



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo de Fin de Máster

**Máster en Profesorado de E.S.O. y Enseñanza de Idiomas,
Artísticas y Deportivas**

Especialidad de Educación Física

**Título: Análisis de los perfiles de estilos y conductas
motivacionales docentes en profesorado de Educación Física
de Aragón.**

Title: Analysis of the profiles based on teaching styles and
teaching approaches in Physical Education teachers of Aragon

Autor

Eduardo Pardo Adell

Directores

Luis García González

José Antonio Julián Clemente

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN (HUESCA)

2020

Análisis de perfiles en función de los estilos y conductas motivacionales docentes del
Modelo Circular en profesores de Secundaria de Aragón.

ÍNDICE

1. RESUMEN/ABSTRACT	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
2.1. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	6
2.2 EL MODELO CIRCULAR Y SU RELACIÓN CON LAS CONDUCTAS MOTIVACIONALES DOCENTES	9
3. OBJETIVOS	14
4. METODOLOGÍA	15
4.1. DISEÑO	15
4.2. PARTICIPANTES	15
4.3. VARIABLES E INSTRUMENTO	15
4.4. PROCEDIMIENTO	16
4.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	16
5. RESULTADOS	18
5.1. RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS VARIABLES (VARIABLE-CENTERED APPROACH)	18
5.2. RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS SUJETOS (PERSON- CENTERED APPROACH)	21
6. DISCUSIÓN	25
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	29
8. APLICACIONES PRÁCTICAS	30
9. CONCLUSIONES	32
10. BIBLIOGRAFÍA	33

1. RESUMEN/ABSTRACT

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo, basándose en la Teoría de la Autodeterminación y en el Modelo Circular, analizar qué estilos motivacionales docentes (de Apoyo a la autonomía, Estructurado, Controlador y Caótico) y que conductas motivacionales docentes (Participativa, Adaptativa, Clarificadora, Orientadora, Dominadora, Demandante, Abandonada y “A la espera”) son más frecuentes en un grupo de docentes de Educación Física en Educación Secundaria de la comunidad autónoma de Aragón, así como evaluar cómo se combinan las conductas y estilos motivacionales docentes y cómo pueden generar diferentes perfiles docentes. Se realizó una recogida de datos a través del cuestionario *Situations in School* (SIS) a 66 docentes de secundaria de Aragón, con una edad comprendida entre 24 y 63 años ($M=39.86$; $DT=10.16$) y una experiencia docente entre 1 y 42 años ($M=12.48$; $DT=10.7$), realizando un análisis centrado en las variables, a través de estadísticos descriptivos, y otro análisis centrado en los sujetos, a través de un análisis de Cluster o de Conglomerados y ANOVA en función del tipo de centro y los años de experiencia de los docentes. A partir del análisis de datos, se establecieron correlaciones entre los estilos de apoyo a la autonomía y estructurado (de apoyo a las necesidades psicológicas básicas; NPB) y los estilos controlador y caótico (amenaza a las NPB). También se definieron, a través del análisis de Cluster, un tipo de docentes más cercano al apoyo a las NPB y otro más cercano a la amenaza a las NPB). En conclusión, se establece la necesidad de que los profesores adecuen sus conductas hacia la satisfacción de las NPB para generar motivación hacia la EF en sus alumnos.

Palabras clave: Teoría de la Autodeterminación, modelo circular, motivación, apoyo a las necesidades, amenaza a las necesidades.

ABSTRACT

The aim of the present study, based on the Self-Determination Theory and the Circunplex Model, is to assess which teaching styles (Autonomy support, Structure, Control and Chaos) and which teaching approaches (Participative, Attuning, Guiding, Clarifying, Demanding, Domineering, Abandoning and Awaiting) are more frequent among a secondary education Physical Education teachers group in the region of Aragón, as well as assessing how these teaching styles and approaches are combined each other and how they can generate different teaching profiles. A data collect was conducted through the Situations-in-Schools questionnaire (SIS) from 66 secondary school teachers from Aragón, with an age between 24 and 63 years ($M=39.86$; $DT=10.16$) and a teaching experience between 1 and 42 years ($M=12.48$; $SD=10.7$), carrying out an analysis adopting a variable-centered approach, through descriptive statistics, and another analysis adopting a person centered-approach, through a Cluster analysis and ANOVA depending on the center type and the teaching experience. Based on the data analysis, correlations between the autonomy support and structure styles and between the control and chaos styles were established. Moreover, a type of teacher closer to adopt need-supportive practices and another type of teacher closer to adopt need-thwarting practices were also defined. In conclusion, there is a need for teachers to adapt their behaviors towards satisfying the needs in order to generate motivation in students.

Keywords: Self-Determination Theory, circunplex model, motivation, need-supportive, need-thwarting

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Durante décadas, el estudio de la motivación como uno de los factores principales que influyen en el desarrollo y bienestar de las personas, ha dado lugar a teorías de ámbito científico, tanto a nivel teórico como pragmático, que estudian la motivación humana como predictor de estados de salud mental, bienestar, rendimiento adecuado, resolución de problemas o el proceso de aprendizaje (Deci y Ryan, 2008).

Dichas teorías, que están orientadas en definitiva a la mejora de la calidad de vida de las personas, son aplicables, entre otros campos, a la educación, donde es interesante estudiar cómo las conductas de los docentes influyen en la motivación o el bienestar de los alumnos, y una de las más importantes de las últimas décadas es la Teoría de la Autodeterminación.

2.1. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La Teoría de Autodeterminación (TAD; *Self-determination theory*; Deci y Ryan; 1985; Deci y Ryan, 2000), es una macro-teoría de motivación humana cuyo trabajo previo comenzó ya en los años 70 con experimentos que examinaban los efectos de las recompensas de carácter externo en la motivación intrínseca. Durante más de 30 años, se desarrollaron diversas teorías que abordaban los efectos, funcionamiento y diferencias en el desarrollo de los diferentes tipos de motivación de las personas, y es en el siglo actual cuando la investigación dentro este marco teórico ha aumentado considerablemente y ha proliferado, especialmente en campos como el deporte, la salud o la educación (Deci y Ryan, 2012),

En este último es en el que se centra este trabajo, ya que esta teoría ha estado muy presente en la búsqueda de metodologías pedagógicas innovadoras que permitan el desarrollo adecuado de la motivación con todas las consecuencias que esta implica.

La distinción más importante de esta teoría es que las personas pueden guiar sus comportamientos alrededor de una motivación más o menos autodeterminada (es decir, un mayor o menor grado de voluntariedad para realizar una acción; Vallerand y Reid, 1984). Así, en el nivel más alto de autodeterminación, encontramos la motivación

intrínseca, en la que un sujeto tiene compromiso con una actividad por el propio placer que esta misma le genera al realizarla. La actividad tiene un fin en sí mismo (Deci y Ryan, 2000).

Reduciéndose el grado de autodeterminación, aparecería la motivación extrínseca, en la que el sujeto no participa en una actividad por el mero hecho de su disfrute, y que diferencia cuatro tipos de regulaciones que reflejan el nivel de autodeterminación, de más alto a más bajo (Deci y Ryan, 2000): la regulación integrada es en la que el sujeto tiene integrada la actividad (e.g., participar en clase de Educación Física) como parte de su estilo de vida. A continuación encontramos la regulación identificada, donde la decisión de participar está supeditada a beneficios diferentes al placer por la práctica. En el ámbito de la Educación Física (e.g., un alumno participa para aumentar los niveles de actividad física y mantenerse en forma. En la regulación introyectada se participa en una actividad para evitar sentimiento de culpa u obtener aprobación externa. Finalmente, la regulación externa es en la que se actúa para conseguir una recompensa o evitar un castigo. En el último escalafón, el menos autodeterminado, cuando, finalmente, no existe intención o interés alguno en realizar una actividad, se habla de desmotivación.

En la TAD, los tipos de motivación cuyos grados de autodeterminación son más altos, y en los que las personas se identifican con el valor de una actividad y la integran como parte de su identidad (motivación intrínseca, regulación integrada y regulación identificada) forman parte de la motivación autónoma. Cuando una persona está motivada de forma autónoma, experimenta volición y auto-aprobación (Deci y Ryan, 2008). En cambio, cuando la regulación es introyectada o externa, hablamos de motivación controlada, en la cual las personas experimentan una presión para opinar, sentir o comportarse de una manera determinada.

Basándose en los años de investigación sobre la motivación intrínseca y la internalización (i.e., el grado en el que la gente percibe sus valores y prácticas como propias, o por el contrario, como consecuencia de las influencias de los demás o del ambiente que les rodea; Ryan y Connel, 1989) desde la teoría se encontró que existe una serie de tres necesidades psicológicas básicas (NPB) y universales que deben ser satisfechas que son esenciales para la adaptación, la integridad y el crecimiento del

individuo (Deci y Ryan, 1991; Ryan, 1995): En primer lugar, la autonomía comprende los esfuerzos de las personas por sentirse el origen de sus acciones y poder determinar su propio comportamiento. La competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. Por último, la relación se define como el interés por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica con uno mismo, experimentando satisfacción con el mundo social.

Además de estas tres necesidades principales, se ha estudiado en estos últimos años la posibilidad de añadir nuevas necesidades psicológicas básicas candidatas como la novedad (González-Cutre, Romero-Elías, Jiménez-Loaisa, Beltrán-Carrillo y Hagger, 2020) y la variedad (Bagheri y Milyayskaya, 2020).

Con el trabajo de los últimos años, se ha establecido que estas NPB pueden satisfacerse o frustrarse (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch y Thøgersen-Ntoumani, 2011). Por ejemplo, puede darse satisfacción de la necesidad de autonomía cuando un sujeto desea auto-gestionar sus acciones y realizarlas con total voluntad, o puede darse una frustración de la misma cuando el sujeto siente una obligación o presión para hacer una acción de una forma no voluntaria. La satisfacción de la necesidad de competencia se da con el deseo de sentirse eficaz y habilidoso en una actividad (i.e., obteniendo los resultados deseados) y la frustración cuando el sujeto presenta un sentimiento de inferioridad y fracaso en el desarrollo de una tarea o en un contexto determinado. Por último, la satisfacción de la necesidad de relación ocurre cuando el sujeto desea sentirse integrado en un grupo social y conectado con otras personas, experimentando un sentimiento de pertenencia con sus compañeros. En cambio, esta se frustra cuando se da un sentimiento de soledad y de sentirse apartado o aislarse del grupo (Costa, Ntoumanis y Bartholomew, 2015). Cabe destacar que una baja satisfacción de las NPB no implica una frustración de estas. Ambas funcionan con determinantes motivacionales diferentes (Cheon, Reeve, Lee, Ntoumanis, Gillet, Kim y Song, 2018).

En cuanto a las consecuencias de esta satisfacción o frustración de las NPB, la literatura ha mostrado beneficios de la satisfacción de las NPB en el bienestar y factores que manifiestan el desarrollo del individuo (Vansteenkiste y Ryan, 2013), la motivación autónoma, el compromiso en el trabajo de los docentes (Abós et al., 2018), o el

bienestar (Ryan y Deci, 2017). Por otro lado, la frustración de las NPB está asociada a unos costes motivacionales, como la pérdida de motivación, de compromiso, además de angustia y malestar (con indicadores como estrés, depresión o ansiedad). Está relacionada con la motivación controlada y la desmotivación (Bartholomew, Ntoumanis, Mouratidis, Katartzi, Thøgersen-Ntoumani y Vlachopoulos, 2018).

En el ámbito de la docencia, y más concretamente en Educación Física, también se han encontrado evidencias respecto a la satisfacción y frustración de las NPB. Un estilo docente que apoya las NPB se relaciona con resultados adaptativos de los estudiantes. Los profesores con motivación autónoma tienden a mostrar una actitud más energética, curiosa y responsable (Van der Berghe, Cardon, Tallir, Kirk y Haerens, 2016), además de estar relacionada positivamente con la satisfacción de las NPB y negativamente con sentimientos de desgaste hacia su trabajo y desmotivación (Abós, Haerens, Sevil, Aelterman y García-González, 2018). En cuanto a la relación con los estudiantes, docentes con altos niveles de motivación autónoma interactúan de una manera más motivadora con ellos por lo que estarán más comprometidos y satisfechos (Cheon, Reeve y Song, 2016; Leenknecht, Wijnia, Loyens y Rikers, 2017), lo cual retroalimenta la motivación de los docentes y la necesidad de apoyo a las NPB (Retelsdorf, Butler, Streblow y Schiefele, 2010).

2.2 EL MODELO CIRCULAR Y SU RELACIÓN CON LAS CONDUCTAS MOTIVACIONALES DOCENTES

Como se ha comentado anteriormente, el presente trabajo se centra en el ámbito educativo, en el cual la literatura ha mostrado el gran papel del profesor en el desarrollo y compromiso de los estudiantes (Wentzel, 2009). Desde hace varios años se ha investigado sobre cómo diferentes estilos de dar clase se asocian con unos resultados u otros en los estudiantes. Para poder relacionar todos los constructos explicados anteriormente es necesario explicar el modelo circular de las conductas motivacionales de los docentes, en el cual se pretende definir de forma detallada las conductas de los profesores, así como su influencia sobre las experiencias motivacionales de los alumnos. Este modelo establece que existen cuatro estilos motivacionales docentes que, a su vez, se desglosan en dos conductas motivacionales docentes cada uno, dando lugar

a ocho en total, y que están asociados a distintos grados de motivación y desmotivación, así como de la satisfacción o frustración de las NPB (Aelterman, Vansteenkiste, Haerens, Soenens, Fonatine y Reeve, 2018; Delrue, Reynders, Broek, Aelterman, De Backer, Decroos y Haerens, 2019):

En primer lugar, encontramos el estilo de Apoyo a la autonomía (Aelterman et al., 2018), donde el docente desarrolla un estilo basado en la comprensión, tratando de alimentar los intereses, inquietudes y sentimientos de los alumnos, con la finalidad de promover su implicación y responsabilidad. Dentro de estilo se encuentran la conducta Participativa y la Adaptativa y/o Empática. Un docente es participativo cuando identifica los intereses de los alumnos a través del diálogo. Además, trata de implicarles y les invita a proponer y a sugerir actividades. Cuando es posible, el docente trata de darles opciones con argumentos significativos sobre cómo afrontar las actividades y cómo seguir su propio proceso formativo de una manera óptima. En la conducta adaptativa y empática, el docente trata de nutrir los intereses personales de los alumnos tratando de encontrar la forma en que las actividades sean más interesantes, agradables y divertidas. Asimismo, el docente acepta posibles expresiones negativas de afecto y trata de comprender cómo ven las cosas los alumnos, y suele tratar de aportarles explicaciones significativas y racionales.

En segundo lugar está el estilo Estructurado (Aelterman et al., 2018), en el que el docente desarrolla un rol de guía y orientador de los alumnos. Para ello, parte siempre de sus capacidades de con objeto de que se perciban competentes en clase. Dentro de este, se encuentra la conducta Orientadora o Guía: un docente fomenta el progreso de sus alumnos aportando ayuda y asistencia cuando es necesario. El docente les acompaña en los pasos que hagan falta para acabar la tarea, para que los alumnos continúen independientes, pudiendo hacer preguntas cuando sea necesario. Junto con los deportistas, reflexiona sobre los errores, para que vean lo que pueden seguir mejorando y cómo hacerlo. Por otro lado, está la conducta Clarificadora, que se da cuando el docente comunica las expectativas que tiene a sus alumnos de forma clara y transparente. Ofrece una visión general de lo que los estudiantes o deportistas pueden esperar de la sesión y les va informando del grado de cumplimiento de las mismas.

En tercer lugar, el estilo Controlador (Aelterman et al., 2018) se caracteriza por un docente que desarrolla un estilo basado fundamentalmente en la presión y control de los alumnos. El docente les fuerza a pensar, sentir y comportarse de la manera que él ha prescrito, independientemente de lo que opinen ellos. La conducta Demandante o exigente se da cuando el docente exige disciplina de sus deportistas usando un lenguaje dominante y con cierto tono de poder (e.g., gritos). El entrenador señala cuáles son sus obligaciones, no tolera que le lleven la contraria y les amenaza con sanciones si no le obedecen. La segunda conducta asociada es la Dominadora, en la que el docente ejerce su poder sobre los estudiantes para que cumplan con lo que se les pide. Para ello, les reprime induciendo sentimiento de culpa, vergüenza y ansiedad, pudiendo resultar en un ataque más personal.

En cuarto y último lugar, aparece el estilo Caótico o Desestructurado (Aelterman et al., 2018), definido como un estilo basado fundamentalmente en el “dejar hacer” (*laissez faire*) muy identificado con la permisividad. Este tipo de docente se caracteriza una excesiva libertad y permite a los alumnos hacer lo que quieran, generando confusión sobre lo que realmente tienen que hacer, cómo deben comportarse y cómo tienen que actuar o desarrollar las tareas y actividades. Dentro de este, en la conducta Abandonada el docente, después de repetidas intervenciones, se desentiende, se da por vencido o abandona a los alumnos. Les permite hacer lo que quieran y ya no les incita a esforzarse con la excusa de que ellos deben responsabilizarse de su propio aprendizaje. Finalmente, con la conducta “A la espera” el docente ofrece un clima de libertad que permite a los alumnos hacer lo que quieran. Suele esperar a ver cómo evolucionan, sin planificar demasiado, y dejando que las cosas sigan su propio curso.

A partir de estos estilos, se ha generado un modelo o enfoque circular, para el cuál se basaron en el análisis escalar multidimensional (Borg, Groenen y Mair, 2013), y que genera una visión sobre cómo los diferentes estilos docentes y sus sub-estilos se relacionan entre ellos situándolos en una estructura multidimensional basada en un patrón de proximidad o similitud.

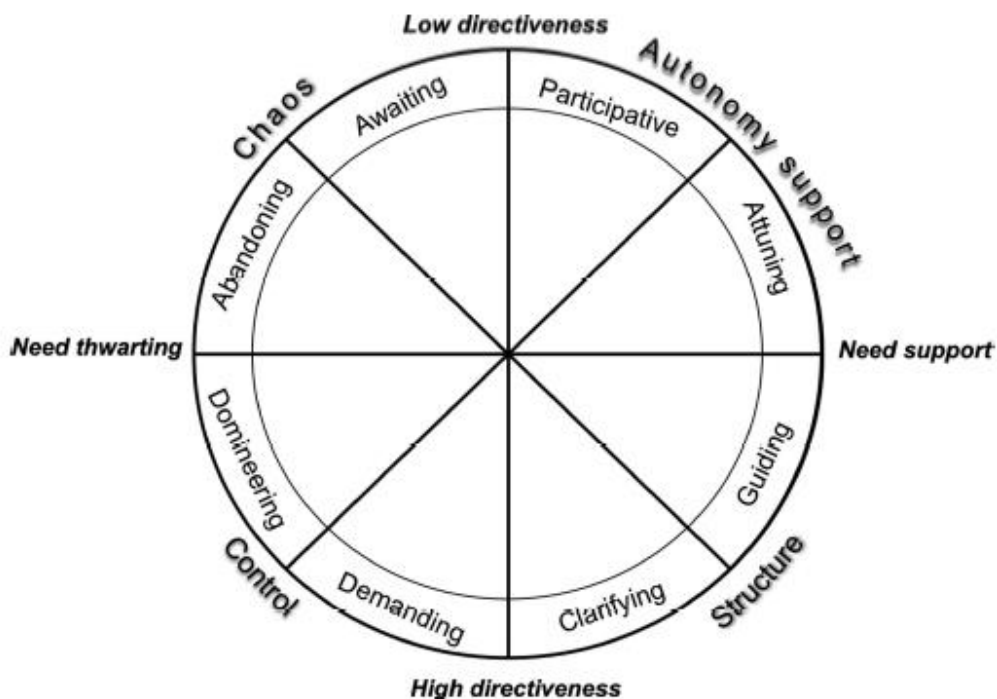


Figura 1. Representación teórica del modelo docente gradual. Fuente: Aelterman et al. (2018)

En línea con el modelo circular, se encontraron altas correlaciones positivas entre el estilo de Apoyo a la autonomía y el Estructurado (Jang, Reeve y Deci, 2010; Vansteenkiste et al., 2012). Así, se establece que ambos, el estilo Estructurado y el de Apoyo a la autonomía, se relacionan positivamente con la motivación, el compromiso, el aprendizaje y el bienestar (Jang et al., 2010; Vansteenkiste, Sierens, Goossens, Soenens, Dochy, Mouratidis y Beyers, 2012), y que el estilo Controlador está relacionado con resultados más negativos (Haerens, Vansteenkiste, Aelterman y Van den Berghe, 2016), como la desmotivación (De Meyer, Tallir, Soenens, Vansteenkiste, Aelterman, Van den Berghe y Haerens, 2014), una menor implicación o compromiso (Jang, Kim y Reeve, 2016) y un aumento la oposición desafiante de los alumnos (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens y Van Petegem, 2015).

A partir de estos estudios, así como se puede hablar de un lado “claro” en el que las conductas de los profesores provocan una satisfacción de las NPB y otro lado más “oscuro”, en el que las conductas de los profesores provocan frustración de las NPB, también se puede establecer que existe un lado positivo compuesto por los estilos de

apoyo a la autonomía y estructurado, que se caracterizan por tener un componente motivador y que supone un apoyo a las necesidades básicas, y un lado negativo compuesto por los estilos controlador y caótico, que tienen un componente desmotivador y que suponen una amenaza a las necesidades básicas (Aelterman et al., 2018).

Como refuerzo a la teoría del modelo circular, se encontraron correlaciones significativas también en función de los niveles de directividad del profesor, posicionándose en un lado los estilos Controlador y Estructurado, y por otro lado, los de Apoyo a la autonomía y Caos. Así, se genera una red circular interconectada en el que unas conductas están más cerca entre ellas, y poseen correlaciones más significativas en función de si tienen en común el componente motivacional o directivo del docente. Por ejemplo, la conducta Orientadora está más cerca de la Clarificadora y de la Adaptativa, ya que los estilos de Apoyo a la autonomía y Estructurado apoyan las NPB, pero también, comparte los mismos niveles de directividad docente con el estilo Abandonado, aunque sin correlaciones significativas (Aelterman et al., 2018).

Como conclusión, las conductas más asociadas con la motivación autónoma son la Adaptativa y Orientadora, y la que más correlaciona negativamente es la Abandonada, la cual, junto con la Dominadora, está más relacionada con la frustración de las NPB. La motivación Controlada está más correlacionada con las conductas Demandante y Dominadora. Cabe destacar que estas conductas no son inamovibles, es decir, pueden modificarse y combinarse, y que un docente refleje niveles altos de una no predice necesariamente mayores niveles en las conductas relacionadas positivamente y menores con las conductas relacionadas negativamente (Aelterman et al., 2018).

Así, este estudio, basándose en la importancia de los estilos y las conductas motivacionales docentes en relación con aspectos como la motivación o la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, está orientado a analizar cómo se combinan, y cómo pueden establecer diferentes perfiles docentes, que influirán, supuestamente, de diferente manera en los alumnos.

3. OBJETIVOS

El primer objetivo de este estudio es analizar qué estilos motivacionales docentes son más frecuentes entre un grupo de docentes de Educación Física de la comunidad de Aragón, llevando a cabo una evaluación de las conductas docentes con un enfoque centrado en las variables (*variable-centered approach*).

También, como segundo objetivo, se pretende evaluar cómo se combinan las conductas y estilos motivacionales docentes en el profesorado de Secundaria de Educación Física, y qué perfiles de docentes pueden obtenerse en la muestra utilizada. Posteriormente, en función de los perfiles obtenidos, se analizarán las posibles diferencias existentes en función del tipo de centro y los años de experiencia. Este análisis de perfiles docentes se realiza con un enfoque centrado en los sujetos (*person-centered approach*).

4. METODOLOGÍA

4.1. DISEÑO

Según el manual de Campbell y Stanley, (1966) se utiliza un tipo de diseño selectivo ya que no se ha realizado ningún tipo de intervención en la muestra y por lo tanto no se han manipulado las variables independientes. Además, es de carácter transversal, debido a que ha realizado una sola toma de datos en un momento determinado. Finalmente, los datos fueron recogidos de forma cuantitativa, utilizando la técnica de encuestación para la recogida de estos.

4.2. PARTICIPANTES

El estudio se ha realizado a 66 docentes de distintos centros de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Titulaciones Deportivas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Los docentes tenían una edad comprendida entre 24 y 63 años ($M=39.86$; $DT=10.16$) y una experiencia docente entre 1 y 42 años ($M=12.48$; $DT=10.7$).

4.3. VARIABLES E INSTRUMENTO

Para la obtención y análisis de los estilos y conductas motivacionales docentes, se ha empleado el cuestionario *Situations-in-School* (SIS; Aelterman et al., 2018), que consiste en una serie de 17 situaciones donde se pregunta a los docentes por cómo resolverían cada una de ellas, valorando distintas formas de actuar. Esta evaluación hace referencia a situaciones que se dan antes, durante y después de una clase de Educación Física, y pueden reflejar un problema que requiere la intervención del profesor o un episodio menos problemático en el que el profesor toma un rol más proactivo. También algunos de los bloques plantean situaciones que requieren la provisión de contenido de aprendizaje o el uso de diferentes conductas para guiar a los alumnos en el aprendizaje. Para cada uno de los bloques se plantean cuatro diferentes comportamientos que

corresponden a los estilos de Apoyo a la Autonomía, Estructura, Control y Caos. Usando una escala Likert que va desde 1 (no me describe en absoluto) hasta 7 (me describe muy bien), se les pedía a los docentes que indicaran el grado en el que se identificaban con cada uno de los comportamientos de cada bloque.

4.4. PROCEDIMIENTO

Durante el mes de abril de 2020, se contactó con varios profesores a través de correo electrónico para participar en el cuestionario garantizando el carácter anónimo del procedimiento, y desde el 28 de abril hasta el 5 de mayo, después de dar su autorización, cumplieron el mismo. Este tiene una duración aproximada de 20 minutos.

Todos los participantes realizaron el cuestionario por vía telemática, a través de un cuestionario de *Google Forms* (Google, EEUU).

En el procedimiento se siguieron las recomendaciones a nivel de ética de la Declaración de Helsinki con el código N° 06/2018 (Asociación Médica Mundial, 2013).

4.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para la recogida de datos del cuestionario se utilizó el software *Excel* (Microsoft, EEUU) y para el análisis de datos, *SPSS* (IBM, EEUU).

A continuación, para medir la fiabilidad de la escala de medida (SIS), se utilizó el Coeficiente Alpha de Cronbach, el cual se considera aceptable cuando es mayor a 0.70 (Nunnally, 1994), o incluso se pueden tomar en consideración valores por encima de .50 en factores con un reducido número de ítems (Hambleton, 2005).

Para el análisis de los datos desde la perspectiva de las variables, se realizaron informes de estadísticos descriptivos, coeficientes de correlación de Pearson y análisis de varianza (ANOVA) de Medidas Repetidas entre los estilos motivacionales docentes. Para el análisis de los datos desde la perspectiva de los sujetos, se llevaron a cabo un Análisis Cluster o de Conglomerados y posteriormente un ANOVA de las conductas y

Análisis de perfiles en función de los estilos y conductas motivacionales docentes del Modelo Circular en profesores de Secundaria de Aragón.

estilos docentes en función del Cluster como medida de similitud o divergencia entre ellos. Además, se realizó un ANOVA unifactorial respecto al tipo de centro y los años de experiencia de los docentes.

5. RESULTADOS

Todas las variables relacionadas con los estilos docentes interpersonales de la escala de medición (cuestionario SIS) han sido consideradas fiables tras haberlas sometido a un análisis de fiabilidad a través del coeficiente de Alpha de Cronbach. Sin embargo, los elementos asociados a la conducta “A la espera” han obtenido unos resultados de fiabilidad insuficientes ($\alpha=0.325$; $\alpha=0.455$ eliminando uno de los elementos del cuestionario, concretamente, el tercer ítem asociado a la conducta en el cuestionario), por lo que los resultados asociados a dicha variable serán analizados con cautela (ver Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de Fiabilidad (Alpha de Cronbach) de las Variables del Cuestionario SIS

Factores	Test de fiabilidad
Conducta participativa	.714
Conducta adaptativa	.745
Conducta orientadora	.540
Conducta clarificadora	.709
Conducta demandante	.746
Conducta dominante	.640
Conducta abandonada	.759
Conducta a la espera	.325
General	.772

5.1. RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS VARIABLES (*VARIABLE-CENTERED APPROACH*)

En la tabla 2 se pueden observar las correlaciones realizadas para el estudio. Las dos conductas que forman parte de cada uno de los cuatro estilos motivacionales docentes interpersonales han obtenido correlaciones significativas ($p=.001$).

Se han obtenido correlaciones significativas las cuatro conductas que incluyen los estilos de Apoyo a la autonomía y Estructurado (Participativa, Adaptativa,

Análisis de perfiles en función de los estilos y conductas motivacionales docentes del Modelo Circular en profesores de Secundaria de Aragón.

Orientadora y Clarificadora), que forman parte de los estilos de Apoyo a las Necesidades Básicas ($p=.001$). En cuanto a los estilos de Amenaza a las Necesidades Básicas (Controlador y Caótico), se han dado correlaciones entre las conductas Abandonada con las dos del estilo Controlador, Demandante y Dominadora ($p=.001$) pero no se han obtenido correlaciones significativas con la conducta “A la espera”. Finalmente, se han encontrado correlaciones negativas entre la conducta Abandonada y todas las conductas de Apoyo a las Necesidades Básicas ($p=.001$). Esta fuerte asociación hace que el estilo Caótico también correlacione negativamente (conductas de Caos y conducta Participativa, $p=.005$; ver Tabla 2). Podemos decir que, de forma mayoritaria, las conductas correlacionan de forma positiva con sus adyacentes y de forma negativa con las más alejadas del círculo.

Tabla 2. Coeficientes de correlación (Pearson) de los estilos y las conductas motivacionales docentes.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Participativa	1											
2.Adaptativa	.664**	1										
3.Orientadora	.431**	.594**	1									
4.Clarificadora	.530**	.571**	.543**	1								
5.Demandante	-.118	-.104	-.02	-.025	1							
6.Dominadora	-.083	-.083	-.203	-.141	.524**	1						
7.Abandonada	-.333**	-.460**	-.471**	-.397**	.403**	.395**	1					
8.A la espera	-.197	-.201	-.231	-.254*	.134	.033	.481**	1				
9.Apo.Autonomía	.944**	.873**	.542**	.596**	-.123	-.135	-.419**	-.217	1			
10.E.Estrucutado	.552**	.661**	.852**	.902**	-0.026	-0.192	-.489**	-.277*	.650**	1		
11.E.Controlador	-.114	-.167	-.134	-.099	.856**	.889**	.457**	.092	-.148	-.131	1	
12.E.Caótico	-.303*	-.374**	-.399**	-.373**	.302*	.236	.842**	.878**	-.363**	-.438**	.306*	1

*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral); **La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

Por último, el ANOVA con medidas repetidas ha mostrado diferencias significativas entre casi todas las conductas (Lambda de Wilks= .039; $F= 207.681$; $p<0.001$). Sólo la Clarificadora no ha mostrado diferencias significativas con la Adaptativa y Orientadora. Concretamente, estas tres conductas son las más frecuentes entre los docentes.

Tras obtener los estadísticos descriptivos, las conductas que más se usan son la Orientadora ($M=6.05$; $DT=0.54$), junto con la Clarificadora ($M=5.97$; $DT=0.65$) y la Adaptativa ($M=5.81$; $DT=0.68$), que se establecen al mismo nivel. Por debajo, con diferencias significativas, se encuentra la conducta Participativa ($M=4.83$; $DT=1.00$).

Análisis de perfiles en función de los estilos y conductas motivacionales docentes del Modelo Circular en profesores de Secundaria de Aragón.

Estos resultados demuestran que los estilos más frecuentes en los docentes del estudio son el Estructurado ($M=6.01$; $DT=0.52$) y el de Apoyo a la autonomía ($M=5.32$; $DT=0.77$), ambos relacionados con el Apoyo a las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes.

En cuanto a las conductas relacionadas con la amenaza a las NPB, la más recurrente es la Demandante ($M=3.69$; $DT=0.87$), seguido de la Dominadora ($M=2.73$; $DT=0.98$), A la espera ($M=2.16$; $DT=0.68$) y, por último, la Abandonada ($M=1.86$; $DT=0.58$). Estos resultados reflejan una menor incidencia de los estilos Controlador ($M=3.21$; $DT=0.80$) y Caótico ($M=2.01$; $DT=0.53$), asociados negativamente a factores como la motivación o el bienestar de los alumnos (ver Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del ANOVA de medidas repetidas de las conductas motivacionales docentes.

Variables	Media	Desviación típica
C. Participativa	4.82	1.00
C. Adaptativa	5.81	.68
C. Orientadora	6.05	.54
C. Clarificadora	5.96	.65
C. Demandante	3.68	.87
C. Dominadora	2.73	.98
C. Abandonada	1.87	.58
C. A la espera	2.16	.65
E. de Apoyo a la autonomía	5.32	.77
E. Estructurado	6.01	.52
E. Controlador	3.20	.80
E Caótico	2.01	.53

Nota: E. = Estilo; C. = Conducta

5.2. RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS SUJETOS (*PERSON-CENTERED APPROACH*)

En la tablas 4 y 5 pueden observarse los resultados relativos a las diferencias en las conductas motivacionales docentes en función del tipo de centro y los años de experiencia de los docentes. Se han encontrado diferencias significativas ($p=.047$) en el uso de la conducta Clarificadora en función del tipo de centro, siendo más frecuente en los docentes que pertenecen a centros públicos ($n=53$; $M=6.04$; $DT=0.56$) respecto a los que pertenecen a centros privados ($n=13$; $M=5.64$; $DT=0.89$).

También existen diferencias significativas en la conducta Demandante ($p=.005$) en cuanto a los años de experiencia. Este es más usado por los docentes que más años de experiencia tienen ($n=31$; $M=3.99$; $DT=0.78$) en comparación con los docentes que menos experiencia tenían ($n=35$; $M=3.41$; $DT=0.88$).

Tabla 4. Media, Desviación Típica, Valor F y Niveles de significación en el ANOVA de las conductas motivacionales docentes en función del tipo de centro

Variables	Público (n=53)		Privado (n=13)		F	p
	M	DT	M	DT		
Participativa	4.87	.98	4.67	1.05	.391	.534
Adaptativa	5.84	.68	5.69	.68	.493	.485
Orientadora	6.08	.54	5.93	.53	.816	.370
Clarificadora	6.04	.56	5.64	.89	4.091	.047
Demandante	3.75	.84	3.40	.94	1.754	.190
Dominadora	2.78	1.01	2.58	.84	.621	.434
Abandonada	1.85	.59	1.92	.58	.152	.698
A la espera	2.16	.68	2.17	.58	.003	.958

Tabla 5. Niveles de significación en el ANOVA de las conductas motivacionales

docentes en función de la experiencia de los docentes						
Variables	1-10 años como docente (n=35)		>10 años como docente (n=31)		F	p
	M	DT	M	DT		
Participativa	4.79	1.04	4.86	.98	.90	.766
Adaptativa	5.93	.65	5.68	.69	2.318	.133
Orientadora	6.05	.61	6.06	.45	.005	.942
Clarificadora	5.94	.79	6.00	.46	.106	.746
Demandante	3.41	.86	3.99	.78	8.276	.005
Dominadora	2.62	1.00	2.85	.95	.900	.346
Abandonada	1.78	.65	1.96	.49	1.599	.211
A la espera	2.22	.65	2.10	.68	.547	.462

En la Tabla 6 y en las Figuras 2 y 3 se representan los resultados para los dos Cluster que se han generado. En el Eje Y de la figura 3 se representan las puntuaciones Z de los estilos de Apoyo a la autonomía, Estructurado, Controlador y Caótico. Tras el análisis, se generaron dos grupos diferenciados: un grupo con valores bajos en apoyo a las NPB y altos en amenaza de las NPB respecto a la media (n=44), y otro grupo con valores altos en apoyo a las NPB y bajos en amenaza de las NPB (n=22). Las medias y desviaciones típicas pueden observarse en la Tabla 6.

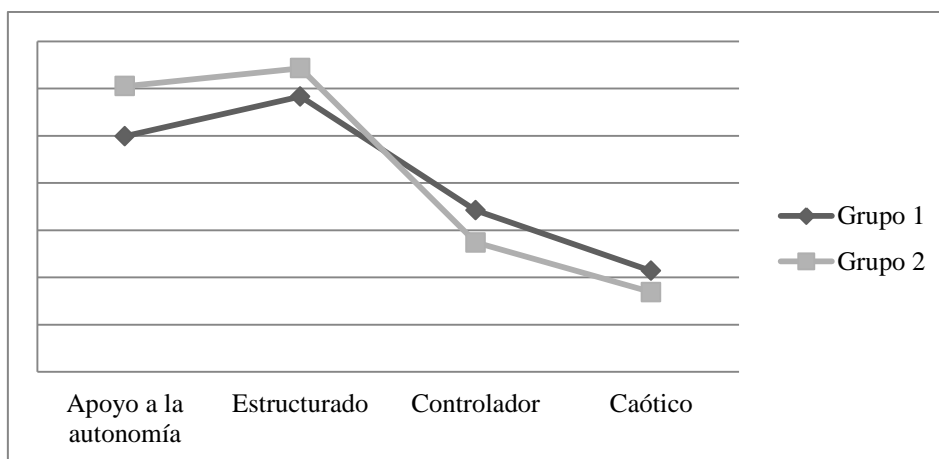


Figura 2. Uso de los estilos motivacionales docentes de cada uno de los grupos tras el análisis de Cluster.

Tabla 6. Valores medios, desviaciones típicas y puntuaciones Z de los Cluster basados en los estilos motivacionales docentes

Variables	Cluster 1: apoyo a las NPB baja y amenaza a las NPB alta	Cluster 2: apoyo a las NPB alta y amenaza a las NPB baja
	n=44	n=22
Estilo de apoyo a la autonomía		
Media	4.99	6.05
Desviación típica	.57	.48
Puntuación Z	-.43	.95
Estilo estructurado		
Media	5.83	6.43
Desviación típica	.40	.32
Puntuación Z	-.33	.81
Estilo controlador		
Media	3.42	2.74
Desviación típica	.73	.77
Puntuación Z	.27	-.57
Estilo caótico		
Media	2.14	1.69
Desviación típica	.51	.34
Puntuación Z	.25	-.61

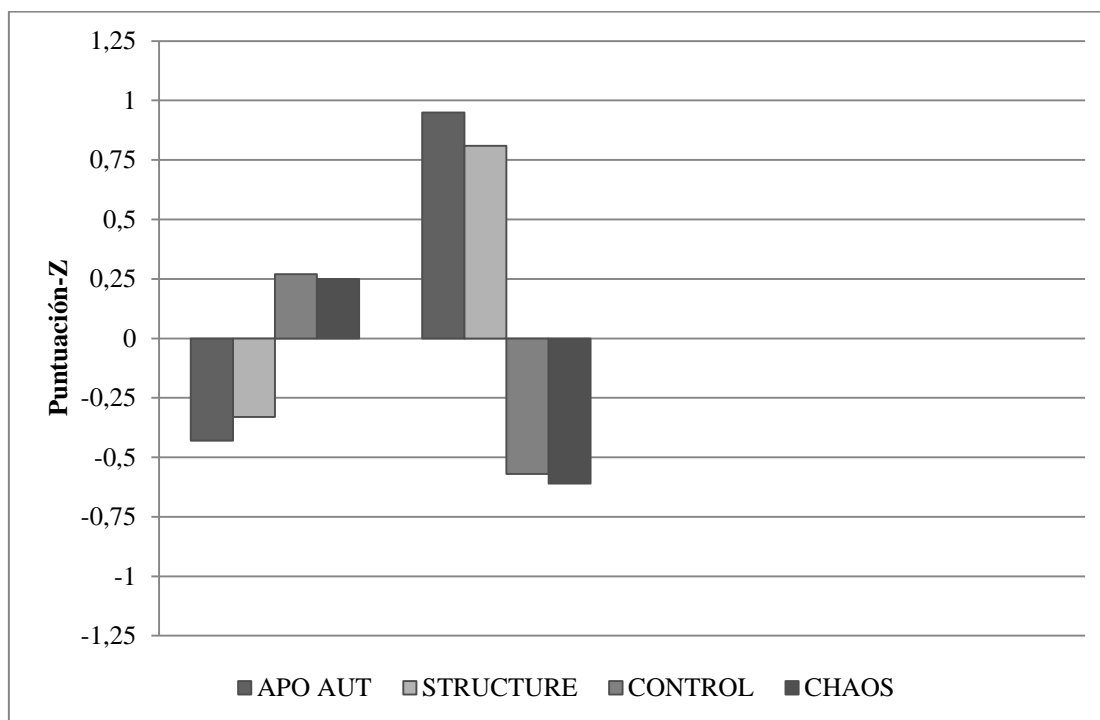


Figura 3. Solución de dos Cluster basada en la puntuación Z de los estilos de apoyo a la autonomía, estructurado, controlador y caótico. Un primer grupo muestra valores bajos en los estilos de apoyo a la autonomía y estructurado y altos en controlador y caótico. Un segundo grupo muestra valores altos en los estilos de apoyo a la autonomía y estructurado y bajos en controlador y caótico.

Se observa, según los resultados, que existen dos perfiles de docentes diferenciados, uno cuyo estilo docente supone prácticas asociadas a un mayor apoyo a las NPB de los alumnos y menor amenaza de las NPB respecto a la media, y por tanto, a priori, más positivo, y otro con prácticas docentes más asociadas a la amenaza de las NPB y menos al apoyo a las NPB, y por tanto, susceptible de mejora.

Ambos grupos han obtenido diferencias significativas en cada uno de los estilos y conductas del modelo ($p=.001$).

6. DISCUSIÓN

El primero de los objetivos del presente estudio era analizar qué estilos docentes eran más frecuentes entre los profesores de la comunidad autónoma de Aragón, y para ello se llevó a cabo una evaluación e interpretación de los datos del cuestionario SIS a través de un enfoque centrado en los sujetos y sus diferencias en función de diversos factores (*person-centered approach*).

Los resultados a dicho análisis mostraron que la conducta Orientadora es la más utilizada según la percepción de los docentes, seguido de la Clarificadora y la Adaptativa. Por otro lado, las conductas menos frecuentes son A la espera y la Abandonada, que forman parte del estilo Caótico. Estas manifestaciones conductuales de los profesores son muy parecidas a las encontradas en diversos estudios donde la conducta Orientadora es la más mostrada por los profesores, seguido de la Adaptativa y la Clarificadora, y con las conductas que forman parte del estilo Caótico como las menos frecuentes (Aelterman, et al., 2018; Delrue et al., 2019). Podemos afirmar, por tanto, que los docentes orientan sus conductas en su mayor medida hacia la dimensión más “clara” de apoyo a las necesidades psicológicas básicas, relacionada con la motivación autónoma (Aelterman et al., 2018), lo cual sugiere la predisposición de los profesores hacia proporcionar cierto grado de autonomía y libre elección, así como la creación de un entorno adecuado para tomar iniciativa y proporcionar ayuda y sugerencias a los alumnos (Mageau y Vallerand, 2003).

A pesar de tener unos valores significativamente más altos en las conductas de apoyo a las NPB, otras conductas relacionadas con la frustración de las NPB, como la Demandante o la Dominadora, que forman parte del estilo Controlador, tienen cierta trascendencia en un número amplio de docentes. Estos niveles de estilo controlador pueden deberse a que, a diferencia de contextos en los que la relación profesor-alumno es más individual (e.g., un entrenador de deportes individuales), y en los que el docente puede dejar más libertad y espacio al alumno (Chelladurai y Turner, 2006), en contextos donde el profesor se relaciona con un grupo numeroso de alumnos o deportistas, se pueden necesitar unas pautas de trabajo más claras y mostrar una mayor exigencia (Rhind, Jowett y Yang, 2012) como respuesta a evitar una posible deriva de una conducta Participativa a un estilo Caótico basado fundamentalmente en conductas

Abandonadas (Delrue et al., 2019). Otros estudios también han evidenciado que demasiado Apoyo a la autonomía, en coherencia con el modelo circular de relaciones adyacentes, puede llevar a subestimar el componente de estilo Estructurado y desplazarse hacia el estilo Caótico (Aelterman et al., 2018).

En línea con el objetivo de ratificar esta teoría del modelo circular que plantea la interrelación de unas conductas con otras en función del grado de apoyo o amenaza a las NPB o el grado de dirección de los docentes, se analizaron las relaciones entre los estilos y las conductas motivacionales docentes a través de un enfoque centrado en estas variables (*variable-centered approach*). A raíz de esto se obtuvieron correlaciones positivas entre los estilos de Apoyo a la autonomía y Estructurado y entre los estilos Controlador y Caótico. Estos resultados están en sintonía con los mostrados por diversos estudios (Aelterman et al., 2018; Delrue et al., 2019; Vermote, Aelterman, Beyers, Aper, Buysschaert y Vansteenkiste., 2020). En cambio, no se encontraron correlaciones positivas fuertes en todas las conductas que se encontraban adyacentes en la estructura circular, y que formaban parte de otro estilo motivacional docente. Ejemplos de esto son que la conducta A la espera no ha mostrado correlación con la Participativa, o la conducta Abandonada, que no ha mostrado correlación con la Dominadora, a diferencia de estudios anteriores, en los cuáles todas las conductas adyacentes muestran correlaciones significativas (Aelterman et al., 2018).

En general, las variables relacionadas con el lado de apoyo a las NPB muestran relaciones más fuertes, sugiriendo una brecha más grande entre las dimensiones de apoyo y frustración de las NPB (Aelterman et al., 2018). En cuanto al lado más negativo de frustración de las NPB, el estilo Caótico ha mostrado relaciones negativas (fundamentalmente por la incidencia de la conducta Abandonada) con los estilos de apoyo a las necesidades, en línea con estudios anteriores (Delrue et al., 2019).

Aunque algunos de los resultados se han mostrado insuficientes respecto a las relaciones más consistentes de los estudios mencionados anteriormente, podemos intuir que con una muestra más grande, los resultados habrían confirmado totalmente la organización circular de las conductas, confirmando el modelo circular de Aelterman et al. (2018). Aun así, en base a las similitudes entre los estudios, podemos sugerir que los estilos de apoyo a las necesidades se pueden relacionar positivamente con la

satisfacción de las NPB y la motivación autónoma y negativamente con la frustración de las NPB, así como los estilos de amenaza a las NPB se relacionan positivamente con la frustración de las NPB y negativamente con la satisfacción de las NPB (Aelterman et al., 2018).

Por último, desarrollando de una forma más profunda el segundo objetivo, que estaba orientado a estudiar cómo se combinan las conductas y estilos docentes en diferentes perfiles docentes, mediante un análisis centrado en los sujetos (*person-centered approach*), el análisis de Cluster ha dividido a la muestra en dos grupos significativamente diferenciados. Uno de ellos (n=44) muestra mayores niveles de amenaza a las NPB y valores más bajos de apoyo a las NPB que el segundo grupo (n=22), que muestra valores más altos en apoyo a las necesidades y más bajos en amenaza a las necesidades. En conclusión a estos resultados, podemos sugerir que existe un grupo más reducido de profesores que orienta sus conductas en mayor medida al apoyo de las NPB, y otro grupo más amplio cuyas conductas podrían adoptar mejores estrategias motivacionales, reduciendo especialmente las conductas demandantes y dominadoras propias del estilo controlador.

Respecto a otras diferencias teniendo en cuenta otros factores, existen algunas significativas en la conducta Clarificadora en función de si el centro es público (mayores valores) o privado (menores). A su vez, se ha encontrado que en los docentes que más experiencia tienen predomina cada vez más la conducta Demandante. Como se ha mostrado en otros estudios, las conductas Clarificadora y Demandante están correlacionadas positivamente debido a sus puntos en común en cuanto al alto grado de directividad docente que ambas implican (Aelterman et al., 2018). Esta relación hace que el estilo docente pueda variar entre uno y otro con más facilidad que otros, siendo posible que el deseo de hacer un seguimiento de las expectativas del profesor acaben derivando en una actitud rígida y demasiado exigente (Aelterman et al., 2018; Vansteenkiste et al., 2012). La orientación de las conductas hacia el lado Clarificador está más relacionada con la satisfacción de las NPB y cuando están orientadas hacia el lado Demandante, con la frustración de las NPB (Delrue et al., 2019).

En relación a los factores comparativos que han mostrado diferencias en estas conductas en este estudio, aunque hay trabajos que han mostrado mayores niveles de

satisfacción y menores de *burn out* en los docentes que trabajan en centros privados (Alt y Peter, 2002), la muestra es demasiado pequeña ($n=13$) en lo sujetos pertenecientes a un centro privado, por lo que hay que tener especial cautela con estos resultados. En cuanto a la experiencia de los docentes, hay estudios que no han encontrado evidencias de un mayor estilo controlador (Morbée, Vansteenkiste, Aelterman y Haerens, 2020), por lo no hay seguridad sobre si esa mayor predominancia de las conductas Demandantes en docentes más experimentados pueda deberse a un desplazamiento desde las conductas Clarificadoras. Además, en ninguno de los dos casos se han encontrado correlaciones entre estas conductas, por lo que se requiere una mayor investigación para estudiar la interacción real entre las conductas Clarificadoras y Demandantes, entre otros factores predictores de la satisfacción de las NPB.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

Aunque este estudio muestra algunos resultados interesantes para el análisis del contexto docente en la Comunidad Autónoma de Aragón, cuenta con algunas limitaciones que cabe destacar para entender mejor sus debilidades y fortalezas.

En primer lugar, la cantidad de docentes participantes, se presenta algo insuficiente, por lo que la capacidad de extrapolación de los resultados es menor, y los resultados se quedan en una descripción del contexto de los sujetos participantes. Se requeriría investigaciones con una muestra más amplia con el fin de tratar de acercarse más a los resultados que se manifiestan en los estudios que trabajan en este modelo circular. De esta manera, supuestamente, se podrían encontrar relaciones más fuertes entre las conductas motivacionales docentes. Además, sería conveniente utilizar otros instrumentos de medición asociados a la Teoría de Autodeterminación para investigar las relaciones de las variables de este modelo con las de motivación autónoma, controlada y desmotivación, por ejemplo.

En segundo lugar, las medidas de las variables del cuestionario son auto-reportadas, es decir, en la recogida de datos, son los docentes los que han realizado el mismo con un carácter cualitativo, lo cual indica que el resultado final podría estar algo distorsionado debido a este filtro subjetivo del profesorado. En línea con esta posible debilidad, en otros estudios que han realizado el mismo cuestionario a los docentes y a los alumnos, se ha establecido que, por ejemplo, los profesores se percibían con más apoyo a las necesidades en comparación con la percepción de los alumnos (Aelterman et al., 2018). Por tanto, podría ser adecuado realizar el cuestionario tanto a docentes como alumnos en futuras investigaciones, con el fin de contrastar ambas percepciones.

En definitiva, sería conveniente tener en cuenta estos puntos a mejorar para futuras investigaciones, con el fin de analizar de una forma más amplia y consistente el contexto real de las actuaciones de los docentes de una zona concreta, e incluso en general, y tratar de encontrar soluciones y líneas de actuación para mejorar la calidad del profesorado y los niveles de motivación y bienestar tanto en alumnos como en profesores.

8. APLICACIONES PRÁCTICAS

A modo de visión pragmática de las conclusiones que derivan del presente trabajo, podemos interpretar los resultados como una posibilidad para los profesores de adecuar algunas de sus conductas hacia el apoyo a las necesidades de los alumnos.

Unas estrategias que impliquen actuaciones adaptativas u orientadoras, o generar un clima cercano y positivo de trabajo, pueden suponer un impulso en la satisfacción de las necesidades de los alumnos.

Como ejemplos a conductas adaptativas, algunas son ofrecer tareas agradables, interesantes y atractivas a los alumnos, preguntarles sobre qué contenidos les interesaría saber, o ser paciente con el tiempo que necesitan los alumnos para realizar una tarea. Por otro lado, algunas conductas orientadoras recomendables son proponer tareas desafiantes a los mejores estudiantes y proporcionar ayuda suficiente a los estudiantes que tienen dificultades a lo largo de su aprendizaje, o ayudar a los alumnos a entender por qué han fallado y cómo lo pueden mejorar.

Además de estos tipos de conductas, también encontramos las participativas, como invitar a los alumnos a que sugieran normas o reglas que les ayuden a sentirse cómodos en clase, y conductas clarificadoras, por ejemplo, implementar una organización fácil de seguir y clara.

Por otro lado, tratar de reducir o evitar completamente actuaciones que amenacen las necesidades de los alumnos, como exigir demasiado a los alumnos, realizar acciones que, aunque inconscientemente, generen sentimientos de ansiedad o culpa, o directamente abandonar la motivación por guiar a los alumnos, dejándoles solos en el proceso de aprendizaje, pueden suponer reducciones drásticas en la desmotivación y frustración de las necesidades.

Algunos ejemplos de conductas dominadoras a evitar son decir a los alumnos que debería darles vergüenza su comportamiento, llegando a haber consecuencias si continúan con este, o insistir firmemente en que el “descanso” ha terminado y que los alumnos deben demostrar lo que valen. Expresiones y actitudes de este tipo por parte del docente pueden contribuir a la frustración de las NPB del alumnado. Por otro lado, ejemplos de conductas demandantes son obligar a un estudiante que responda o

Análisis de perfiles en función de los estilos y conductas motivacionales docentes del Modelo Circular en profesores de Secundaria de Aragón.

establecer las normas que se espera que los estudiantes sigan, además de enumerar las sanciones o castigos que conllevan su incumplimiento.

Por último, conductas propias del estilo Caótico, como la “A la espera”, incluyen acciones como empezar la clase y dejar que se vaya desarrollando, o no preocuparse por las reglas y las normas y su aplicación, e intervenir cuando surja un problema. Para terminar, ejemplos de conductas abandonadas a eliminar en la práctica docente son dejar de preguntar, dar respuestas y continuar con la clase o no ocuparse de los estudiantes desmotivados.

Como conclusión, fomentar la investigación y la experimentación en clase de técnicas innovadoras, con la cooperación de toda la comunidad educativa y distintos departamentos, es clave para aportar un feedback continuo de los avances y retrocesos que se están realizando, así como para conocer qué soluciones son más eficaces para lograr los objetivos.

9. CONCLUSIONES

A modo de reflexión respecto a los resultados de este estudio, se puede señalar la importancia de estudiar los estilos y las conductas motivacionales de los docentes, que se plantean como indicadores del bienestar y el grado de motivación.

Una de las conclusiones que surge del estudio es que las conductas docentes no son estancas, y pueden combinarse de distintas formas, dando lugar a perfiles diferentes de docentes. Posiblemente cada perfil está provocado por antecedentes diferentes (e.g., la motivación del profesorado) y genera consecuencias diferentes en el alumnado (e.g., mayor o menor motivación en las clases de Educación Física, mayores o menores percepciones de autonomía, competencia o relaciones sociales en clase, etc.).

Dentro de estos tipos de perfiles docentes, podemos indicar, basándonos en los resultados de esta investigación, que existe un tipo de docente que se acerca más al lado “claro” de conductas que apoyan las necesidades y está relacionado con la satisfacción de las NPB, la motivación autónoma y el bienestar, y otro tipo de docente algo más alejado de este, y por tanto, con algo más de presencia del lado “oscuro” de amenaza a las necesidades, relacionado con la frustración de las NPB, la desmotivación, y otros indicadores asociados a ella como el *burnout*. Al no ser estas conductas inamovibles, los docentes pueden tratar de adecuar las que tienen un componente más negativo hacia prácticas que influyan de manera más positiva en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En definitiva, el estudio de estas variables y las consecuencias de las conductas docentes en el estilo docente del profesorado parece ser clave para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., y García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable-and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21-34.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., y Reeve, J. (2018). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497.
- Alt, M. N., y Peter, K. (2002). Private Schools: A Brief Portrait. Findings from the Condition of Education 2002. NCES 2002-013. National Center for Education Statistics.
- Bagheri, L., y Milyavskaya, M. (2020). Novelty–variety as a candidate basic psychological need: New evidence across three studies. *Motivation and Emotion*, 44(1), 32-53.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C., y Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, 53, 50-63.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473.
- Borg, I., Groenen, P. J., y Mair, P. (2013). *Mds algorithms*. In *Applied Multidimensional Scaling* (pp. 81-86). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Campbell, D. T. (6). Stanley, J. C. 1966. *Experimental and quasi-experimental designs for research*.

- Chelladurai, P., y Turner, B. (2006). Styles of decision making in coaching. In J. Williams (Ed.). *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 140–154). (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R., y Song, Y. G. (2018). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction, frustration) to three (dissatisfaction): A classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology*, *111*(4), 685.
- Cheon, S. H., Reeve, J., y Song, Y. G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *38*(3), 217-235.
- Costa, S., Ntoumanis, N., y Bartholomew, K. J. (2015). Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter?. *Motivation and Emotion*, *39*(1), 11-24.
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., y Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education?. *Journal of Educational Psychology*, *106*(2), 541.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, *11*(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, *49*(3), 182.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory.
- Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. V., Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., y Haerens, L. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport and Exercise*, *40*, 110-126.

- González-Cutre, D., Romero-Elías, M., Jiménez-Loaisa, A., Beltrán-Carrillo, V. J., y Hagger, M. S. (2020). Testing the need for novelty as a candidate need in basic psychological needs theory. *Motivation and Emotion*, 1-20.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of sport and exercise*, 16, 26-36.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., y Van den Berghe, L. (2016). Toward a systematic study of the dark side of student motivation: Antecedents and consequences of teachers' controlling behaviors. In *Building autonomous learners* (pp. 59-81). Springer, Singapore.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*, 1, 3-38.
- Jang, H., Kim, E. J., y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588.
- Leenknecht, M. J., Wijnia, L., Loyens, S., y Rikers, R. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. *Teaching and Teacher Education*, 68, 134-142.
- Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of sports science*, 21(11), 883-904.
- Morbée, S., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., y Haerens, L. (2020). Why Do Sport Coaches Adopt a Controlling Coaching Style? The Role of an Evaluative

- Context and Psychological Need Frustration. *The Sport Psychologist*, 1(aop), 1-10.
- Mundial, A. M. Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Fortaleza: 64. a Asamblea General de la AMM; 2013
- Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric theory* 3E. Tata McGraw-hill education.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., y Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and instruction*, 20(1), 30-46.
- Rhind, D. J., Jowett, S., y Yang, S. X. (2012). A comparison of athletes' perceptions of the coach-athlete relationship in team and individual sports. *Journal of Sport Behavior*, 35(4).
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: *Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Vallerand, R. J., y Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport and exercise Psychology*, 6(1), 94-102.
- Van den Berghe, L., Cardon, G., Tallir, I., Kirk, D., y Haerens, L. (2016). Dynamics of need-supportive and need-thwarting teaching behavior: The bidirectional relationship with student engagement and disengagement in the beginning of a lesson. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 653-670.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy

support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and instruction*, 22(6), 431-439.

Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263.

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

Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. *Handbook of motivation at school*, 301-322.