantes en un mismo nivel de dificultad, porque eso puede generar frustración en quienes no tienen las habilidades necesarias o aburrimiento en quienes ya han alcanzado un nivel más alto. En lugar de eso, suelo crear tareas que tengan un nivel básico y luego ofrecer variantes para aumentar la dificultad a medida que los estudiantes progresan” (Docente).

“A mí me gusta cómo actúa porque no pasa de nosotros. Nos da consejos para que lo consigamos solos” (A7).

“No cambiaba la actividad, pero sí adaptaba la forma de explicártela o te daba otra opción más fácil primero. El profe sabe si lo podemos hacer bien o no, y yo creo que nos pone los ejercicios y las progresiones en base a eso” (A2).

El alumnado manifiesta una adaptación de las tareas por parte del docente. Uno de los participantes destaca que el docente no se desentiende del grupo, sino que les guía para que consigan sus objetivos por sí mismos, lo cual refleja una intervención que respeta su autonomía, pero también potencia su competencia. Tal como señala Koka et al., (2020), el sentimiento de competencia es un factor determinante para la práctica de AF en el tiempo libre, y su frustración puede tener un efecto directamente negativo. Estas prácticas podrían reflejar un estilo motivacional estructurado donde se le permite al alumnado progresar a través de tareas adaptadas, feedback y expectativas claras. Este estilo podría favorecer directamente la satisfacción de la necesidad de competencia, ya que ofrece los apoyos necesarios para que el alumnado se sienta capaz y eficaz en su desempeño (Aelterman et al., 2019). No solo se trata de aplicar estrategias eficaces sino también de evitar aquellas que pueden frustrar las NPB, ya que podrían provocar rechazo hacia la práctica AF (Burgueño et al., 2022).

El uso de estrategias de apoyo a la percepción de competencia se podría manifestar en el rendimiento, e incluso en su motivación a largo plazo y su vinculación con la AF. Cuando el alumnado se siente eficaz e identifica tareas que le desafían (dentro de sus capacidades), es más probable que genere actitudes positivas hacia la AF. Lograr que las experiencias escolares inciten a continuar la práctica deportiva fuera del horario escolar es uno de los desafíos más importantes de los docentes de EF hoy en día (La et al., 2021).

“A mí me ha gustado mucho el Kendo, incluso me he planteado si podía apuntarme a alguna extraescolar de kendo. Cada vez que me enfrentaba a alguien me gustaba. Además, cuando empezó a incorporar luchas de más gente eran actividades desafiantes” (A3).

Esta idea se refleja claramente en el testimonio del anterior estudiante, quien no solo disfrutó de la propuesta de Kendo, sino que incluso se planteó continuar con su práctica fuera del aula, lo que estaría en consonancia con los planteamientos de la TAD (Deci & Ryan, 2000).

Relaciones sociales

Uno de los aspectos clave en la motivación del alumnado dentro del área de EF es el tipo de relaciones sociales que se generan en el aula. La percepción de un clima social positivo favorece los vínculos entre el alumnado, y, por ende, contribuye en la satisfacción de la NPB de relación. En esta línea, el uso adecuado de estrategias de satisfacción de las relaciones sociales (e.g., organizaciones en grupos variados y flexibles) podrían favorecer la convivencia y contribuir en la creación de un ambiente positivo en la clase. El alumnado percibió situaciones incómodas, especialmente en la mezcla de chicos y chicas. No obstante, estas agrupaciones fueron progresivamente aceptadas y valoradas por el alumnado.

“Las agrupaciones en esta unidad en concreto han sido flexibles. Había tipos de tarea con combate limitado se organizaban con cambios, con criterios aleatorios, hoy rota quien sea más joven hoy tal...” (Docente).

“Esta flexibilidad también minimizó los conflictos y permitió que los estudiantes se apoyaran mutuamente” (Docente).

“Nos han mezclado bastante a los chicos y a las chicas, lo que al principio no me gustó mucho, pero luego me pareció bien” (A1).

“A mí me gustaba depende de la forma en la que jugábamos, si era 1vs1 no me gustaba tanto como jugar en grupo” (A8).

Estas prácticas están alineadas con estrategias de apoyo a las relaciones sociales, contribuyendo en crear un entorno positivo en el que todos los alumnos se sientan incluidos dentro del grupo (La et al., 2021). Este tipo de enfoque contribuye a generar una motivación intrínseca, ya que los estudiantes experimentan un clima seguro en el que pueden participar sin temor al rechazo (Aelterman et al., 2019).

Combinar una organización estructurada y a su vez flexible podría potenciar el control de una clase junto con la calidad de las interacciones sociales. Esta idea demuestra que los estilos motivacionales no son excluyentes, si no que pueden fusionarse.

5.3 Implicaciones prácticas

Los resultados de este TFM ponen de manifiesto la importancia de que el profesorado de EF no solo adopte estilos motivacionales considerados positivos (Escriva-Boulley et al., 2021) y estrategias motivacionales basadas en la TAD (Ryan & Deci, 2020), sino que también sea consciente de cómo estas son percibidas por su alumnado. Una de las principales implicaciones prácticas extraídas del estudio es la necesidad de verificar la coherencia entre la intención docente y la experiencia real del alumnado. En algunas UD, el profesorado consideraba estar aplicando estilos motivacionales considerados positivos, sin embargo, el alumnado no percibía esa posibilidad de elección como significativa. Por ello, podría ser importante establecer momentos de reflexión y de evaluación del profesorado durante las clases, favoreciendo la interacción docente-estudiante.

Asimismo, se considera fundamental formar durante el Grado y el Máster al profesorado en el uso de estilos motivacionales considerados positivos (i.e., apoyo a la autonomía, estructurado). Tan importante es esto, como formar al profesorado para que evite los estilos motivacionales considerados negativos (i.e., controlador, caótico).

Estos estilos considerados positivos se pueden llevar a la práctica con estrategias de satisfacción de las NPB, como plantear tareas adaptadas, feedback constructivo, opciones reales de participación, y agrupaciones flexibles y heterogéneas, lo que podría permitir que el alumnado lograra una motivación intrínseca. Tener en cuenta los intereses y las preferencias del alumnado, permitirá que se sientan partícipes en el contexto de las clases de EF. Del mismo modo, una estructura bien organizada puede favorecer la percepción de seguridad, siempre que no derive en un estilo controlador que frustre la autonomía. En cuanto a las relaciones sociales, los hallazgos subrayan la importancia de diseñar agrupaciones flexibles y variadas para satisfacer las interacciones entre el alumnado a lo largo de las sesiones.

6. Limitaciones y prospectivas

En primer lugar, dado el enfoque cualitativo de este estudio, el objetivo ha sido comprender en profundidad las percepciones de un grupo concreto de participantes, escogido mediante un muestreo de conveniencia, y enmarcados en un contexto educativo específico. Por ende, los resultados obtenidos no pueden generalizarse a otras poblaciones ni centros educativos, ya que responden a realidades específicas. Sin embargo, esta limitación dada por el uso de metodología cualitativa, permite estudiar en profundidad la realidad del estudio.

Durante el desarrollo del trabajo se han identificado además una serie de limitaciones que pueden haber influido en los resultados. Principalmente, la confianza establecida con la persona que conducía los grupos focales lo que pudo haber influido en las respuestas de los participantes, quienes podrían haber respondido buscando agradar o evitar evaluaciones negativas. Este fenómeno se conoce como sesgo de deseabilidad social.

Con vistas a futuras investigaciones, se sugiere ampliar la muestra para recoger un mayor rango de percepciones. Además, se propone incorporar entrevistas individuales con cursos más avanzados de la ESO que pueden facilitar una expresión más sincera y personal.

Del mismo modo, sería útil complementar el enfoque cualitativo con herramientas cuantitativas, con el fin de triangular los resultados y dotarlos de mayor solidez. En este sentido, existen instrumentos validados específicamente en el ámbito de la EF que permiten conocer la percepción del alumnado sobre las estrategias motivacionales del profesorado. Entre ellos, destaca el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB; Sánchez-Oliva et al., 2013), así como sus adaptaciones más recientes (Fierro-Suero, Almagro, Sáenz-López y Carmona-Márquez, 2020). Con este cuestionario es posible valorar la eficacia del uso de estrategias que favorezcan las NPB. De manera complementaria, la Herramienta de Observación del Clima Interpersonal Motivacional (OCIM; Fierro- Suero, Almagro, Castillo, y Sáenz-López, 2020) también podría contribuir en la valoración de las estrategias NPB utilizadas por el docente, mediante una hoja de observación que se debe cumplimentar.

7. Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio podrían indicar que, en general, las percepciones del alumnado en UDK y UDA muestran similitudes en cuanto a la valoración del estilo motivacional empleado por el docente, en particular, un estilo estructurado. Por un lado, los estudiantes y el profesorado coinciden en considerar que en ambas unidades predominó un enfoque orientado al progreso de los objetivos didácticos propuestos y a la creación de tareas adaptadas a las características del alumnado. No obstante, se aprecian diferencias en la percepción del alumnado respecto a la intensidad y la ocasión en la que estas estrategias se implementaron. En la UDK, el alumnado manifestó sentirse más apoyado en la adaptación de tareas, lo que propició un clima de confianza y favoreció la motivación hacia la práctica del Kendo. En contraste, en la UDA, algunos estudiantes expresaron que en ocasiones percibieron un menor grado de atención individualizada, lo que pudo influir en su percepción de competencia.

Por otro lado, los resultados obtenidos respecto al estilo de apoyo a la autonomía en la UDK y en la UDA podrían diferir. En la UDA, el alumnado manifestó sentirse escuchado y participe, mientras que en la UDK el alumnado consideró que no se tuvo en cuenta sus intereses, e incluso en ocasiones se percibió un estilo controlador basado en conductas demandantes o exigentes.

En relación con los resultados obtenidos entre las percepciones del alumnado y del docente, podría apreciarse una posible similitud respecto al uso de un estilo estructurado en la UDK. Sin embargo, al mismo tiempo, podría darse una discrepancia relevante, ya que mientras el docente manifiesta sus estrategias de fomentar autonomía, el alumnado no parece considerar significativas esas decisiones, interpretando algunas prácticas como controladoras. Por ende, eso podría impactar negativamente en sus NPB, en su motivación intrínseca y en su interés por la AF. El alumnado expresa su deseo de participar activamente en el proceso de aprendizaje y de experimentar mayor autonomía en la elección de contenidos y normas, reclamando un estilo motivacional docente que favorezca sobre todo su participación. Sin embargo, perciben que, en ocasiones, el docente es el centro de enseñanza-aprendizaje, tomando todas las decisiones.

Por su parte, tanto docentes como estudiantes reconocen que las percepciones diferenciadas pueden afectar a la motivación del alumnado. Por ello, resulta fundamental que el docente reflexione sobre su práctica y busque integrar estilos motivacionales que favorezcan la autonomía, la competencia y las relaciones sociales, minimizando aquellos que puedan frustrar estas necesidades y generar efectos negativos.

Paralelamente, los estudiantes destacan que las dinámicas grupales influyen en su percepción de competencia y en su grado de participación, mostrándose satisfechos en actividades con agrupaciones flexibles y variadas o en eventos específicos, y frustrados en otras donde se sienten rechazados o excluidos. La adopción de un estilo motivacional más estructurado, con expectativas claras y actividades adaptadas a sus niveles, podría potenciar su motivación, satisfacción y adherencia a la AF.

En definitiva, este estudio señala la importancia de potenciar un estilo motivacional positivo, basado en la estructura y en el apoyo a la autonomía, para promover experiencias motivadoras, mejorar la percepción de competencia, y favorecer la adherencia a la AF en el alumnado. Asimismo, subraya la necesidad de fomentar en los docentes una mayor conciencia de cómo sus estilos y prácticas influyen en el proceso motivacional del alumnado, propiciando un entorno de aprendizaje más enriquecedor y motivador en las clases de EF.

8. Referencias bibliográficas

- Abós, Á., García-González, L., Aibar, A., & Sevil-Serrano, J. (2021). Towards a better understanding of the role of perceived task variety in Physical Education: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 56(May). <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101988>
- Abós, Á., Sevil Serrano, J., Julián, J., Abarca-Sos, A., & García-González, L. (2017). Improving students' predisposition towards physical education by optimizing their motivational processes in an acrosport unit. *European Physical Education Review*, 23, 444–460. <https://doi.org/10.1177/1356336X16654390>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J., & Reeve, J. (2019). Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach. *Journal of Educational Psychology*, 111. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628–638. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.005>
- Bull, F. C., Al-, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., Dipietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., ... Willumsen, J. F. (2020). *World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. 1451–1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Burgueño, Abós, Á., García-González, L., & Sevil-Serrano, J. (2022). Students' motivational experiences across profiles of perceived need- supportive and need-thwarting teaching behaviors in physical education Students' motivational experiences across profiles of perceived need-supportive and need-thwarting teaching behaviors. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2028757>
- 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>

- Cheon, S. H., Reeve, J., & Marsh, H. W. (2023). *Autonomy-Supportive Teaching Enhances Prosocial and Reduces Antisocial Behavior via Classroom Climate and Psychological Needs : A Multilevel Randomized Control Intervention Autonomy-Supportive Teaching.*
- Coterón, J., Fernández-Caballero, J., Martín-Hoz, L., & Franco, E. (2024). The Interplay of Structuring and Controlling Teaching Styles in Physical Education and Its Impact on Students' Motivation and Engagement. *Behavioral Sciences*, 14(9). <https://doi.org/10.3390/bs14090836>
- Cronin, L., Ellison, P., Allen, J., Huntley, E., Johnson, L., Kosteli, M. C., Hollis, A., & Marchant, D. (2022). A self-determination theory based investigation of life skills development in youth sport. *Journal of Sports Sciences*, 40(8), 886–898. <https://doi.org/10.1080/02640414.2022.2028507>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca , el Desarrollo Social , y el Bienestar Teoría de la Autodeterminación. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Delrue, J., Soenens, B., Morbée, S., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2019). Do athletes' responses to coach autonomy support and control depend on the situation and athletes' personal motivation? *Psychology of Sport and Exercise*, 43(May), 321–332. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.04.003>
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M., & Abós, Á. (2021). Motivational Teaching Style in Physical Education: How does it affect students' experiences? *Apunts. Educacion Fisica 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). <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>
- Fierro-Suero, S., Fernández-Ozcorta, E. J., & Sáenz-López, P. (2022). Students' Motivational and Emotional Experiences in Physical Education across Profiles of Extracurricular Physical Activity: The Influence in the Intention to Be Active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15). <https://doi.org/10.3390/ijerph19159539>

- Gómez-gonzález, L., Valencia-peris, A., Lizandra, J., & Peiró-velert, C. (2020). *Niveles de actividad física y sedentarismo de los adolescentes en recreos naturales vs . tradicionales : un estudio piloto playgrounds : a pilot study.* 475–484.
- González-Cutre, D., Romero-Elías, M., Jiménez-Loaisa, A., Beltrán-Carrillo, V. J., & Hagger, M. S. (2020). Testing the need for novelty as a candidate need in basic psychological needs theory. *Motivation and Emotion*, 44(2), 295–314. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09812-7>
- González-Peña, A., Franco, E., Ocete, C., & Coterón, J. (2025). Students' psychological needs' frustration in Physical Education and intention to be physically active from a person-centred approach. *Psychology, Society and Education*, 17(1), 11–20. <https://doi.org/10.21071/pse.v17i1.17378>
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The Trans-Contextual Model of Autonomous Motivation in Education: Conceptual and Empirical Issues and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 360–407. <https://doi.org/10.3102/0034654315585005>
- Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Gillham, K., & Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0504-0>
- Kelso, A., Linder, S., Reimers, A. K., Klug, S. J., Alesi, M., Scifo, L., Borrego, C. C., Monteiro, D., & Demetriou, Y. (2020). Effects of school-based interventions on motivation towards physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 51, 4–9. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101770>
- Koka, A., Tilga, H., Kalajas-tilga, H., Hein, V., & Raudsepp, L. (2020). *Detrimental Effect of Perceived Controlling Behavior from Physical Education Teachers on Students 'Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior : An Application of the Trans-Contextual Model.* 1–21.
- La, D., Científica, E., García-gonzález, L., Jiménez-loaisa, A., Gil-arias, A., Valencia-peris, A., Méndez-giménez, A., González-cutre, D., Fernández-ozcorta, E. J., Leo, F. M., Fernández-rio, J., Sevil-serrano, J., García-gonzález, L., & López, L. M. G. (2021). Cómo motivar en educación física : Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la

evidencia científica. In *Cómo motivar en educación física : Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>

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*, 436(463(3)). [https://doi.org/10.55166/reefd.vi463\(3\).1078](https://doi.org/10.55166/reefd.vi463(3).1078)

Moreno-murcia, J. A., Cervelló, E., Gimeno, C., & Hernández, E. H. (2013). *Motivational Profiles in Physical Education and Their Relation to the Theory of Planned Behavior*. September, 551–558.

Moreno-Murcia, J. A., Hernández, E. H., & Ruiz, L. (2018). Perceptions of controlling teaching behaviors and the effects on the motivation and behavior of high school physical education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph15102288>

Nieto Rodríguez, J., García Cantó, E., Rosa Guillamón, A., & Moral García, J. E. (2020). La motivación hacia la práctica físico-deportiva en escolares y la influencia del profesor. *Papeles Salmantinos de Educación*, 24, 131–148. <https://doi.org/10.36576/summa.132086>

Núñez, J. L., Leon, J., Valero-Valenzuela, A., Conte, L., Moreno-Murcia, J. A., & Huéscar, E. (2021). Influence of Physical Self-Concept and Motivational Processes on Moderate-to-Vigorous Physical Activity of Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12(August), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.685612>

Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Pate, R. R., Gorber, S. C., Kho, M. E., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2016). *Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in*. 239(June).

Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). *The association between school-based physical activity , including physical education , and academic performance : A systematic review of the literature* ☆, ☆☆. 52(April 2010), 7435. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>

Rozengardt, R. (2019). *El profesor de Educación Física y su identidad deportiva : causas y consecuencias .*

Ruiz-ranz, E. (2025). *Physical activity , exercise , and mental health of healthy adolescents : A review of the last 5 years.* 7(March 2024), 161–172. <https://doi.org/10.1016/j.smhs.2024.10.003>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: an introduction and overview. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, 3–25. www.guilford.com/p/ryan

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). SelCarducci, Bernardo J. Carducci Nave, Christopher S. f-determination theory. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences, Models and Theories*, 1–7.

Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2019). The dark side of the self-determination theory and its influence on the emotional and cognitive processes of students in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph16224444>

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2019). *Self-Determination Theory Applied to Physical Education : A Systematic Self-Determination Theory Applied to Physical Education : A Systematic Review and Meta-Analysis*. October. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>

Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers ' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education : a circumplex approach. *Motivation and Emotion*, April. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>

White, R., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

Zamarripa, J., Rodríguez-Medellín, R., Pérez-Garcia, J. A., Otero-Saborido, F., & Delgado, M. (2020). Mexican Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 11(March), 1–8.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00253>

9. Anexos

Anexo A. Preguntas del cuestionario al docente sobre la UDK

ENTREVISTA AL DOCENTE (UD KENDO)

1. En general, ¿cómo definirías tu estilo docente? ¿qué características destacarías?
Estrategias motivacionales
2. ¿Cómo expones las reglas al inicio de la UD de Kendo? ¿Con expectativas y entusiasmo?, ¿Les dejas participar en esa creación de las normas o reglas de clase?, ¿Cómo actúas cuando alguien se salta las normas o no las cumple? **Autonomía /estilo controlador**
3. ¿Cómo diseñas las sesiones para que sea alcanzable por todos los alumnos? // ¿Cómo actúas cuando algún estudiante no logra realizar las tareas planteadas o alguno/a ha terminado demasiado pronto? ¿Cómo crees que percibe tu alumnado las tareas que has planteado a lo largo de la UD de kendo? **Competencia/ estilo controlador**
4. Cuando comienza la sesión de kendo, ¿te interesas por las preferencias del alumnado?, ¿cómo has estructurado las sesiones y tareas? (partes de actividades sencillas) // en el caso de que introduzcas la UD de kendo al alumnado ¿cómo lo haces? **Autonomía**
5. ¿Cómo de importante consideras que es la motivación del alumnado? **Estrategias motivacionales**
6. ¿Cómo has percibido que ha sido la motivación del alumnado durante la UD de kendo? // ¿cómo han sido las actividades propuestas durante la UD de kendo para que el alumnado esté motivado? **Estrategias motivacionales**
7. ¿Crees que durante la UD de kendo el alumnado ha podido tomar decisiones? ¿Qué decisiones ha podido tomar? **Estrategias de apoyo a la autonomía**
8. Durante la UD de kendo ¿cómo han sido las relaciones entre los estudiantes? ¿cómo han sido mayoritariamente las agrupaciones? **Estrategias de apoyo a las relaciones sociales**
9. Durante una tarea difícil de kendo, los estudiantes comienzan a quejarse, entonces, ¿Cómo actuarías en ese caso? ¿Explicarías la actividad de nuevo o cambiarías la actividad? // ¿Cómo crees que es la mejor manera de actuar cuando el alumnado se comporta así? ¿Les motiva o animas de alguna manera extra? **Competencia / estilo controlador**
10. Si en algún momento durante la UD de kendo planteas una tarea compleja que produce nerviosismo o ansiedad al alumnado ¿Cómo has actuado o actuarías? ¿Te pones insistente, o te preocupas y decides animar a la persona o cambiarle la tarea? **Estilo caótico/estructurado**
11. Ante una conducta disruptiva en la UD de kendo ¿cómo has actuado ¿hablas con ellos con naturalidad para explicarles porque se tienen que portar bien, o no le das importancia y expones el castigo? **Estilo controlador/caótico**
12. Al final de la UD de kendo, cuando los estudiantes están practicando lo que han ido aprendiendo a lo largo de la UD ¿cómo planificas las tareas en función del nivel del

alumnado? // ¿Creas varios niveles de dificultad, vas viendo cómo se desarrolla, o les pones a todos lo mínimo y les guste o no, es su deber? **Competencia/estilo controlador**

13. Al terminar una sesión de kendo observas unos alumnos/as están discutiendo e insultándose ¿cómo has actuado o actuarías?

Estilo controlador /caótico

14. ¿Cómo has planteado las actividades de co-evaluación en la UD de kendo? //Has terminado una situación de evaluación en una sesión de kendo, y varios estudiantes no lo han hecho bien, aunque tu hayas dedicado un esfuerzo extra de atención y ayuda durante las tareas de las últimas sesiones. ¿Cómo actúas, o que les dices a esos alumnos? **Competencia /estilo estructurado**

15. En general, durante la UD de kendo ¿cómo has actuado cuando un estudiante ha salido tarde del vestuario por segunda vez consecutiva o de manera reiterada, ¿Cómo has actuado? ¿Delante de todos, o en privado?

Estilo controlador/caótico

Anexo B. Preguntas del grupo focal sobre la UDK

GRUPO FOCAL 1B y 1A alumnado KENDO

1. Al comenzar la UD de Kendo, ¿Cómo vuestro profe os ha explicado las reglas y normas de clase? // ¿Os deja participar en esa creación de las normas o reglas de clase?, Si alguien durante las clases de kendo no ha cumplido las normas ¿Cómo ha actuado el profesor?
Autonomía /estilo controlador
2. Cuando vuestro profesor prepara una clase de Kendo, ¿cómo os sentís?//¿sentís que podeís hacer bien las actividades, y tenéis confianza? ¿Os propone retos o actividades desafiantes?
Competencia / estilo controlador
3. Cuando ha comenzado la UD de kendo ¿habéis podido elegir el contenido? ¿cómo se ha interesad el profesor por vuestras preferencias?
Autonomía
4. Durante la UD de kendo ¿qué decisiones habéis podido tomar? ¿se han planteado tareas con roles?
Estrategias de apoyo a la autonomía
5. ¿Cómo de motivados habéis estado durante la UD de kendo? ¿Por qué?
¿Qué hace el profe para motivarlos? // ¿Sientes que he estado haciendo lo que realmente te interesa, o lo haces porque lo tienes que hacer y fin?
NPB
6. Durante la UD de kendo ¿cómo han sido las relaciones entre vosotros? ¿cómo han sido mayoritariamente las agrupaciones?
Estrategias de apoyo a las relaciones sociales
7. Durante una tarea difícil de kendo, si os quejáis porque una tarea es muy difícil ¿cómo actúa el profesor? // ¿os ignora u os presta atención y os enseña otras maneras de resolver la tarea?
¿Cómo os gustaría que actuase?
Autonomía/ estilo controlador
8. Cuando una tarea es más compleja de lo normal, ¿Os sentís capaces de realizarla? ¿El profesor os da el apoyo que os falta para atreveros?
Apoyo autonomía/competencia
9. ¿Os habéis sentido nerviosos vosotros o algún compañero/a durante alguna tarea de kendo?
¿por qué os habéis sentido así o se han sentido así? ¿cómo se ha comportado el profesor?
Estilo caótico/estructurado
10. Si algún estudiante de clase durante las sesiones de kendo se ha comportado mal o no ha hecho las tareas, empieza a molestar a otros compañeros ¿Cómo se ha comportado vuestro profesor?
Estilo controlador/caótico
11. Si cuando os mandan una tarea costosa en Kendo, todavía no sois capaces de hacerla,
¿Cómo actúa el profesor?
Competencia/estilo controlador
12. ¿Qué hace el profesor si dos estudiantes están gritándose e insultándose?
Estilo controlador /caótico
13. Si no habéis superado alguna prueba muy costosa, ¿Qué hace el profesor, se dirige a vosotros?
Competencia /estilo estructurado
14. Si llegáis tarde manera puntual a las clases de Educación Física, ¿El profesor os dice algo?, y si es de manera regular?
Estilo controlador/caótico

Anexo C. Preguntas del grupo focal sobre la UDA

GRUPO FOCAL alumnado Atletismo 1B y 1A

1. Al comenzar la UD de Atletismo, ¿Cómo vuestra profe os expone las reglas y normas de clase?, ¿Os dejan participar en esa creación de las normas o reglas de clase?, ¿Cómo actúa en caso de incumplimiento? **Autonomía /estilo controlador**
2. Cuando vuestra profesora os propone una tarea de atletismo, ¿sientes que puedes hacer bien las actividades, y tienes confianza? ¿Os propone retos o actividades desafiantes? **Competencia**
3. Cuando comienza la clase, ¿Sientes que tienes la posibilidad de elegir algo en las actividades de la clase? ¿La profesora se interesa por vuestras preferencias? ¿Podéis tomar decisiones? **Autonomía**
4. ¿Consideras que estás motivado en la UD de atletismo? ¿Qué hace la profesora para motivaros? ¿Sientes que ha estado haciendo lo que realmente te interesa, o lo haces porque lo tienes que hacer y fin? **NPB**
5. Durante una tarea de la sesión, que es difícil, si os quejáis, Por ejemplo, os pone un ejercicio de mejora y progreso de una prueba específica de atletismo muy complicada ¿qué hace vuestro profesor? ¿Os anima para realizar la tarea, y sentís que podéis conseguirlo pese a su dificultad? ¿O cambia de tarea? **Competencia / estilo controlador**
6. ¿Cómo han sido las relaciones entre vosotros? ¿cómo han sido mayoritariamente las agrupaciones? Estrategias de apoyo a las relaciones sociales
7. Si en algún momento una tarea produce ansiedad o nerviosismo en vosotros o vuestros compañeros, ¿Cómo actúa la profesora?, ¿Os cambia de tarea u os ayuda? **Estilo caótico/estructurado**
8. Si los alumnos se portan mal y empiezan a molestar, ¿Cómo se comporta vuestra profesora? **Estilo controlador/caótico**
9. ¿Qué hace la profesora ante una situación donde dos estudiantes están gritándose e insultándose? **Estilo controlador/caótico**
10. Si no habéis superado alguna prueba muy costosa, ¿Qué hace la profesora, se dirige a vosotros? **Competencia /estilo estructurado**
11. Si llegáis tarde manera puntual a las clases de atletismo, ¿Os llaman la atención?, y si es de manera regular? **Estilo controlador/caótico**