



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

**En Profesorado de E.S.O. y Enseñanzas de Idiomas,
Artísticas y Deportivas**

Especialidad de Educación Física

Título: Análisis de caso de las conductas motivacionales docentes en Educación Física y su relación con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, diversión y aburrimiento en el alumnado.

Title: Case analysis of motivational behaviors teachers in Physical Education and its relationship with the satisfaction of basic psychological needs, fun and boredom in students.

Autor/es:

Alberto Pardos Gil

Director/es:

Eduardo Generelo Lanaspá

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca)

2020

INDICE

1.	Resumen/Abstract	4
2.	Introducción y justificación.....	6
3.	Marco teórico	7
3.1.	Teoría de la Autodeterminación.....	7
3.2.	Conductas y estilos motivacionales docentes.....	9
3.3.	Modelo circular	10
3.4.	Consecuencias en las clases de Educación Física	12
4.	Objetivos.....	13
5.	Metodología.....	13
5.1.	Diseño	13
5.2.	Participantes	14
5.3.	Variables e instrumentos	14
5.4.	Procedimiento	16
5.5.	Análisis de datos.....	17
6.	Resultados	17
6.1.	Análisis de fiabilidad	17
6.2.	Descripción del perfil docente	18
6.3.	Estilos docentes y consecuencias positivas.....	20
7.	Discusión.....	21
8.	Limitaciones, perspectivas y aplicaciones prácticas	23
9.	Conclusiones.....	25
10.	Bibliografía	27
11.	Anexos	31
11.1.	Cuestionario satisfacción NPB.....	31
11.2.	Cuestionario diversión y aburrimiento	32

AGRADECIMIENTOS

Antes de comenzar, me gustaría dedicar un pequeño apartado para agradecer a aquellas personas sin las cuales la realización de este trabajo no hubiera sido posible.

En primer lugar, me gustaría agradecer al docente evaluado su gran implicación y participación desde el primer momento. Soy consciente de que se trata de un año extraño para todos, con cargas extras de trabajo y muchas horas de dedicación. Por ello, agradezco todavía más tu disposición y que hayas estado siempre para lo que he necesitado.

En segundo lugar, agradecer de igual forma el trabajo de los profesores que me han ayudado y dirigido el trabajo: Eduardo Generelo, Luis García y José Antonio Julián. Simplemente dar las gracias por vuestro enorme trabajo en un año en el que hemos tenido que ir adaptándonos a los acontecimientos como hemos podido. Gracias de verdad.

Y por último, no puedo olvidarme de mi familia y seres queridos en los cuales me he apoyado en mis momentos de estrés y flaqueza. Gracias por aguantar estos meses de presión y por darme ese pequeño empujón y ese apoyo que en muchos momentos he necesitado.

1. Resumen/Abstract

Resumen:

El presente trabajo desarrolla un estudio transversal en el que se ha utilizado un diseño selectivo con una única toma de datos cuyos objetivos fundamentales son describir el perfil de un docente de Educación Física de 4º de la ESO atendiendo a sus conductas y estilos motivacionales docentes, y evaluar las relaciones que estas conductas tienen con las consecuencias positivas percibidas por los alumnos durante las clases de dicha asignatura.

La muestra se compone de 44 sujetos de un instituto público de la ciudad de Huesca, todos ellos alumnos de 4º de ESO distribuidos en un total de cinco clases. Todos cumplimentaron los cuestionarios con objeto de analizar las diferentes variables incluidas en el estudio: estilos y conductas motivacionales docentes, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB), diversión y aburrimiento. Para llevar a cabo el análisis de los resultados se realizó el cálculo de los estadísticos descriptivos (M y DV) de cada una de las variables y se realizaron las correlaciones de Pearson entre las conductas y los estilos motivacionales docentes, y entre las conductas motivacionales docentes y las consecuencias que estas generan en los alumnos.

Así pues, los resultados del estudio muestran que en el docente analizado predominan las conductas docentes referentes a los estilos empático, guía y clarificador; y que de forma general, cada una de las conductas correlaciona con sus adyacentes confirmando así que se cumple el modelo circular en dicho docente. En cuanto a la relación de estos estilos con las consecuencias, destacar que los estilos participativo, empático y guía muestran una gran relación con la diversión y la satisfacción de las NPB; mientras que apenas se han observado relaciones para ninguna de las consecuencias, excepto con el aburrimiento, con los estilos demandante, dominante, abandonado y a la espera. Cabe señalar también la gran relación positiva que se observa entre los estilos positivos con la satisfacción con el docente; y la gran relación inversa entre esta y los estilos negativos. Por tanto, se puede decir que un análisis de las conductas motivacionales puede predecir las consecuencias generadas en los alumnos.

Palabras clave: Estilos participativo, empático, guía, clarificador, demandante, dominante, abandonado y a la espera.

Abstract:

The current work develops a cross-curricular study in which a selective design with a single data collection has been used, the fundamental objectives of which being to describe the profile of a 4th-year ESO Physical Education teacher, attending to their motivational teaching standards and styles, and to evaluate the links that these standards have with the positive consequences perceived by the students during the classes of said subject.

The sample is made up of 44 subjects from a comprehensive high school in the city of Huesca, all of them 4th ESO students spread out in a total of five classes. All of them completed the questionnaires in order to analyse the different variables included in the study: teacher motivational styles and standards, satisfaction of basic psychological needs (NPB), fun and boredom. In order to carry out the analysis of the results, the calculation of the descriptive statistics (M and DV) of each of the variables was performed and the Pearson correlations were made between the standards and the motivational styles of teachers, and between motivational standards of teachers and the consequences that these generate in the students.

Thus, the results of the study show that in the analysed teacher the teaching standards referring to the empathic, guide and clarifying styles predominate; and that in general, each of the standards correlates with its adjacent ones, in this way confirming that the circular model in said teacher is fulfilled. Regarding the relationship of these styles with the consequences, it should be noted that the participatory, empathetic and guide styles show a great relationship with the fun and satisfaction of the NPB; while no links have scarcely been observed for any of the consequences, except with boredom, with the demanding, dominating, abandoned and waiting styles. It is also worth noting the great positive relationship observed between positive styles with teacher satisfaction; and the great inverse relationship between the latter and negative styles. Therefore, it can be said that an analysis of motivational standards can predict the consequences generated in students.

Keywords: self-determination theory, participative style, attuning style, guiding style, clarifying style, demanding style, domineering style, abandoning style and awaiting style.

2. Introducción y justificación

El estudio que se presenta a continuación se corresponde con el Trabajo Fin de Máster (TFM) contextualizado en el Máster universitario en profesorado especialidad de Educación Física. Para la realización de dicho estudio se ha elegido la modalidad B, que consiste en la realización de un trabajo de inicio a la investigación educativa. Dentro de esta modalidad, el presente proyecto queda enmarcado en la línea “Motivación en la Educación Física y promoción de la actividad física” propuesta por Luis García y José Antonio Julián y tutorizada por Eduardo Generelo. El trabajo se basa en observar la percepción que tienen los alumnos de 4º de la ESO de un instituto público de Huesca sobre las conductas de su docente de Educación Física, así como las consecuencias que estas generan en ellos.

Ante la situación excepcional en la que nos encontramos debido al covid-19, la mayoría de los estudiantes hemos tenido que modificar nuestros trabajos. En mi caso, lo que iba a ser un estudio ligado a las prácticas presenciales en el que se desarrollaba una unidad didáctica de béisbol con modelo comprensivo, se ha convertido en el estudio que se presenta a continuación, un proyecto que he tenido que adaptar para poder acceder a los alumnos y realizar la toma de datos de forma no presencial.

Me he decantado por un trabajo de este tipo, ya que considero este tipo de estudios realmente útiles e interesantes. Se pretende observar la percepción de los alumnos sobre la práctica docente de su profesor de Educación Física, así como el apoyo a las NPB durante las dichas las clases y las consecuencias en cuanto a diversión y aburrimiento se refiere que se generan.

A continuación, se presenta el marco teórico del trabajo, el cual se sustenta fundamentalmente en la Teoría de la Autodeterminación. Posteriormente, se muestran los objetivos del estudio, basados en todo lo mencionado durante esta fundamentación teórica. Seguidamente, se presenta la metodología desempeñada para desarrollar el estudio, donde se pueden observar los aspectos más relevantes: diseño, participantes, variables e instrumentos y procedimiento. Tras esta, se muestran los resultados obtenidos, para finalmente acabar con la discusión teórica, las conclusiones y las perspectivas de continuación del estudio en un futuro.

3. Marco teórico

La literatura científica nos dice que son varios las conductas motivacionales docentes que se pueden distinguir entre los profesores de Educación Física de Educación Secundaria. Además, podemos afirmar también que dichos perfiles o conductas tienen relación directa con las consecuencias que se generan entre el alumnado. Así pues, conviene destacar la importancia de dicho docente a la hora de generar una adherencia a la actividad física en sus alumnos que vaya más allá de las clases de Educación Física en el instituto (Mckenzie y Lounsbery, 2014). Tal y como se verá a continuación, este aspecto conviene abordarlo desde el punto de vista de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2017) para comprender que aspectos y necesidades motivacionales deben ser satisfechos por el profesor de Educación Física para lograr estos objetivos. La figura de este docente gana todavía más importancia si tenemos en cuenta que se tratan de alumnos que se encuentran en la etapa donde se forjan las actitudes y hábitos que les acompañarán durante toda su vida: la adolescencia. Para ello, la literatura distingue entre varios comportamientos o conductas docentes que provocarán, en mayor o menor medida, que se cumplan o no estos objetivos.

En este apartado, se exponen varias teorías que nos explican las diferentes conductas y estilos motivacionales que podemos encontrar entre los docentes de esta asignatura, así como las relaciones que guardan estas con algunas de las consecuencias generadas en los alumnos.

3.1. Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD; Ryan y Deci, 2017) se ocupa básicamente de las condiciones sociales que se oponen o facilitan el desarrollo humano. Dentro de un marco de referencia universal, se trata de una teoría psicológica que trata de atender a la percepción de las personas sobre su entorno social. Esto mismo es aplicable al ámbito educativo y puede afectar a los comportamientos del alumnado en el aula. Así pues, el comportamiento humano viene determinado por tres necesidades psicológicas básicas (NPB) que deben ser satisfechas por los sujetos para favorecer su desarrollo y crecimiento personal: autonomía, competencia y relación social (Deci y Ryan, 2000). La satisfacción de la primera de ellas implica que la persona percibe que es el propio origen de sus acciones, la satisfacción de la competencia cuando el sujeto siente que es hábil o eficaz en las acciones que desempeña, y la satisfacción de la

relación social se favorece cuando el sujeto se siente integrado en grupo y desarrolla relaciones personales positivas.

La TAD, junto al modelo jerárquico de la motivación de Vallerand (2007), defiende la existencia de una serie de antecedentes sociales que condicionan la satisfacción o no de dichas NPB y la motivación de los sujetos hacia la realización de las diferentes tareas. No obstante, una ausencia de satisfacción de las NPB, no implica una frustración de las mismas. Esto se debe a que la satisfacción y frustración de las NPB no vienen condicionadas por los mismos antecedentes y de la misma forma, no tienen porque generar un mismo patrón de consecuencias (Bartholomew et al., 2011). Así pues, una frustración de las NPB es diferente a una baja satisfacción de las NPB. Una frustración de la autonomía implica un sentimiento de presión por parte del sujeto en las actividades que se realizan; la frustración de la competencia viene determinada por el sentimiento de inferioridad y fracaso durante el desarrollo de una actividad; mientras que la frustración de las relaciones sociales se puede entender como el sentimiento de rechazo ante un grupo de iguales (Deci y Ryan, 2000).



Figura 1. Continuo de Autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Molinero et al., 2011).

En cuanto a las diferentes formas de motivación, es el locus de causalidad (ver figura 1) el determinante de la mayor o menor internalización de un comportamiento. Así pues, encontramos formas de motivación con mayor o menor autodeterminación a través de la regulación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación (Ryan y Deci, 2017). En este ámbito, se asocia con la regulación intrínseca a aquellos sujetos que practican AF simplemente por el placer que obtienen con la práctica; con la regulación integrada los

que la practican porque es congruente con su estilo de vida; con la regulación identificada a los sujetos que buscan beneficios para su desarrollo personal; con la regulación introyectada a aquellos cuya práctica de AF les hace sentirse bien y evitar culpabilidades; con la regulación externa a aquellos que la realizan por el hecho de recibir una recompensa o evitar un castigo; y por último, aquellos que experimentan desmotivación hacia la AF no encuentran ningún motivo para realizarla (Deci y Ryan, 2000). Siguiendo esta línea, se ha observado que las formas de motivación más autodeterminadas se relacionan con consecuencias positivas en el contexto de la EF, tanto a nivel afectivo, como comportamental (e.g., diversión o participación) (Sun, Li y Shen, 2017). Por el contrario, las formas de motivación más controladoras y la desmotivación se relacionan estrechamente con consecuencias negativas a nivel cognitivo, afectivo y comportamental (e.g., aburrimiento u oposición desafiante) en dicho contexto (Haerens et al., 2015). Además, destacar que todas estas relaciones parecen tener una gran correlación en cuanto a práctica de AF fuera del ámbito escolar se refiere (Ferriz, González-Cutro y Sicilia, 2015).

3.2. Conductas y estilos motivacionales docentes

La metodología empleada por los docentes es un aspecto fundamental que será clave a la hora de dotar de calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, la aplicación de una u otra repercutirá directamente en el alumnado, fomentando en mayor o en menor medida la participación y la capacidad de aprendizaje en sus clases. Se entiende por estilos motivadores a aquellas prácticas que desempeñan los docentes durante sus clases para tratar de fomentar la motivación de su alumnado (Reeve, 2009). Por un lado, un estilo motivador de apoyo a la autonomía se asocia con consecuencias educativas positivas para los alumnos, tales como la mejora de la motivación, el compromiso, el aprendizaje y el bienestar durante las clases (Vansteenkiste et al., 2012). Por el contrario, un estilo motivacional altamente controlador, se relaciona con una amplia variedad de consecuencias negativas para el estudiante (Aelterman et al., 2016). No obstante, autores como De Meyer et al. (2016) defienden que dotar a los alumnos de demasiada autonomía en las clases, podría derivar en una ruptura de la estructura de esta. Esto provocaría una pérdida de control y una alta desmotivación en los alumnos.

Aquellos docentes que optan por los estilos motivadores autónomos, suelen adoptar actitudes más receptivas y abiertas, que les permiten empatizar mejor con los alumnos y fomentar sus intereses y valores. (Aelterman et al., 2018). Por el contrario,

aquellos que utilizan un estilo motivacional más controlador priorizan más su agenda y sus expectativas, llegando a ejercer presión sobre los alumnos para que actúen o piensen de una forma específica. Dicha presión puede ser ejercida de diversas formas: sanciones, gritos, intimidaciones etc. (Bartholomew et al., 2011). Tal y como se ha mencionado en el apartado anterior, hay tres necesidades psicológicas básicas que favorecen el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Así pues, un estilo motivacional que satisfaga dichas necesidades se relaciona con altos niveles de compromiso, bienestar y desarrollo; mientras que aquellos que provoquen una frustración de las mismas, provocarán altos niveles de desconexión y malestar durante las clases (Ryan y Deci, 2017).

3.3. Modelo circular

Para poder relacionar todos los constructos explicados anteriormente, es necesario desarrollar el modelo circular de las conductas motivacionales de los docentes, en el cual se pretende definir de forma detallada las conductas de estos, así como su influencia sobre las experiencias motivacionales de los alumnos (Aelterman et al., 2019). Un estilo de enseñanza controlador y poco flexible ha sido el más común a lo largo de la historia. No obstante, hoy en día hay un enfoque creciente en adoptar un estilo de enseñanza más flexible y autónomo para los alumnos (Ramsden, 2003). Atendiendo a la Teoría de la Autodeterminación antes mencionada, para tratar que una práctica docente sea efectiva y fomente la motivación del alumnado, los profesores deben ser solidarios e intentar favorecer las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación social (Vermote et al., 2020). Apoyar o frustrar estas necesidades, genera consecuencias en la motivación, el bienestar y un correcto desarrollo de los alumnos en la escuela.

Así pues, Aelterman et al. (2019) desarrollaron un modelo circular basado en la teoría de la autodeterminación que distinguía entre ocho enfoques diferentes que pueden organizarse en una estructura circular a lo largo de dos dimensiones (Figura 2).

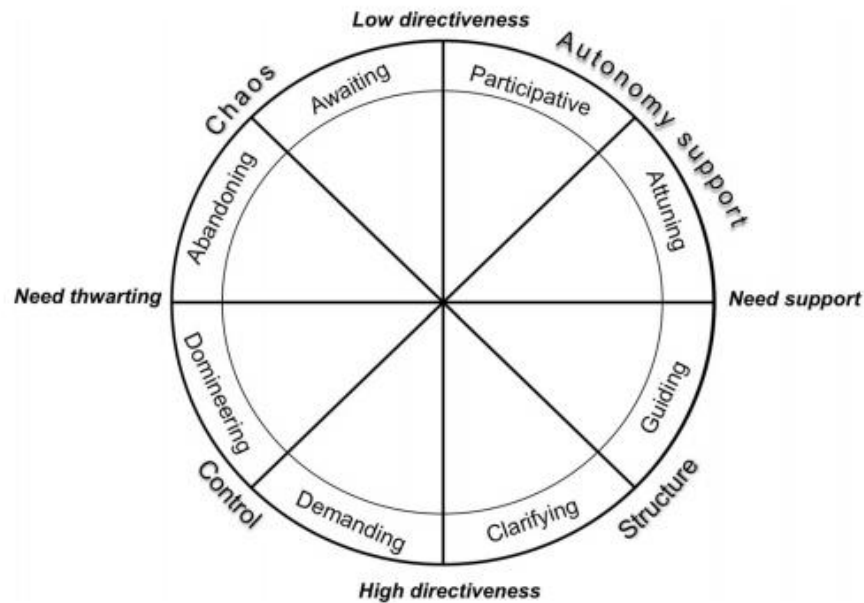


Figura 2. Ocho conductas motivacionales docentes agrupadas en los cuatro estilos motivacionales docentes en función de la autonomía (Aelterman et al., 2019).

Como se puede apreciar, la dimensión horizontal representa el nivel de apoyo por parte de los docentes a las necesidades de los alumnos. Por su parte, el eje vertical refleja el nivel de directividad que pueden adoptar los docentes, mostrando cuatro apartados o perfiles. Dos de ellos son estructura y control, y representan los estilos más directivos; mientras que los otros dos, el caos y el apoyo a la autonomía hacen referencia a aquellas conductas docentes más flexibles y menos directivas (Vermote et al., 2020).

Si atendemos a aquellas conductas o metodologías que satisfacen el apoyo a la autonomía, encontramos el estilo “participativo”, caracterizado por conductas como ofrecer opciones a los alumnos e incluso darles la elección de elegir en según qué aspectos; y el estilo “empático”, dónde el docente trata de ponerse en el lugar de los alumnos teniéndoles en cuenta. Atendiendo a la figura, la dimensión opuesta al apoyo de autonomía es la conducta controladora. Dentro de esta distinguimos dos perfiles: el denominado como demandante, caracterizado por un alto control externo (i.e., gritos, castigos etc.); y el conocido como dominador o de control interno, más enfocado a que los alumnos cumplan con lo que se les pide o modelen su comportamiento mediante cuestiones más personales (Aelterman et al., 2018; Delrue et al., 2019).

En la otra diagonal del modelo circular, encontramos por un lado aquellas conductas docentes centradas en proporcionar estructura, donde los docentes tratan de

adaptar sus expectativas y las actividades a las habilidades de los alumnos para satisfacer su percepción de competencia. En este sentido, encontramos un perfil docente “clarificador”, en el que el profesor establece las expectativas, así como la forma de llegar a ellas y va supervisando los pasos a seguir para conseguirlas; y un perfil docente “guía”, que aporta ayuda a los alumnos en función de sus necesidades o adapta la dificultad de las actividades a su nivel. Por otro lado, se encuentran las conductas caóticas, dónde se dan situaciones de desajustes entre el nivel de las tareas y la capacidad de los alumnos o se interfiere en el proceso de satisfacer la competencia de estos. En esta zona, hay un perfil docente denominado como “a la espera”, el cual no es claro en cuanto a las expectativas que plantea o incluso se contradice de forma que confunde a los alumnos; y un perfil docente de “abandono” o desinterés, que deja hacer lo que los alumnos quieren, muestra excesiva permisividad o no les soluciona lo que el alumnado necesita (Aelterman, 2018).

Así pues, atendiendo a lo establecido por este último autor, esta identificación de los estilos docentes no solo muestra las diferencias entre perfiles, sino que nos muestra elementos que pueden estar próximos entre sí, a pesar de ser conceptualmente distintos. De ahí, que este modelo se presente con forma circular.

3.4. Consecuencias en las clases de Educación Física

La materia de Educación Física constituye un elemento fundamental y decisivo para tratar de provocar la adquisición y adherencia a unos hábitos deportivos y a unas conductas saludables en el alumnado, sobre todo durante la etapa adolescente (Ardoy et al. 2010). Además, parece existir una notable relación entre los recuerdos y experiencias de las clases de Educación Física durante la infancia y la intención o actitud de practicar actividad física en la etapa adulta (Ladwig et al., 2018). Por su parte, autores como Mckenzie y Lounsbury (2014) señalan al docente de dicha asignatura como la figura de más influencia en el aumento de la actividad física practicada por sus alumnos, ya sea de forma directa en sus clases, o indirecta aportando conocimientos para que la practiquen en su tiempo libre. Por tanto, es común pensar que varias de las preocupaciones docentes más observables sean incrementar la motivación y participación del alumnado generando consecuencias positivas y dar herramientas para aumentar el compromiso motor de estos durante su vida extraescolar.

Así pues, superar estas preocupaciones y lograr estos objetivos pasa, en parte, por conseguir que los alumnos se lo pasen bien y disfruten durante las clases (Baena-Extremera et al., 2012). Para tratar de lograr este objetivo, es inevitable abogar a la TAD. Tal y como se menciona, un correcto desarrollo y crecimiento personal pasa por la satisfacción de las tres necesidades psicológicas que se mencionan y por otorgar formas de motivación autodeterminadas (Deci y Ryan, 2000). El provocar o no este tipo de sensaciones en el alumnado desembocará en consecuencias positivas o negativas, tales como las que se incluyen en el estudio: diversión y aburrimiento. Para finalizar este apartado, destacar que otro aspecto fundamental para tratar de generar consecuencias positivas en los alumnos es el clima de aprendizaje, el cual puede alterar la satisfacción o no de estas necesidades condicionando así que se den situaciones de diversión o aburrimiento (Baena-Extremera et al., 2016). Aquellas conductas motivacionales más exitosas parecen ser aquellas que encontramos en la parte derecha del círculo expuesto en modelo circular, ya que tratan de otorgar mayores niveles de autonomía y apoyo a las necesidades de los alumnos.

4. Objetivos

En el presente trabajo se realizó un único estudio con una única toma de datos cuyos objetivos eran los siguientes:

- Describir el perfil de un docente de Educación Física de 4º de la ESO atendiendo a sus conductas y estilos motivacionales docentes.
- Evaluar las relaciones que sus conductas docentes tienen con las consecuencias positivas percibidas por los alumnos durante las clases de dicha asignatura.

5. Metodología

5.1. Diseño

Atendiendo al manual de Campbell y Stanley (1966), se ha utilizado un diseño selectivo, ya que no se ha realizado ningún tipo de intervención en la muestra y por tanto, no se han manipulado las variables del estudio. Destacar también que se ha realizado una única toma de datos en un momento determinado, por lo que se trata de un estudio transversal cuyos objetivos son los mencionados en el apartado anterior.

Finalmente, cabe señalar que los datos han sido recogidos de forma cuantitativa, utilizando la técnica de encuestación para su recogida.

5.2. Participantes

La muestra del trabajo se compuso de un total de 44 participantes de un instituto público de la ciudad de Huesca. Todos ellos alumnos de 4º de ESO distribuidos en un total de cinco clases (A, B, C, D y E). Dicha muestra estaba formada por 18 varones (40,9%) y 26 mujeres (59,1%), con edades comprendidas entre los 15 y los 16 años ($M=15.39(0.49)$). A todos los alumnos involucrados en el estudio les impartía la asignatura de Educación Física el mismo docente.

Atendiendo a la situación excepcional en la que nos encontramos, los requisitos de inclusión para el estudio fueron:

- Pertener a una de las clases de 4º de la ESO del instituto donde se llevó a cabo el estudio.
- Asistir a las clases no presenciales que se impartían desde que comenzó el confinamiento.
- Realizar el cuestionario de forma correcta y siguiendo las instrucciones que se les daban.

5.3. Variables e instrumentos

Como se ha mencionado anteriormente, en el presente estudio solo se ha realizado una única toma de datos, y ha sido de carácter cuantitativo. Para poder llevarla a cabo, se han utilizado diferentes cuestionarios validados focalizados en las distintas variables que nos interesan. Dichas variables y sus instrumentos correspondientes son las siguientes:

Estilos y conductas motivacionales docentes: Para recoger la percepción de los alumnos sobre los diferentes comportamientos o conductas de su profesor, se utilizó una versión adaptada del cuestionario propuesto por Aelterman et al. (2018): Situations-In-School Questionnaire-Education for Secondary Education (SISQ-SE). En este se les presentaba a los alumnos un total de 17 situaciones que suelen darse durante las clases de Educación Física para que ellos valoraran como actuaba de forma habitual su profesor. Un ejemplo de estas 17 situaciones puede ser el establecimiento de las reglas de clase, en la que se distinguen 4 posibles respuestas: el profesor anuncia sus

expectativas y las reglas necesarias para que exista una buena cooperación (1); no se preocupa demasiado por las reglas, normas ni su aplicación. Interviene cuando surge un problema (2); establece las normas que se espera que nosotros/as sigamos. Además, nos dice también las sanciones o castigos que conlleva su incumplimiento (3); nos invita a que sugiramos un conjunto de normas o reglas que nos ayuden a sentirnos cómodos/as en clase (4). Así pues, cada una de las respuestas de estas situaciones se valoraba con una escala de Likert del 1 al 7, siendo el 1 “no describe a mi profesor en absoluto” y el 7 “describe a mi profesor muy bien”. En cuanto a la fiabilidad de los datos, destacar que todas variables del presente cuestionario fueron incluidas en el estudio por superar (o estar muy próximo) el valor recomendado (ver tabla 1).

Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas: Para medir la percepción del alumnado sobre la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas durante las clases de EF, se utilizó la escala de satisfacción y frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas propuesta por Zamarripa, Rodríguez-Medellín, Pérez-García, Otero-Saborido y Delgado (2020). Dicha escala contiene un encabezado en el que se lee “En mi clase de Educación Física...” y se compone de un total de 24 ítems agrupados en dos ámbitos: satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNS) y frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNF). De estos dos grupos, solo se seleccionó el referente a las BPNS, el cual se divide en la medición de tres variables (4 ítems por variable): satisfacción de la autonomía (e.g., siento que tengo la libertad y posibilidad de elegir las actividades de la clase), satisfacción de la competencia (e.g., siento que puedo hacer bien las actividades) y satisfacción de las relaciones sociales (e.g., siento que le importo a los compañeros que me importan). El formato de respuesta utilizado es una escala Likert del 1 al 5, siendo el 1 “No es nada cierto” y el 5 “totalmente cierto”. En cuanto a la fiabilidad de los datos, destacar que todas variables del presente cuestionario fueron incluidas en el estudio por superar el valor recomendado (ver tabla 1).

Diversión: La diversión de los sujetos durante las clases de Educación Física se evaluó mediante una versión traducida al castellano (Baena-Extremera et al., 2012) del Cuestionario de Diversión y Aburrimiento en las clases de Educación Física propuestoporDuda y Nicholls (1992).Dicho cuestionario se compone de un total de ocho ítems, de los cuales se utilizaron cinco, los referentes a la percepción de diversión (e.g., Parece que el tiempo pasa volando en las clases de Educación Física). Estos ítems

se evalúan mediante una escala Likert del 1 al 5, siendo el 1 “totalmente en desacuerdo” y el 5 “totalmente de acuerdo”; y se encuentran encabezados por la pregunta ¿Cómo te lo pasas en las clases de Educación Física. En cuanto a la fiabilidad de los datos, destacar que la variable valorada en el presente cuestionario fue incluida en el estudio por superar (o estar muy próximo) el valor recomendado (ver tabla 1).

Aburrimiento: Para medir la sensación de aburrimiento de los alumnos durante las clases de Educación Física, se utilizaron los tres ítems restantes del cuestionario que se acaba de mencionar para evaluar la diversión. En este caso, hacían referencia a la percepción de aburrimiento (e.g., Normalmente, me aburro en las clases de Educación Física). Tanto el encabezado, como las opciones de respuesta son idénticas a las explicadas en el apartado anterior. En cuanto a la fiabilidad de los datos, destacar que la variable valorada en el presente cuestionario fue incluida en el estudio por superar (o estar muy próximo) el valor recomendado (ver tabla 1).

5.4. Procedimiento

Como ya se ha mencionado en alguna ocasión a lo largo del documento, se trata de una situación totalmente excepcional debido al Covid-19. Así pues, esta excepcionalidad ha provocado que hayamos tenido que ir adaptándonos a las circunstancias conforme ha ido transcurriendo el año.

De forma previa a la toma de datos, el estudiante encargado de realizar el estudio y sus directores de TFM se pusieron en contacto vía correo electrónico con los docentes de EF del instituto de la ciudad de Huesca, donde dicho estudiante había realizado el Practicum I del Máster de Profesorado y tenía previsto realizar el Practicum II. Se mantuvo una conversación con el tutor del alumno en el centro, a quién se le mostró el cuestionario que se quería pasar a los alumnos. Posteriormente, este profesor acordó en consenso con el resto del departamento que por diversos motivos (cierta “complejidad” del cuestionario, sobrecargas de trabajo...) lo más correcto era enviarles el cuestionario a los alumnos de 4º de la ESO. Así pues, el estudiante se puso en contacto con el profesor encargado de dar las clases a este curso, se le mostró el cuestionario y, tras su aprobación y consentimiento, se comenzó el estudio.

Para la toma de datos, el docente facilitó los correos de los alumnos implicados al investigador. Así pues, fue este directamente quién se los hizo llegar, explicándoles en el mismo correo en el cual se les facilitaba el enlace a “*Google formularios*”, que no

se trataba de ningún tipo de examen y que era un cuestionario totalmente anónimo. El objetivo era que los alumnos contestaran con total sinceridad y sin ningún tipo de presión.

Respecto a la realización del cuestionario, se realizaron varias tutorías previas a la recogida de datos vía “*Google meet*”, dónde estudiante y directores del trabajo acordaban que aspectos introducir. Una vez dado el visto bueno por parte de los directores, fue cuando se facilitó tanto a docentes, como a alumnos.

5.5. Análisis de datos

En primer lugar, antes de comenzar con el análisis de los resultados del estudio, se realizó un análisis de fiabilidad o consistencia interna de los cuestionarios utilizados. Para ello, se calculó el alfa de Cronbach para cada una de las variables incluidas en el estudio para posteriormente, realizar el cálculo de los estadísticos descriptivos (M y DT) de dichas variables. En tercer lugar, con objeto de describir el perfil del docente, se calcularon las correlaciones de Pearson ente las conductas motivacionales docentes y los estilos motivacionales docentes que se explican en el modelo circular (marco teórico). Por último, se llevó a cabo una última correlación de Pearson entre dichas conductas motivacionales docentes y las variables seleccionadas sobre las consecuencias que estas generan en los alumnos con el objetivo de evaluar las correlaciones estadísticamente significativas. Todos los cálculos fueron realizados a través del programa estadístico SPSS 20.0.

6. Resultados

6.1. Análisis de fiabilidad

Con objeto de analizar la consistencia interna de los cuestionarios, se realizó mediante el programa estadístico SPSS y de forma previa al análisis de los resultados, un análisis de fiabilidad para cada una de las variables incluidas en el estudio. Dicha fiabilidad se calculó mediante el Alpha de Cronbach, cuyo valor debía ser superior a .70 para considerar una variable fiable.

Tabla 1. Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las variables incluidas en el estudio.

VARIABLES	Alfa de Cronbach
Estilo participativo	.630
Estilo empático	.781
Estilo guía	.790

Estilo clarificador	.699
Estilo demandante	.627
Estilo dominante	.677
Estilo abandonado	.905
Estilo a la espera	.601
Apoyo autonomía	.800
Estructurado	.837
Controlador	.737
Caótico	.908
Satisfacción autonomía	.700
Satisfacción competencia	.860
Satisfacción relaciones sociales	.953
Diversión	.849
Aburrimiento	.716
Satisfacción con el docente	.831

Como se puede ver en la tabla 1, el alfa de Cronbach de la mayoría de variables es superior a .70. No obstante, casos como el del estilo participativo, clarificador, demandante, dominante y a la espera se encuentran muy próximos a esta cifra ($\alpha > .60$) pero no superan dicho umbral ($\alpha < .70$). Debido a que la consistencia interna de los factores puede verse alterada en variables compuestas por un número de ítems reducido (Hambleton, 2005), estas variables fueron incluidas también en los análisis posteriores.

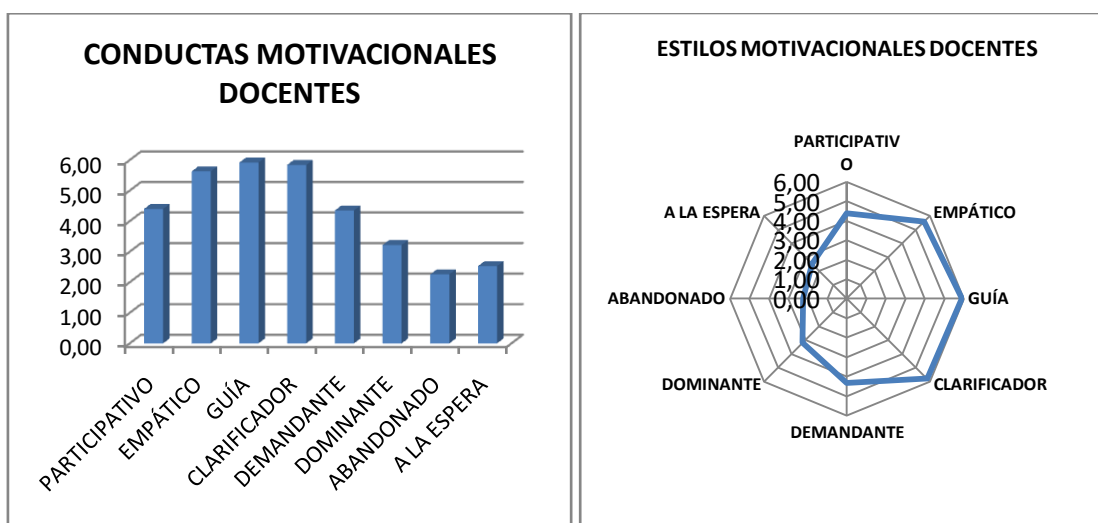
6.2. Descripción del perfil docente

Si nos centramos concretamente en las conductas y estilos motivacionales docentes que incumben al profesor analizado, se observa que en la percepción de los alumnos predominan las conductas docentes referentes a los estilos empático ($M=5.63$), guía ($M=5.92$) y clarificador ($M=5.84$) (véase en tabla 2 y gráfico 1 y gráfico 2); y en esta línea, observamos que los estilos motivacionales más percibidos son el de apoyo a la autonomía ($M=5.12$) y el estructurado ($M=5.88$).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la percepción de los alumnos sobre los perfiles docentes de su profesor.

Variables	Evaluated del	M(DV)
Estilo participativo(1)	1 al 7	4.40(0.97)
Estilo empático(2)	1 al 7	5.63(0.86)
Estilo guía(3)	1 al 7	5.92(0.79)
Estilo clarificador(4)	1 al 7	5.84(0.70)
Estilo demandante(5)	1 al 7	4.35(0.78)
Estilo dominante(6)	1 al 7	3.22(1.21)
Estilo abandonado(7)	1 al 7	2.26(1.11)
Estilo a la espera(8)	1 al 7	2.53(1.05)

Gráficos 1 y 2. Media de las conductas motivacionales docentes.



Por su parte, si atendemos a la relación entre dichas conductas motivacionales docentes, observamos en la tabla 3 que de forma general, cada una de sus conductas correlaciona con sus adyacentes. La única excepción que encontramos es en la relación entre estilo clarificador y demandante, cuya correlación no es significativa. No obstante, se corrobora que el círculo de dicho modelo se da mayoritariamente en el docente evaluado.

Tabla 3. Correlación entre las 8 conductas motivacionales docentes expuestas en el modelo circular.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
Estilo participativo(1)	1	.549**	.504**	.265	.157	.376*	-.052	.066
Estilo empático(2)	.549**	1	.812**	.619**	.140	.000	-.445**	-.468**
Estilo guía(3)	.504**	.812**	1	.585**	-.029	-.169	-.462**	-.460**
Estilo clarificador(4)	.265	.619**	.585**	1	.209	-.106	-.507**	-.472**
Estilo demandante(5)	.157	.140	-.029	.209	1	.463**	.342*	.152
Estilo dominante(6)	.376*	.000	-.169	-.106	.463**	1	.551**	.422**
Estilo abandonado(7)	-.052	-.445**	-.462**	-.507**	.342*	.551**	1	.738**
Estilo a la espera(8)	.066	-.468**	-.460**	-.472**	.152	.422**	.738**	1

Nota: **La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral). *La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Esta relación también se da entre los estilos motivacionales docentes (tabla 4), donde encontramos que tanto los dos apartados considerados positivos (apoyo a la autonomía y estructura), como los dos considerados negativos (control y caos) correlacionan significativamente entre sí. Por el contrario, esta relación no es significativa o es incluso inversa si se compara uno de los apartados positivos con uno de los negativos.

Tabla 4. Correlación entre los 4 estilos motivacionales docentes expuestos en el modelo circular).

VARIABLES	Apoyo autonomía	Estructurado	Controlador	Caótico
Apoyo autonomía	1	.740**	.203	-.313*
Estructurado	.740**	1	-.012	-.566**
Controlador	.203	-.012	1	.461**
Caótico	-.313*	-.566**	.461**	1

Nota: **La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral). *La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

6.3. Estilos docentes y consecuencias positivas

En la tabla 5 se muestra la relación entre los diferentes estilos docentes que perciben los alumnos con las consecuencias que estas generan.

Tabla 5. Relación entre las consecuencias generadas en los alumnos con los perfiles docentes.

VARIABLES	Rango	M (SD)	Part.	Emp.	Guía	Clar.	Dem.	Dom.	Aban.	A la espera
Satisfacción autonomía	1 a 5	3.74(0.76)	,524**	,472**	,286	,210	,153	,228	-,043	,036
Satisfacción competencia	1 a 5	4.22(0.79)	,447**	,406**	,413**	,223	,058	,109	-,196	-,195
Satisfacción relaciones sociales	1 a 5	4.35(0.94)	,200	,394**	,296	,315*	-,041	-,032	-,348*	-,239
Diversión	1 a 5	4.37(0.70)	,185	,182	,279	,300*	,134	,028	-,183	-,178
Aburrimiento	1 a 5	2.06(0.92)	-,142	-,429**	-,457**	-,474**	-,062	,182	,367*	,368*
Satisfacción con el docente	1 a 5	4.66(0.49)	,214	,529**	,571**	,483**	-,188	-,190	-,528**	-,431**

Nota: **La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral). *La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Como se puede apreciar, el estilo participativo muestra una relación positiva y significativa con la satisfacción tanto de la autonomía, como de la competencia del alumnado. La satisfacción de estas dos necesidades también se encuentran altamente relacionadas con el estilo empático, el cual también guarda relación positiva con la satisfacción de las relaciones sociales y una alta correlación negativa con el aburrimiento. Por su parte, el estilo de guía muestra una alta relación positiva y significativa con la satisfacción de competencia y correlación negativa y significativa alta con el aburrimiento. Destacar que respecto a los estilos demandante, dominador, abandonado y a la espera no se han observado relaciones significativas para ninguna de las consecuencias, aunque se observa que estos dos últimos estilos parecen incrementar la consecuencia de aburrimiento en los alumnos.

Por último, señalar la relación que se muestra entre los diferentes estilos y la satisfacción general con el profesor. Como se puede apreciar, esta satisfacción por parte

de los alumnos guarda una gran relación positiva con los estilos empático, guía y clarificador; y una gran relación inversa con los estilos abandonado y a la espera.

7. Discusión

Para el presente trabajo, en el cual se ha utilizado un diseño selectivo y no se ha realizado ningún tipo de intervención en la muestra, se propuso, a través de la única toma de datos que se llevó a cabo, describir el perfil de un docente de Educación Física de 4º de la ESO atendiendo a sus conductas y estilos motivacionales y evaluar las relaciones que estas conductas pueden tener con las consecuencias positivas generadas en los alumnos durante las clases de dicha asignatura. Para ello, se tuvieron en consideración las siguientes variables: conductas motivacionales docentes, estilos motivacionales docentes, apoyo a las NPB, diversión, aburrimiento y satisfacción general con el docente.

Atendiendo a estos dos objetivos fundamentales, los resultados que se han observado han sido que las conductas motivacionales docentes que los alumnos perciben predominantes en su profesor de Educación Física son las referentes a los estilos empático, guía y clarificador. Por su parte, siguiendo en esta línea también se ha observado que los estilos motivacionales más percibidos son el de apoyo a la autonomía y el estructurado. Respecto a la relación entre estas conductas y las consecuencias generadas en el alumnado, se ha observado una significativa relación positiva entre los estilos participativo, empático y guía con el apoyo de las NPB y la satisfacción con el docente; y una significativa relación negativa de estas con el aburrimiento. Por su parte, se ha observado también que esta última consecuencia es incrementada con los estilos demandante, dominador, abandonado y a la espera, guardando estas dos últimas conductas una significativa relación negativa con la satisfacción con el docente.

Tal y como muestran estudios anteriores, parece haber una ideología común entre escuelas, maestros y padres en la que se comparte la opinión de que el correcto aprendizaje y desarrollo de los alumnos pasa por que los docentes adopten un estilo de enseñanza motivador (Aelterman et al., 2018). Además, defensores de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2017 y Vansteenkiste et al., 2020) abogan que los profesores de Educación Secundaria actúan de forma correcta fomentando en los estudiantes cierta libertad a la hora de construir aprendizajes. De esta forma, este tipo de

pensamientos pueden explicar que las conductas motivacionales docentes que se observan en el docente analizado (empático, guía y clarificador) se den por su interés hacia generar una motivación en sus alumnos. No obstante, cabe matizar también que se aprecia también (en muy poca medida) cierto uso de estilo controlador, lo que puede deberse al comportamiento más disperso de alguno de los grupos.

En línea también con este tipo de estudios (Vermote et al., 2020 y Aelterman et al., 2018), se observa una significativa correlación positiva entre los estilos motivacionales de apoyo a la autonomía y estructurado por un lado; y del estilo controlador y caótico por otro. Así pues, esto puede explicar que la relación entre las ocho conductas motivacionales incluidas en estos cuatro estilos guarden una alta correlación positiva con sus adyacentes en el círculo y dicha correlación vaya perdiendo fuerza e incluso se vuelva negativa conforme se van alejando hacia conductas situadas en el lado opuesto del círculo.

En cuanto a las consecuencias generadas en función de las conductas motivacionales que se adoptan, autores como Delrue et al. (2019) señalan que ciertos estilos como el participativo y el empático correlacionan de forma significativa con el apoyo a la autonomía. Algo similar ocurre con consecuencias como la participación, que en estudios como el mencionado se muestra altamente favorecida por las conductas motivacionales participativas, empáticas, guías y clarificadoras; y correlaciona negativamente tanto con el estilo motivacional caótico, como con las conductas motivacionales dominadoras, abandonadas y de a la espera. De esta forma, podemos extraer que de forma general y tal y como muestran los resultados del presente estudio, las conductas motivacionales incluidas en los estilos de apoyo a la autonomía y estructura generan consecuencias positivas, tales como la diversión o la satisfacción de sus NPB en los alumnos, mientras que aquellas que se incluyen en los estilos controlador y caótico (sobre todo este último), guardan una relación inversa a este tipo de consecuencias. También, cabe destacar que el tipo de motivación otorgada por el docente (autónoma, controlada o desmotivación) parece ser un buen medio de predicción de las consecuencias generadas en los alumnos (Stupnisky et al. 2018). En esta línea, autores como Abós et al. (2015) afirman que la motivación intrínseca predice de manera positiva altos niveles de diversión y de forma negativa los valores de aburrimiento. En este caso, atendiendo a estas conductas predominantes en nuestro docente, podemos decir que trata de generar motivación de este tipo en los alumnos para

intentar aumentar la sensación de diversión en estos. Por último, podemos concluir que la relación entre estas dos últimas consecuencias opuestas entre sí con los estilos motivacionales muestra una relación significativa muy en línea con estudios anteriores. De esta forma, la sensación de aburrimiento se ve incrementada con conductas referentes a los estilos abandonado y a la espera, mostrando también una notable relación inversa con las conductas empáticas; mientras que la diversión, aunque los resultados no sean tan claros, parece ser incrementada sobre todo por las conductas referentes a los cuatro primeros estilos, sobre todo el clarificador.

8. Limitaciones, prospectivas y aplicaciones prácticas

Es importante señalar las principales limitaciones que se han dado durante la realización del estudio para tratar de facilitar la interpretación de los resultados.

La principal limitación, y la que considero la desencadenante de gran parte de las limitaciones o dificultades presentes en este estudio ha sido el hecho de no haber podido ir presencialmente al centro donde se ha realizado la toma de datos. Esta situación excepcional debido al Covid-19 ha provocado que todo lo que rodea a la recogida de datos haya sido vía telemática y el investigador no conozca a los alumnos implicados ni haya visto impartir clase al docente en torno al cual gira el estudio. Otra consecuencia de dicha situación es que el número de sujetos es mucho más limitado de lo que hubiera sido si la toma de datos se hubiera hecho de forma presencial clase por clase. Como se ha explicado en el apartado de metodología, dicha toma de datos fue vía “*Google formularios*” y tanto el docente, como el investigador insistieron a los alumnos para que la cumplimentaran. Aun así, simplemente se consiguió que alrededor de un 50% de los alumnos rellenara el cuestionario. Por su parte, si se hubiera realizado de forma presencial nos hubiéramos asegurado de que prácticamente todos los alumnos de los cinco grupos hubieran participado.

Ante esta limitación y con objeto de completar más el estudio, una posible prospectiva sería realizar un análisis sobre la percepción de este docente sobre sus conductas durante las clases para observar si coincide con las de sus alumnos. De esta forma se apreciaría si la percepción sobre las conductas del docente son percibidas por los alumnos como este realmente desea.

Por su parte, el hecho de tener tan pocos alumnos de algunos grupos (4 o 5) constituye un factor limitante para realizar una correcta comparación entre clases y ver si la percepción por parte del docente de lo que es una clase con niveles de comportamiento y competencia buenos, intermedios y malos influye en sus estrategias o conductas docentes. Además, cabe destacar que estos grupos donde hay pocos alumnos son los considerados de nivel/comportamiento medio y bajo. Esto hace que probablemente estos alumnos que han cumplimentado el cuestionario sean aquellos más implicados y tengan un punto de vista diferente al que podrían tener otros con más desmotivación sobre las conductas de su docente.

En la misma línea que la prospectiva anterior, sería interesante observar si estos perfiles docentes predominantes en 4º de la ESO, se mantienen en cursos como 1º o 2º dónde quizás es más complicado dejar de lado el mando directo y otorgar más autonomía durante las clases, o si varía entre los grupos de un mismo curso en función de las aptitudes y comportamientos de los alumnos.

Por último, como aplicaciones prácticas que puede tener este estudio, me gustaría señalar la realización de posibles estrategias formativas para el docente implicado. Convendría señalarle aquellas estrategias positivas (en cuanto a estilos y conductas motivacionales se refiere) que utiliza para mantenerlas, y darle pautas o herramientas para tratar de desarrollar aquellas conductas positivas que se aprecian menos. En este caso, cabría destacar para tratar de mantener aquellas conductas referentes a los estilos empático, guía y clarificador; y darle pautas para introducir conductas referentes al estilo participativo en aquellos grupos que lo permitieran. A la hora de darle herramientas o estrategias para introducir conductas referentes a este estilo, sería interesante mostrarle ejemplos concretos de posibles actuaciones concretas a desarrollar durante las clases (e.g., a la hora de presentar las reglas de clase: anunciar tus expectativas o criterios para que tus estudiantes te vean que quieres cooperar con ellos) y ejemplos de conductas que debes evitar (e.g., no preocuparse por las normas o reglas de la clase, actuar conforme van discurriendo). También sería conveniente darle herramientas para tratar de abandonar todavía más las conductas referentes a los estilos más controladores que se observan.

9. Conclusiones

Una vez analizados los resultados obtenidos y reflexionar sobre estos en el apartado de discusión, se exponen a continuación las conclusiones que se extraen del estudio.

El modelo circular que se explica en la fundamentación teórica se corrobora para el docente evaluado. Esto ocurre, ya que cada una de las conductas motivacionales que forman el círculo se relaciona significativamente con sus adyacentes. La única excepción que se observa es en la relación entre el estilo clarificador y demandante, cuya relación no es significativa. Además, cabe señalar que las conductas motivacionales docentes predominantes en dicho profesor son las referentes a los estilos empático, guía y clarificador; y los estilos motivacionales más percibidos por los alumnos son los que engloban a dichos estilos: apoyo a la autonomía y estructurado.

Existe una relación significativa positiva entre las conductas motivacionales consideradas positivas (lado derecho del círculo) y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas generadas en los alumnos, mientras que estas relaciones no se dan con aquellas conductas que se sitúan en la parte izquierda del círculo. Además, estas últimas incrementan consecuencias como el aburrimiento. En cuanto a la satisfacción general con el profesor, dichos estilos positivos (sobre todo el empático, el guía y el clarificador) tienen una gran relación positiva. Por su parte, en el otro lado del círculo esta relación no se da, sino que es observable una apreciable relación inversa, destacando los estilos abandonados y a la espera.

Es destacable también la importancia que tiene una correcta evaluación de los perfiles motivacionales docentes. Un adecuado análisis acerca de estas conductas y estilos de los profesores puede generar notables mejoras en la docencia, ya que tal y como se ha observado, muchas de estas conductas predicen de forma directa ciertas consecuencias que se generan en el alumnado. De esta forma, sabremos con qué estilos se estimulan de mayor forma sensaciones positivas en los alumnos y como evitar aquellas consecuencias negativas.

Como conclusión final, podemos decir que en el docente evaluado predominan las conductas y estilos motivacionales docentes que apoyan las necesidades del alumnado, generando así consecuencias positivas en la mayoría de estos. No obstante,

un mayor número de sujetos nos hubiera permitido obtener una visión más completa de ello.

10. Bibliografía

- Abós, Á., Sevil S, J., Sanz, M., y García-González, L. (2015). Variables motivacionales influyentes en una Unidad Didáctica de rugby: claves para la mejora de la intervención docente. *Sportis*, 1(2), 110-128.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., yReeve, 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.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., y Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64-72.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Ardoy, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Chillón, P., Artero, E. G., España-Romero, V., Jiménez-Pavón, D., ... y Ortega, F. B. (2010). Educando para mejorar el estado de forma física, estudio EDUFIT: antecedentes, diseño, metodología y análisis del abandono/adhesión al estudio. *Revista española de salud pública*, 84(2), 151-168.
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., y Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 39-50.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., y Pérez-Quero, F. J. (2012). Spanish version of the sport satisfaction instrument (SSI) adapted to physical education. *Journal of Psychodidactics*, 17, 377–395.
- 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.

- Campbell, D., y Stanley, J. (1966). Diseños Experimentales y Preexperimentales.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* 11, 27-68.
- 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.
- De Meyer, J., Soenens, B., Aelterman, N., De Boureaudhuij, I., y Haerens, L. (2016). The different faces of controlling teaching: implications of a distinction between externally and internally controlling teaching for students' motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21, 632-652.
- Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in scholwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Ferriz, R., González-Cutre, D., y Sicilia, Á. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la inclusión de la medida de la regulación integrada en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 329-338.
- 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.
- 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.
- Ladwig, M. A., Vazou, S., y Ekkekakis, P. (2018). “My best memory is when I was done with it”: PE memories are associated with adult sedentary behavior. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 3(16), 119-129.

- McKenzie, T. L., y Lounsbery, M. A. (2014). The pill not taken: Revisiting physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 287-292.
- Molinero, O., Salguero, A., y Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: estado de la cuestión. *Revista internacional de Ciencias del Deporte*, 7, 287-304.
- Ntoumanis, N., y Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(4), 432-455.
- Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education. London: Routledge
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *New York, NY: Guilford Press*.
- Stupnisky, R. H., Breckla Lorenz, A., Yuhas, B., y Guay, F. (2018). Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 15-26.
- Sun, H., Li, W., y Shen, B. (2017). Learning in physical education: a self-determination theory perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 277-291.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. *Handbook of Sport Psychology*, 3, 59-83.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., y Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A.A., Aelterman, N., Haerens, L., y Beyers, W. (2012).

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

11. Anexos

11.1. Cuestionario satisfacción NPB

En las clases de Educación Física....	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
2. Siento que estoy teniendo una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	2	3	4	5
3. Me siento muy cómodo/a cuando hago los ejercicios con los/as demás compañeros/as	1	2	3	4	5
4. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
5. Realizo los ejercicios eficazmente	1	2	3	4	5
6. Me relaciono muy bien con el resto de compañeros/as	1	2	3	4	5
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
8. El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
9. Siento que me puedo hablar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
11. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
12. Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	1	2	3	4	5

11.2. Cuestionario diversión y aburrimiento

¿CÓMO TE LO PASAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo.
1.- Me suelo divertir en Educación Física.	1	2	3	4	5
2.- Suelo encontrar interesantes las clases de Educación Física.	1	2	3	4	5
3.- Cuando estoy en las clases de Educación Física, a menudo me despisto en vez de pensar en lo que estoy haciendo.	1	2	3	4	5
4.- Normalmente me aburro en las clases de Educación Física.	1	2	3	4	5
5.- Me implico en las actividades de Educación Física.	1	2	3	4	5
6.- Generalmente deseo a que las clases de Educación Física acaben pronto.	1	2	3	4	5
7.- Disfruto en las clases de Educación Física.	1	2	3	4	5
8.- Parece que el tiempo pasa volando en las clases de Educación Física.	1	2	3	4	5