



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

Análisis del perfil de conductas motivacionales de un docente de Educación Física y sus consecuencias sobre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y aburrimiento de su alumnado.

Analysis of the motivational teaching style of a Physical Education teacher and its consequences on the frustration of the basic psychological needs and boredom of his students.

Autor

Carlos Mayo Rota

Director/es

Luis García González  
José Antonio Julián Clemente

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN  
Año 2019-2020

## Índice

Agradecimientos .....	2
1. Resumen y palabras clave .....	3
Abstract and key words .....	4
2. Introducción.....	5
3. Planteamiento del problema y marco teórico .....	6
3.1 Importancia de la Educación .....	6
3.2 Influencia del docente de Educación Física.....	7
3.3 Teoría de la Autodeterminación (TAD) .....	8
3.4 Estilos y conductas motivacionales docentes: Modelo Circular.....	11
4. Objetivos.....	14
5. Metodología.....	14
5.1 Participantes.....	14
5.2 Diseño .....	15
5.3 Variables e instrumentos.....	15
5.4 Procedimiento .....	17
5.5 Análisis de datos .....	17
6. Resultados.....	18
6.1 Análisis descriptivo y de fiabilidad .....	18
6.2 Análisis correlacional .....	20
7. Discusión .....	22
8. Limitaciones y prospectivas .....	25
9. Aplicaciones prácticas .....	26
10. Conclusiones.....	27
11. Referencias .....	28

## **Agradecimientos**

Para la realización de este trabajo ha sido imprescindible la colaboración y ayuda de algunas instituciones y personas, por ello, a continuación les quiero dedicar unas breves líneas de agradecimiento y gratitud.

En primer lugar, quiero agradecer al IES Valle del Ebro haberme dado la posibilidad de realizar este trabajo sin ningún problema. También quiero agradecer a todos los alumnos de primero de bachillerato que han participado en este estudio, ya que sin ellos, no hubiese sido posible la realización de este trabajo de investigación.

En segundo lugar, me gustaría dar las gracias a Juanma, mi mentor en el IES Valle del Ebro, por su ayuda y dedicación a lo largo del practicum y la realización de este trabajo. Del mismo modo, gracias por haberme transmitido tu ilusión y ganas por la docencia, a pesar de todas las dificultades que este año han aparecido.

Por último, muchas gracias a Luis García y a José Antonio Julián por su esfuerzo, paciencia y dedicación durante la realización de este trabajo pese a las dificultades que han surgido. Gracias también por mostrarme esa pasión que tenéis por el trabajo y la enseñanza. Sin vosotros la realización de este trabajo no hubiera sido posible.

## 1. Resumen y palabras clave

A través del presente trabajo se ha pretendido describir el perfil de un docente de Educación Física en función de sus conductas motivacionales y, además, determinar las consecuencias que ese perfil docente ejerce sobre las variables negativas de frustración de las NPB y del aburrimiento en el alumnado sobre el que imparte su docencia.

Para llevar a cabo este objetivo, han participado en el estudio 47 alumnos y alumnas, 20 varones y 27 mujeres, de cinco clases de primero de bachillerato de un centro público. Todos los alumnos y alumnas cumplieron los siguientes cuestionarios de manera telemática: Situations in School Questionnaire (SIS), que permite determinar el perfil motivacional del docente; Psychological Need Thwarting Scale (PNTS), que determina la percepción de la frustración de las necesidades psicológicas básicas (NPB); y el Cuestionario de Diversión de los sujetos con la Práctica Deportiva (CDPD) que permite determinar el aburrimiento en las clases de Educación Física. Para el cálculo de los resultados, se realizó un análisis de estadísticos descriptivos así como un análisis de correlaciones bivariadas.

Los resultados de este trabajo muestran que el docente analizado presenta un perfil motivacional orientado a conductas clarificadoras, orientadoras y adaptativas, propias del estilo estructurado y de apoyo a la autonomía. Sin embargo, también presenta un uso importante de conductas demandantes y dominadoras, propias del estilo controlador. Además, el análisis de correlaciones mostró que las conductas motivacionales docentes de abandono y a la espera, propias del estilo caótico, pueden generar frustración en las NPB además de generar aburrimiento. Por su parte, las conductas participativas y adaptativas pueden prevenir la frustración de autonomía y competencia. De la misma forma, las conductas orientadoras y clarificadoras pueden prevenir la frustración de las tres NPB y el aburrimiento. Se destacan algunos aspectos que pueden ayudar a maximizar las conductas motivacionales positivas y reducir aquellas que tienen peores efectos en el alumnado.

**Palabras clave:** Teoría de la Autodeterminación, Modelo Circular, perfil motivacional docente, frustración NPB, aburrimiento.

## **Abstract and key words**

This paper aims to describe the teaching style of a Physical Education teacher according to his motivational approach. Furthermore, identify the consequences that this teaching style has on the negative variables of frustration of basic psychological need (BPN) and boredom in the students he teaches, is the other goal.

To achieve this objectives, 47 students, 20 boys and 27 girls, from five A levels classes in a public school participated in the study. All the students completed the following questionnaires on line: Situations in School Questionnaire (SIS), which allowed the teacher's motivational style to be determined; Psychological Need Thwarting Scale (PNTS), which determined the perception of frustration of basic psychological needs (BPN); and the Sport Satisfaction Instrument (SSI) adapted to Physical Education, which satisfaction and boredom to be determined in Physical Education classes. For the calculation of the results, an analysis of descriptive statistics was carried out as well as an analysis of bivariate correlations.

The results of this work show that the analysed teacher presents a motivational style oriented to clarifying, guiding and attuning approaches but also demanding and domineering, typical of the control style. In addition, the analysis of correlations showed that the motivational approaches of abandoning and awaiting, typical of the chaotic style, can generate frustration in the BNP in addition to generating boredom. On the other hand, participative and attuning approaches can prevent the frustration of autonomy and competence. Similarly, guiding and clarifying approaches can prevent frustration of all three BNP and boredom. Some aspects that may help to maximise positive motivational approaches and reduce those which have the worst effects on students stand out.

**Key words:** Self-Determination Theory, Circumplex Approach, Teaching Styles, Frustration BNP and Boredom.

## **2. Introducción**

Este Trabajo Fin de Máster (TFM), catalogado dentro de la modalidad B, es un trabajo de iniciación a la investigación perteneciente a la línea de investigación de “Motivación en educación física y promoción de la actividad física”, tutorizada por Luis García y José Antonio Julián. Este trabajo se basa en determinar el perfil motivacional de un docente concreto para luego comprobar las consecuencias que los comportamientos motivacionales docentes de este tienen sobre las percepciones de sus alumnos y alumnas.

El docente de Educación Física es un agente influyente sobre sus alumnos y alumnas, por ello, la forma en la que actúa y sus conductas son determinantes en la educación de los y las jóvenes. En los últimos años han salido a la luz diferentes artículos científicos que hablan de los estilos motivacionales docentes y una serie de conductas asociadas a esos estilos. Estas conductas ayudan a caracterizar y establecer el perfil docente a través de una evaluación pormenorizada que es posible a raíz del desarrollo y validación de nuevos instrumentos. Son muy pocos los estudios que hacen referencia a las consecuencias que estas conductas provocan sobre los alumnos y alumnas y todavía menos los estudios centrados en las posibles consecuencias negativas que estos pueden tener. Por todo esto, es importante seguir esta línea de investigación y analizar cómo estos estilos y conductas docentes afectan a los alumnos y alumnas y, a partir de ahí, diseñar diferentes propuestas de intervención para la asignatura de Educación Física.

Este trabajo se encuentra delimitado por un marco teórico amparado en la Teoría de la Autodeterminación y el Modelo Circular que establece los diferentes estilos y conductas motivacionales docentes. Seguidamente se presentan los objetivos del estudio y la metodología utilizada en la realización de este estudio. El siguiente apartado hace referencia a los resultados obtenidos en relación al docente analizado y a las consecuencias que sus conductas motivacionales ejercen sobre su alumnado. Por último, se discuten los resultados confrontándolos con las investigaciones que existen al respecto, además, se exponen las limitaciones y las conclusiones finales del trabajo. Como punto final se ha añadido un apartado sobre aplicaciones prácticas que esta investigación puede aportar al área de Educación Física.

### **3. Planteamiento del problema y marco teórico**

#### **3.1 Importancia de la Educación**

Son muchos los beneficios que la práctica de actividad física regular proporciona a los adolescentes. No obstante, la mayoría de los jóvenes no cumple con las recomendaciones mínimas de actividad física diaria (i.e., al menos 60 minutos diarios de actividad física moderada-vigorosa en niños y adolescentes entre los 5 y 17 años) (World Health Organization, 2010). En España, el Informe de Actividad Física en niños y adolescentes de 2016 estableció que menos del 50% de los niños y adolescentes españoles cumplen con las recomendaciones de actividad física (Report Card, 2016). La actualización de este informe en el año 2018 determinó que los datos en niños y adolescentes españoles no han mejorado sustancialmente desde el informe de 2016 (Report Card, 2018).

La asignatura de Educación Física ofrece un contexto excepcional para la promoción de la actividad física de forma directa e indirecta (Slingerland y Borghouts, 2011). De manera directa, la Educación Física puede ayudar a la acumulación de minutos de actividad física diaria recomendada (Fairclough y Stratton, 2005) además de proporcionar experiencias de aprendizaje gratificantes (Julián, 2012). Las guías establecen como recomendación que durante las clases de Educación Física los alumnos y alumnas deben pasar la mitad del tiempo realizando alguna actividad a intensidad moderada-vigorosa (Association for Physical Education, 2015). Sin embargo, las cifras reales muestran que, de media, el tiempo en actividad física moderada-vigorosa durante las clases Educación Física no llega al recomendado (Hollis et al., 2017). De ahí surge la importancia de aumentar los niveles de actividad física de manera indirecta a través de la promoción de la actividad física, favoreciendo la consecución de un estilo de vida activo. (González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez, y Hagger, 2014).

Las experiencias y recuerdos obtenidos en las clases de Educación Física son determinantes a la hora de realizar actividad física en la edad adulta (Ladwig, Vazou, y Ekkekakis, 2018). Las experiencias negativas, acumuladas a lo largo del tiempo, se relacionan con sentimientos de incompetencia y de abandono de la práctica de actividad física (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert, y Brown, 2012). Por ello, es necesario estudiar la influencia que el docente de Educación Física puede tener sobre las experiencias vivenciadas por su alumnado.

### **3.2 Influencia del docente de Educación Física**

El profesorado de Educación Física es un pilar fundamental a la hora de proporcionar experiencias positivas a su alumnado. Como se ha dicho anteriormente, los docentes de Educación Física no solo influyen directamente en el nivel de actividad física diaria que realizan los y las jóvenes, sino que también influyen en la adquisición de un estilo de vida activo fuera del colegio (Slingerland y Borghouts, 2011).

Durante muchos años las experiencias adquiridas en las clases de Educación Física por los alumnos y alumnas han generado rechazo por la actividad física. Las causas de estas malas experiencias se deben a la masculinidad hegemónica y el carácter competitivo impuestos por los docentes que imparten la asignatura (Beltrán-Carrillo et al., 2012). Los alumnos y alumnas cuyas habilidades motrices o condición física son inferiores han sido devaluados durante años, haciéndoles sentir incómodos, avergonzados y excluidos. Esas experiencias negativas son la razón de que algunos alumnos y alumnas no realicen actividad física fuera del contexto escolar (Beltrán-Carrillo et al., 2012). De la misma forma, el estudio realizado por Abarca-Sos et al., (2013) determina que los profesores de Educación Física no contribuyen a favorecer la percepción de competencia y el disfrute por la práctica de actividad física, lo que puede acarrear consecuencias negativas en los adolescentes a la hora de adquirir un estilo de vida activo.

Estas experiencias negativas, que influyen en la práctica futura de actividad física, pueden ser revertidas por parte de los docentes a través de la reducción de la brecha de género, el desarrollo de la autonomía y la percepción de competencia. Dotando de esta manera a los alumnos de competencias para gestionar la práctica de actividad física en su tiempo libre (Abarca-Sos, Murillo, Julian, Zaragoza, y Generelo, 2015)

Este trabajo busca profundizar sobre los estilos y conductas motivacionales docentes para analizar cómo estos constructos, establecidos por el Modelo Circular (Aelterman et al., 2018), influyen en el alumnado. Para conocer que consecuencias generan estas conductas en los alumnos y alumnas es esencial conocer la Teoría de la Autodeterminación (TAD).

### **3.3 Teoría de la Autodeterminación (TAD)**

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1980; Deci y Ryan, 1985) es una macro teoría que se centra en explicar el funcionamiento de la motivación humana y sus efectos sobre la personalidad dentro de los contextos sociales (Ryan y Deci, 2017). Esta teoría se basa en dos pilares fundamentales como son el continuum de la motivación y la existencia de tres necesidades psicológicas básicas (NPB) que determinan el desarrollo social, el crecimiento y el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2017). Esta teoría se utiliza para explicar los comportamientos que se pueden dar en diferentes contextos, de esta forma, también se utiliza para explicar los comportamientos que se dan en las clases de Educación Física (Curran y Standage, 2017).

La TAD describe la motivación como un continuo de autodeterminación entre dos polos opuestos muy marcados como son la desmotivación y la motivación intrínseca (Vallerand, 2007). Entre estos dos polos existen otras formas de motivación extrínsecas (i.e., integrada, identificada, introyectada y externa). Por lo tanto, bajo la premisa de esta teoría, la motivación se entiende como un continuo de motivación, que fluye de una mayor autodeterminación a una menor autodeterminación y viceversa. Además, esta motivación está sujeta a la intervención de sujetos sociales como pueden ser los profesores de educación física (Ryan y Deci, 2000; Ryan y Deci, 2017).

El modelo jerárquico de la motivación de Vallerand (2007), el cual completa la TAD, explica los diferentes niveles de autodeterminación que existen. La motivación intrínseca es la forma de motivación más autodeterminada por la que un sujeto realiza una tarea o actividad por el mero placer de realizarla. La siguiente forma de motivación presente en el continuum es la motivación extrínseca, por la que un sujeto realiza una actividad no por el mero placer de realizar la actividad sino porque existe algún motivo externo a la propia actividad que lo incentiva a ello. Esta motivación se divide en cuatro regulaciones agrupadas de más a menos regulación autodeterminada. En primer lugar aparece la regulación integrada, por la que un sujeto realiza una actividad o tarea porque esta forma parte de su estilo de vida (Ryan y Deci, 2000). Seguidamente se encuentra la regulación identificada, por la que un sujeto lleva a cabo una acción o tarea porque le proviene de una serie de beneficios externos. Por su parte, la regulación introyectada hace referencia a los sujetos que cumplen con una actividad porque si no se sienten culpables al no realizarla. Por último, la regulación externa determina que un sujeto

actúa solo por conseguir una recompensa externa o evitar un castigo (Deci y Ryan, 2000). Por último se encuentra la desmotivación, la cual se caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar una tarea o actividad, por lo que esta actividad estará desorganizada y acompañada de sentimientos de incompetencia o frustración (Ryan y Deci, 2000).

El modelo jerárquico de Vallerand (2007) también establece la existencia de tres niveles de motivación jerarquizados. El primer nivel es el situacional, relacionado con la motivación que se tiene en un momento determinado a la hora de realizar una actividad específica (e.g., una tarea concreta, una sesión o incluso una unidad didáctica). El segundo es el nivel contextual, el cual está un peldaño por encima y hace referencia a la motivación que se tiene hacia un ámbito determinado (e.g., las clases de la asignatura de Educación Física). Por último, el tercer nivel de motivación es el global, el cual abarca la motivación en el estilo de vida del sujeto. Este modelo contempla la idea de que cuando un sujeto está motivado intrínsecamente a nivel situacional esta motivación tendrá efecto a nivel contextual. Lo mismo ocurriría entre el nivel contextual y el global (Moreno, Cervelló, Montero, Vera, y García, 2012).

A su vez, el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca determina que el tipo de motivación que los alumnos desarrollen generará la aparición de diferentes consecuencias afectivas, cognitivas o comportamentales (Vallerand, 2007). Las formas de motivación más autodeterminadas se relacionan con consecuencias positivas y adaptativas en el ámbito de la EF, tanto a nivel afectivo (e.g., diversión y satisfacción), cognitivo (e.g., atención, aprendizaje, rendimiento académico), como comportamental (e.g., persistencia, esfuerzo, intención de práctica) (Sanchez-Oliva, Sanchez-Miguel, Leo, Kinnafick, y García-Calvo, 2014; Sun, Li, y Shen, 2017). Al contrario, las formas de motivación menos autodeterminadas y la desmotivación se relacionan positivamente con consecuencias negativas y desadaptativas de tipo afectivo (e.g., aburrimiento, desinterés), cognitivo (e.g., ansiedad) o comportamental (e.g., conductas disruptivas en clase, oposición desafiante) (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, y Van Petegem, 2015; Sanchez-Oliva et al., 2014). Este modelo dual se conoce como el lado claro y el lado oscuro de la motivación. El lado claro está compuesto por las formas de motivación más autodeterminadas que pueden generar consecuencias positivas, mientras que el lado oscuro está integrado por las formas de motivación menos autodeterminadas y que

pueden producir consecuencias negativas (Ryan y Deci, 2000; Vansteenkiste, Ryan, y Soenens, 2020).

Por otra parte, la TAD establece la existencia de tres necesidades psicológicas básicas (NPB; i.e., la autonomía, la percepción de la competencia y las relaciones sociales), las cuales motivan el comportamiento humano. La satisfacción de las NPB es fundamental para el desarrollo y el crecimiento personal de los sujetos (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000; Ryan y Deci, 2017). La satisfacción de la autonomía se produce cuando las personas sienten que son ellas las que pueden elegir, controlar y regular sus propias acciones. Por su parte, la percepción de la competencia se da cuando dichas personas tienen confianza a la hora de realizar una tarea, es decir, cuando tienen la habilidad y la eficacia para llevarla a cabo. Por último, la satisfacción de las relaciones sociales está cubierta cuando se dan relaciones personales positivas, y por tanto cuando una persona se siente parte de un grupo (Deci y Ryan, 2000).

La frustración de las NPB no se debe a una baja o nula satisfacción de las NPB, ya que la frustración implica una amenaza activa hacia las NPB. De este modo, la ausencia de satisfacción, la cual implica un constructo independiente, no necesariamente implica la frustración de las NPB (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, y Thøgersen-Ntoumani, 2011; Vansteenkiste y Ryan, 2013). La frustración de autonomía hace referencia a la presión ejercida sobre un sujeto a la hora de realizar una tarea. Del mismo modo, la frustración de competencia se entiende como el sentimiento de inferioridad y fracaso al llevar a cabo una actividad, mientras que la frustración de las relaciones sociales es determinada por el rechazo personal dentro de un grupo de iguales (Deci y Ryan, 2000).

La satisfacción de las tres necesidades afectará a la motivación de los sujetos, teniendo un mayor foco de atención en las formas de motivación más autodeterminadas (González-Cutre, Sicilia, Sierra, Ferriz, y Hagger, 2016; Haerens et al., 2015). En oposición, la frustración de las necesidades se vincula con las formas de motivación menos autodeterminadas como son la motivación extrínseca y la desmotivación (Haerens et al., 2015).

En las clases de Educación Física, el docente es un agente determinante en la motivación y por consiguiente, la satisfacción o frustración de las NPB (Ryan y Deci, 2017). El estilo y las conductas motivacionales de los docentes producen en su

alumnado diferentes efectos sobre las NPB (Aelterman et al., 2018; Curran y Standage, 2017; Sun et al., 2017; Vasconcellos et al., 2019). El lado positivo de las conductas docentes establece conductas de apoyo a la autonomía, a la competencia y a la relación social, las cuales correlacionan con consecuencias positivas y adaptativas. Por el contrario, las conductas del lado negativo generan frustración en la autonomía, la competencia y la relación social, lo que genera consecuencias negativa y desadaptativas. (Haerens et al., 2015; Sanchez-Oliva et al., 2014; Vasconcellos et al., 2019).

### **3.4 Estilos y conductas motivacionales docentes: Modelo Circular**

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 docentes, así como su influencia sobre las experiencias motivacionales del alumnado. El modelo circular (Aelterman et al., 2018) es una representación de los estilos docentes y sus respectivas conductas con respecto a su influencia sobre las NPB. Este modelo establece la existencia de cuatro estilos motivacionales divididos en dos conductas motivacionales cada uno de ellos. El estilo de apoyo a la autonomía está conformado por las conductas participativas y adaptativas, mientras que el estilo estructurado está compuesto por las conductas orientadoras y clarificadoras. Por su parte, el estilo controlar está formado por conductas demandantes y dominadoras, asimismo, el estilo caótico se divide en conductas de abandono y de “a la espera” (Aelterman et al., 2018).

El estilo de apoyo a la autonomía (Aelterman et al., 2018) hace referencia a los docentes que desarrollan un estilo motivacional docente basado en conductas participativas y adaptativas. Las conductas adaptativas son las que intentan implicar a los alumnos y alumnas, animan a participar, proponer y sugerir actividades. Las conductas adaptativas y empáticas son aquellas en las que el docente intenta encontrar la forma para que las actividades sean más interesantes, agradables y divertidas, además de comprender la perspectiva de sus alumnos y alumnas. Por el contrario, el estilo controlador (Aelterman et al., 2018) hace referencia a los docentes que ejercen presión y control sobre sus alumnos y alumnas a través de conductas demandantes y dominadoras. Las conductas demandantes son aquellas en las que el docente exige a sus alumnos y alumnas determinándoles cuáles son sus obligaciones. Asimismo, las conductas dominantes son aquellas en la que los docentes ejercen su poder sobre los alumnos y

alumnas para que cumplan con lo que se les pide (Aelterman et al., 2018; Delrue et al., 2019).

El estilo estructurado (Aelterman et al., 2018) es un estilo basado en el apoyo a la competencia y capacidades de los alumnos y alumnas. Para ello, el docente trata de adaptar las expectativas y actividades a sus alumnos y alumnas aportando estrategias que les ayuden, de forma que les lleve a percibirse capaces de realizar las actividades propuestas. Las conductas orientadoras son las que el docente va guiando sobre cuáles son los pasos necesarios para cumplimentar una actividad. A su vez, reflexiona sobre los errores, para que vean lo que pueden seguir mejorando. Por su parte, las conductas clarificadoras son aquellas en las que el docente explica de manera clara las expectativas que tiene y la forma de conseguirlas. Para ello supervisa las tareas y va informando del cumplimiento de las mismas. En oposición, el estilo caótico (Aelterman et al., 2018) es un estilo basado en el “dejar hacer” y caracterizado por el alto grado de permisividad del docente. Los alumnos y alumnas tienen excesiva libertad, por lo que se genera confusión sobre lo que realmente tienen que hacer y como tienen que actuar o comportarse. Las conductas de abandono se ven reflejadas en el docente que después de intentar intervenir se rinde y deja que los alumnos y alumnas se responsabilicen de su propio aprendizaje. De la misma forma, las conductas de “a la espera” son aquellas que el docente cede la indicativa a los alumnos para ver cómo evolucionan, dejando hacer y sin planificar demasiado (Aelterman et al., 2018; Delrue et al., 2019).

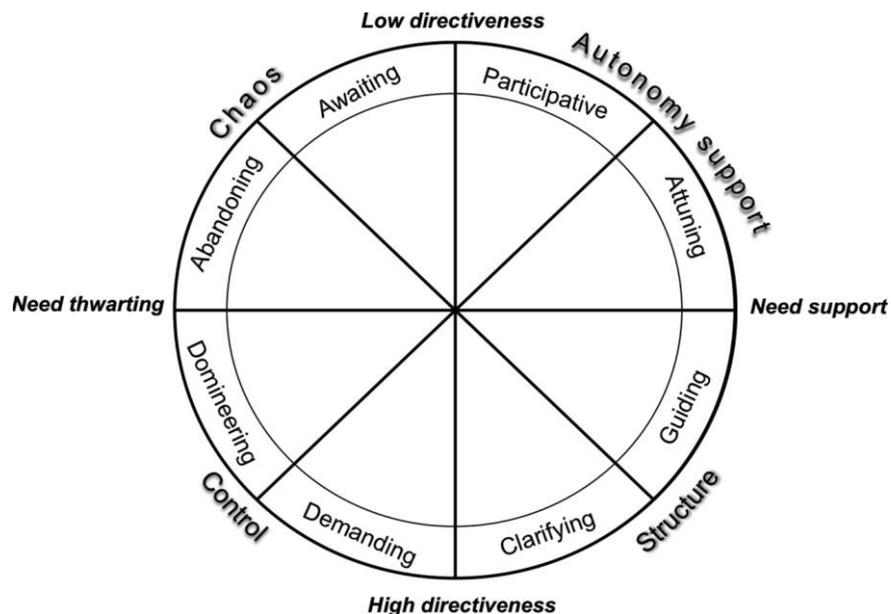


Figura 1: Representación gráfica del modelo circular (Aelterman et al., 2018)

En la representación gráfica del modelo circular se puede encontrar dos ejes claramente marcados. El eje vertical representa el apoyo o amenaza de las NPB, ya que al lado izquierdo del eje se encuentran los estilos y conductas asociadas con la amenaza a las NPB (i.e., estilo controlador y caótico). Mientras, en el lado derecho se encuentran los estilos y conductas de apoyo a las NPB (i.e., estilo estructurado y de apoyo a la autonomía). Por su parte, el eje horizontal determina el grado de autonomía que proporcionada por el docente. En la parte superior de este eje se hallan los estilos y conductas en los que el docente deja hacer o proporciona cierto grado de autonomía a su alumnado (i.e., estilo de apoyo a la autonomía y el caótico). En la parte inferior a este eje se localizan los estilos y conductas en los que el docente participa en mayor medida de las actividades (i.e., estilo estructurado y controlador). La distribución en círculo de los estilos y conductas no es casual, ya que un docente no adopta un estilo o conducta determinada, sino que las conductas que utiliza en clase van variando dependiendo de las situaciones, actividades o tareas. Este dinamismo genera que, en algunos casos, unas conductas se transformen en otra, siempre y cuando que las conductas estén próximas en el círculo (Aelterman et al., 2018; Delrue et al., 2019). Del mismo modo, los estilos confrontados en el círculo, como puede ser el estilo de apoyo a la autonomía y el controlador son opuestos, igual que el estilo estructurado respecto a el caótico (Aelterman et al., 2018; Delrue et al., 2019).

La percepción de los alumnos y alumnas sobre las conductas implementadas por su docente determinarán cual será el perfil motivacional de ese docente (Aelterman et al., 2018). Las conductas orientadoras y adaptativas son las que más satisfacen las NPB de alumnado, ya que las conductas participativas y clarificadoras aunque están orientadas a esta satisfacción de las NPB no la garantizan de manera absoluta (Aelterman et al., 2018). Por otra parte, las conductas dominadoras o de abandono son las que generan una mayor frustración de las NPB. Del mismo modo, las conductas demandantes y a la espera aunque también pueden generar frustración de las NPB, normalmente generan una no satisfacción de estas (Aelterman et al., 2018; Delrue et al., 2019). La frustración de las NPB se asocia con las formas de motivación menos autodeterminadas como son la motivación extrínseca y la desmotivación (Vasconcellos et al., 2019). Del mismo modo, la frustración de las NPB genera una serie de consecuencias negativas y desadaptativas de tipo afectivo (e.g., aburrimiento, desinterés), cognitivo (e.g., ansiedad) o comportamental (e.g., conductas disruptivas en

clase, oposición desafiante) (Haerens et al., 2015; Sanchez-Oliva et al., 2014). La frustración de las NPB converge en consecuencias negativas y desadaptativas que generan experiencias negativas (Vasconcellos et al., 2019). Estas experiencias se acumulan relacionándose con sentimientos de incompetencia, aburrimiento, desinterés y fracaso. La consecuencia final en la que desemboca este proceso es el abandono de la práctica de actividad física (Beltrán-Carrillo et al., 2012).

## **4. Objetivos**

Una vez expuesto el marco teórico de la investigación, en este apartado se van a nombrar los diferentes objetivos que se quieren alcanzar a través del estudio realizado. Este trabajo de investigación tiene dos objetivos diferenciados pero estrechamente interrelacionados:

- Describir el perfil de un docente de Educación Física en función de sus conductas motivacionales.
- Determinar las consecuencias de este perfil docente sobre las variables negativas de frustración de las NPB y del aburrimiento en el alumnado sobre el que imparte su docencia.

## **5. Metodología**

### **5.1 Participantes**

En este estudio han participado un total de 47 alumnos y alumnas de las clases de Educación Física pertenecientes a un centro de enseñanza público de Educación Secundaria Obligatoria situado en la ciudad de Tudela, capital de la comarca de La Ribera de Navarra. La muestra estaba compuesta por 20 varones (42,6 %) y 27 mujeres (57,4%) concernientes a las cinco clases de primero de bachillerato (A, B, C, D y E), con edades comprendidas entre los 16 y 17 años ( $M=16,3$ ,  $DT=0,46$ ). Los criterios de inclusión para la selección de los participantes en el estudio fueron los siguientes:

- Asistencia regular a las sesiones de Educación Física.
- Cumplimentar de manera adecuada los cuestionarios distribuidos.

## **5.2 Diseño**

El diseño llevado a cabo en el presente trabajo consiste, según el manual de Campbell y Stanley (1966), en un 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. Asimismo, es de carácter transversal, debido a que ha realizado una sola toma de datos en un momento específico del año escolar. Esta toma de datos se realizó de forma cuantitativa, a través de la técnica de encuestación para medir las conductas motivacionales docentes de un profesor específico y sus efectos en la frustración de las NPB y el aburrimiento.

## **5.3 Variables e instrumentos**

En este estudio se han establecido las siguientes variables para cumplimentar con los objetivos del trabajo.

- Estilos y conductas motivacionales docentes
  - Estilo de apoyo a la autonomía
    - Conductas participativas
    - Conductas adaptativas
  - Estilo Estructurado
    - Conductas orientadoras
    - Conductas clarificadoras
  - Estilo controlador
    - Conductas demandantes
    - Conductas dominadoras
  - Estilo caótico
    - Conductas de abandono
    - Conductas a la espera
- Frustración de las NPB
  - Frustración de autonomía
  - Frustración de competencia
  - Frustración de relaciones sociales
- Aburrimiento

Estas variables se han medido a través de diferentes instrumentos que se describen a continuación.

**Conductas motivacionales docentes.** Para determinar el perfil docente del mentor, percibido por sus alumnos y alumnas, se utilizó el Cuestionario de Situaciones en la Escuela (Situations in School Questionnaire, SIS; (Aelterman et al., 2018) adaptado a la asignatura de Educación Física. El cuestionario SIS para Educación Física establece 17 situaciones de enseñanza que se dan normalmente durante las clases de la asignatura. Para cada situación se presentan cuatro formas de actuación docente diferentes. Estas formas de actuación vienen cumplimentadas con una escala tipo Likert que va del 1 “No describe en absoluto a mi profesor” al 7 “Describe perfectamente a mi profesor”. De este cuestionario se extrae el perfil motivacional del docente analizado en función a cuatro estilos principales, el de apoyo a la autonomía, el estructurador, el controlador y el caótico. De estos cuatro estilos principales derivan otras ocho conductas secundarias. El estilo de apoyo a la autonomía se divide en las conductas participativas y el adaptativas. Del mismo modo, el estilo estructurado se divide en las conductas orientadoras y clarificadoras. Por su parte, el estilo controlador se divide en conductas demandantes y dominadoras, mientras que el estilo caótico está compuesto por las conductas abandonadas y el de a la espera. Los factores mostraron valores adecuados de alfa de Cronbach y fueron incluidos en los análisis posteriores (ver Tabla 1)

**Frustración de las NPB.** Con el fin de analizar la percepción de la frustración de las NPB por parte del alumnado se utilizó el cuestionario Psychological Need Thwarting Scale (PNTS) (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, y Thøgersen-Ntoumani, 2011) en su versión validada al castellano y adaptada al contexto de la Educación Física (Zamarripa, Rodríguez-Medellín, Pérez-García, Otero-Saborido, y Delgado, 2020). Este cuestionario está organizado de manera que como encabezado aparece la frase “En las clases de Educación Física...” seguida de doce ítems agrupados en tres factores. De estos doce ítems cuatro están asociados a la frustración de la autonomía (e.g., “Siento que la mayoría de las actividades que hago, las hago porque tengo que hacerlas”), cuatro a la frustración de competencia (e.g., “Me siento inseguro(a) de mis habilidades”) y otros cuatro a la frustración de las relaciones sociales (e.g., “Siento que los compañeros que son importantes para mí son fríos y distantes conmigo”). Para cada uno de estos ítems viene asociada una escala de Likert que va del 1 “Totalmente en desacuerdo” al 5 “Totalmente de acuerdo”. Los factores mostraron valores adecuados de alfa de Cronbach y fueron incluidos en los análisis posteriores (ver Tabla 1)

**Aburrimiento.** Para evaluar la variable de aburrimiento de los alumnos y alumnas en las clases de Educación Física, se utilizó el Cuestionario de Diversión de los sujetos con la Práctica Deportiva (CDPD) (Duda y Nicholls, 1992), validado al castellano y adecuada para el contexto de la Educación Física (Baena, Granero-Gallegos, Bracho-Amador, y Pérez-Quero, 2012). Este cuestionario comienza con la pregunta “¿Cómo te lo has pasado en las clases de Educación Física?”. A su vez, está compuesto por ocho ítems de los cuales cinco miden la variable de diversión (e.g., “Me solía divertir en las clases de Educación Física”) y 3 miden la variable de aburrimiento (e.g., Pensaba en otras cosas en vez de prestar atención a lo que estaba haciendo”). Para cada uno de estos elementos se asigna una escala Likert, que varía de 1 "completamente en desacuerdo" a 5 "totalmente de acuerdo". Para este estudio se utilizó únicamente el factor aburrimiento. Los factores mostraron valores adecuados de alfa de Cronbach y fueron incluidos en los análisis posteriores (ver Tabla 1)

#### **5.4 Procedimiento**

Para la recogida de datos se contactó con el centro de Educación Secundaria Obligatoria descrito anteriormente, en concreto con mentor del centro en el que la persona que ha llevado a cabo este trabajo cursaba el Practicum II del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en la especialidad de Educación Física, para explicarle los objetivos del mismo y así obtener su consentimiento para llevar a cabo la investigación.

Los cuestionarios utilizados para llevar a cabo el estudio fueron diseñados en la aplicación/web “*Google Forms*”, específica para crear cuestionarios, garantizando la comprensión total de los enunciados y conceptos que se desarrollan en ellos. Por su parte, estos cuestionarios fueron distribuidos al alumnado en nombre del autor de este trabajo, por medio del mentor, a través de la plataforma de “*Google Classroom*”.

Los alumnos y alumnas participantes respondieron voluntariamente al cuestionario enviado, el cual garantizaba absolutamente su anonimato, en el plazo de tres semanas entre el 28 de abril y el 18 de mayo de 2020.

#### **5.5 Análisis de datos**

En primer lugar se realizó un análisis de fiabilidad o consistencia interna de los cuestionarios utilizados, con el coeficiente Alfa de Cronbach analizando las variables elegidas (Tabla 1). Seguidamente se calcularon los valores descriptivos de cada una de

las variables. Dichos valores se muestran como media ( $M$ )  $\pm$  desviación típica ( $DT$ ) (Tabla 1). Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de correlaciones bivariadas entre las variables elegidas para el trabajo (Tablas 2, 3 y 4). Las correlaciones fueron consideradas estadísticamente significativas cuando  $p < 0.05$ . Para el análisis estadístico se utilizó la versión 20 del programa IBM® SPSS- Statistics©.

## 6. Resultados

### 6.1 Análisis descriptivo y de fiabilidad

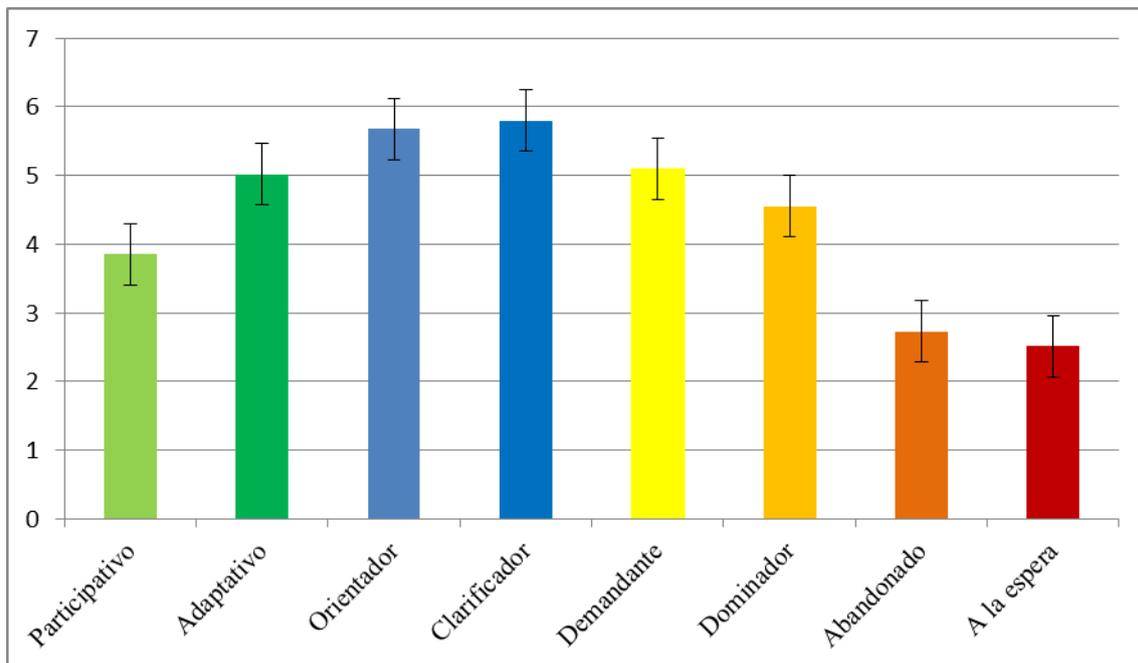
A la hora de determinar la consistencia interna de los cuestionarios utilizados en este trabajo, se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach (Tabla 1). Este coeficiente determina como fiables aquellas variables cuyos resultados sean iguales o superiores a 0.7 (Nunnally, 1979). Decir que debido a que la consistencia interna de los factores puede verse afectada en factores compuestos por un número de ítems reducido (Hambleton, 2005), las variables que puntuaron por encima de .50 también fueron incluidas en los análisis posteriores, aunque serán analizados con cautela sus resultados. La variable de “A la espera” no se eliminó para así poder tener una visión completa de las conductas motivacionales.

**Tabla 1:** Estadísticos descriptivos y análisis de fiabilidad

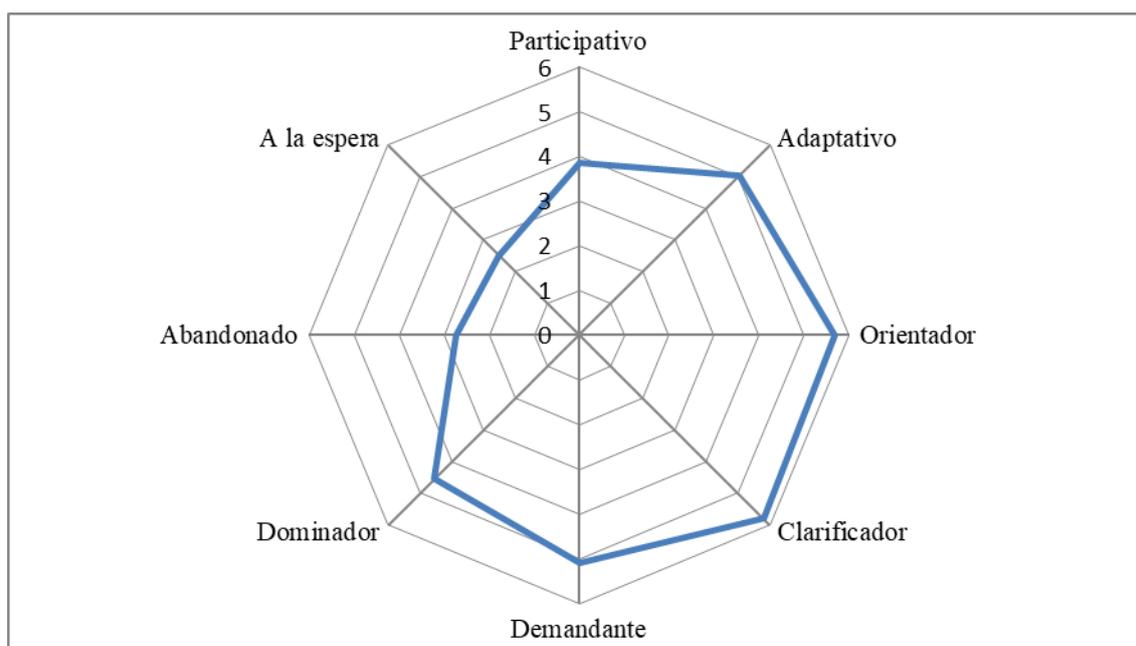
Variables	Valores	Media(DT)	Alfa de Cronbach
Participativo	1 - 7	3.85(0.96)	0.531
Adaptativo	1 - 7	5.02(1.00)	0.817
Orientador	1 - 7	5.68(0.90)	0.834
Clarificador	1 - 7	5.80(0.82)	0.758
Demandante	1 - 7	5.09(0.79)	0.708
Dominador	1 - 7	4.55(1.15)	0.593
Abandonado	1 - 7	2.73(1.00)	0.768
A la espera	1 - 7	2.51(1.00)	0.443
Apoyo a la autonomía	1 - 7	4.54(0.91)	0.833
Estructurado	1 - 7	5.74(0.80)	0.880
Controlador	1 - 7	4.93(0.78)	0.769
Caótico	1 - 7	2.66(0.86)	0.802
Frustración de autonomía	1 - 5	2.24(0.89)	0.799
Frustración de competencia	1 - 5	2.04(0.86)	0.770
Frustración de relaciones sociales	1 - 5	1.50(0.75)	0.908
Aburrimiento	1 - 5	1.90(0.79)	0.633

Después de analizar los valores medios de las conductas motivacionales docentes docentes (Tabla1), en relación al modelo circular, se puede decir que en el docente analizado predomina el estilo estructurado. Las conductas habituales hacen referencia al estilo clarificador y orientador, sin embargo, también son elevadas en dicho docente las conductas dominadoras y demandantes propias del estilo controlador. Del mismo, las conductas adaptativas y empáticas también son predominantes en sus clases de Educación Física. Por todo ello se establece al docente como un profesor controlador pero a la vez empático, orientador y clarificador.

En consecuencia, el perfil motivacional docente, en función de sus conductas motivacionales hace referencia a un docente que aporta un gran apoyo a la competencia a través de conductas clarificadoras y guía. Así mismo, es un docente empático con los alumnos, pero, por el contrario, también es un docente muy controlador, ya que se dan en él conductas demandantes y dominantes (Figura 1 y Figura 2).



**Figura 2:** Diagrama de barras sobre el perfil docente en función de sus conductas motivacionales.



**Figura 3:** Diagrama de tela de araña sobre el perfil docente en función de sus conductas motivacionales.

## 6.2 Análisis correlacional

Tras el análisis de correlaciones entre los cuatro principales estilos motivacionales docentes (Tabla 2) se puede remarcar, en relación al modelo circular que los estilos, denominados como positivos, de apoyo a la autonomía y estructurado o apoyo a la competencia correlacionan positivamente en un alto grado. Sin embargo, los estilos negativos no correlacionan entre sí. Por otra parte, también se dan correlaciones positivas entre el estilo controlador y el estructurado o de apoyo a la competencia. El estilo caótico correlaciona negativamente tanto con el de apoyo a la autonomía como con el estructurado.

**Tabla 2:** Correlaciones entre los 4 estilos docentes

<b>Variables</b>	<b>Apoyo autonomía</b>	<b>Estructurado</b>	<b>Controlador</b>	<b>Caótico</b>
Apoyo autonomía	1			
Estructurado	.707**	1		
Controlador	.125	.317*	1	
Caótico	-.314*	-.528**	.132	1

\* p<.05; \*\*p<.01

**Tabla 3: Correlaciones entre los 8 estilos motivacionales docentes**

<b>Variables</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
1. Participativo	1							
2. Adaptativo	.679**	1						
3. Orientador	.507**	.684**	1					
4. Clarificador	.425**	.690**	.696**	1				
5. Demandante	.025	.119	.175	.447**	1			
6. Dominador	.135	.131	.040	.367*	.497**	1		
7. Abandonado	-.317*	-.389**	-.536**	-.403**	.145	.243	1	
8. A la espera	.006	-.084	-.330*	-.418**	-.080	-.039	.601**	1

\* p<.05; \*\*p<.01

Los resultados obtenidos en las correlaciones entre los cuatro estilos docentes se ven reflejados en las correlaciones en las ocho conductas docentes específicas (Tabla 3) derivadas de los cuatro estilos generales. Las conductas positivas, como son el las participativas, adaptativas y empáticas, orientadoras y clarificadoras, correlacionan positiva y significativamente entre sí. Del mismo modo, tanto las conductas participativas como el adaptativas y empáticas correlacionan negativa y significativamente con las conductas abandonadas. Por su parte, las conductas orientadoras junto con las clarificadoras correlacionan positiva con las conductas demandantes y dominadoras, y negativamente, de manera significativa, con las conductas de abandono y de “a la espera”. Entre las conductas denominadas demandantes y dominadoras propias del estilo controlador, no existe correlación con las conductas de abandono y a la espera derivadas del estilo caótico. Estos resultados ratifican el modelo circular teórico establecido en el marco teórico, ya que las conductas adyacentes correlacionan positivamente entre si y negativamente con las más alejadas del círculo.

**Tabla 4: Correlaciones entre los estilos docentes motivacionales, la frustración de las NPB y el aburrimiento.**

<b>Variables</b>	<b>Frustración Autonomía</b>	<b>Frustración Competencia</b>	<b>Frustración Relaciones Sociales</b>	<b>Aburrimiento</b>
Participativo	-.420**	-.314*	-.199	-.021
Adaptativo	-.463**	-.355*	-.283	-.205
Orientador	-.382**	-.334*	-.370*	-.389**
Clarificador	-.386**	-.484**	-.496**	-.382**
Demandante	-.226	-.117	-.062	-.101
Dominador	-.184	-.252	-.102	-.058
Abandonado	.325*	.390**	.341*	.438**
A la espera	.146	.368*	.472**	.434**

\* p<05; \*\*p<.01

En cuanto al análisis de las correlaciones entre las conductas motivacionales docentes, la frustración de las NPB (i.e., autonomía, competencia y relaciones sociales) y el aburrimiento (Tabla 4), se puede ver como las conductas participativas y el adaptativas correlacionan negativamente y de manera significativa con la frustración de la autonomía y de la competencia. Así mismo, tanto las conductas orientadoras como clarificadoras correlacionan negativa y significativamente con la frustración de las NPB. En lo que se refiere a las conductas demandantes y dominadoras, no se encuentran correlaciones con ninguna de estas variables. Por el contrario, las conductas de abandono correlacionan positiva y significativamente con la frustración de las NPB y el aburrimiento, mientras que las conductas de “a la espera” correlaciona positivamente con la frustración de competencia, de las relaciones sociales y con el aburrimiento pero no con la frustración de autonomía.

## **7. Discusión**

El presente trabajo se propuso el objetivo de reconocer las conductas motivacionales que un docente de Educación Física emplea en sus clases para así

determinar y describir el perfil motivacional de ese docente. A partir de la descripción del perfil motivacional del docente, también se realizó un análisis sobre las consecuencias que esas conductas generan sobre la frustración de las NPB y el aburrimiento en los alumnos y alumnas de sus clases.

Son muy pocos los estudios que se centran en analizar las consecuencias que las conductas motivacionales docentes, percibidas por los propios alumnos y alumnas, generan en ellos y ellas. Los principales hallazgos de este estudio mostraron que el perfil motivacional refleja a un docente que aporta un gran apoyo a la competencia a través de conductas clarificadoras y orientadoras. Así mismo, es un docente empático con los alumnos ya que se dan en él conductas adaptativas, pero, sin embargo, las conductas participativas empleadas son muy bajas, hecho que se puede deber a la preocupación de que si el docente cede demasiada autonomía al alumnado se puedan dar conductas caóticas en su alumnado (Aelterman et al., 2018). El docente también es un docente muy controlador, ya que se dan en él conductas demandantes y dominantes. Estas conductas demandantes y dominantes se pueden deber a la proximidad de estas conductas con las clarificadoras y orientadoras (Aelterman et al., 2018; Delrue et al., 2019). Estas conductas demandantes y dominantes también se pueden deber a que el docente analizado es un profesor de Educación Física con 35 años de experiencia, y tal como establece Morbée et al., (2019), conforme aumentas los años de experiencia pueden aumentar el uso de conductas controladoras. Igualmente se puede deber a que es un docente que se preocupa por no perder su autoridad y terminar ejerciendo conductas de a la espera o de abandono (Aelterman et al., 2018).

Los efectos de las conductas motivacionales docentes sobre la frustración de las NPB y el aburrimiento reflejan que las conductas participativas y adaptativas no generan frustración de autonomía ni competencia. De la misma forma, las conductas orientadoras y clarificadoras no frustran ninguna NPB ni originan aburrimiento. Por otra parte, las conductas de abandono frustran las NPB y producen que los alumnos y alumnas se aburran. Mientras, las conductas de a la espera frustran la competencia y las relaciones sociales, además originan aburrimiento. Estos resultados difieren en cierta medida de los obtenidos en otros artículos como el estudio de Aelterman et al., (2018) donde se establecieron que las conductas dominadoras, de abandono y a la espera frustraban las NPB, al contrario de las conductas orientadoras y clarificadoras. Por su parte, Delrue et al., (2019) en un estudio con entrenadores determinaron que las

conductas demandantes, dominadoras, de abandono y a la espera frustraban las NPB, mientras que las conductas adaptativas y orientadoras no generaban frustración de las mismas. Las diferencias en relación a las conductas demandantes y dominadoras entre este estudio y el de Delrue et al., (2019) se puede deber a que los alumnos y alumnas no perciben las conductas de demandantes y dominadoras como una amenaza a sus NPB, sino que entienden estas conductas como una forma de preocupación e interés hacia ellos y ellas (Morbée et al., 2019). Los aspectos comunes que se pueden resaltar en estos tres trabajos es que las conductas orientadoras y clarificadoras son las que satisfacen las NPB, al contrario de las conductas de abandono y a la espera, la cuales frustran las NPB.

Las conductas de abandono y a la espera, las cuales generan frustración de las NPB, también correlacionan positiva y significativamente con el aburrimiento en las clases de Educación Física. Por su parte, las conductas orientadoras y clarificadoras, las cuales no frustran las NPB, tampoco generan aburrimiento, ya que correlacionan negativa y significativamente. En consecuencia, se podría observar que las conductas que son una amenaza para las NPB generan consecuencias afectivas negativas como puede ser el aburrimiento. Sin embargo, las conductas que apoyan las NPB no producen aburrimiento en el alumnado. Estos hallazgos corroboran las conclusiones establecidas por la revisión sistemática de Vasconcellos et al., (2019), en el cual comprueba que las conductas de amenaza o frustración de las NPB generan consecuencias negativas sobre el alumnado de las clases de Educación Física.

Es importante corroborar la teoría establecida por el modelo circular que determina que las ocho conductas docentes se relacionan positiva o negativamente en función de la posición en la que se encuentran en el círculo. El modelo circular establece que las conductas que se encuentran próximas en la representación circular correlacionan de manera positiva, lo que implicaría que es posible que unas conductas deriven en las próximas. Por su parte, las conductas denominadas como positivas como son las participativas, adaptativas orientadoras y clarificadoras también correlacionan de manera positiva. Del mismo modo, las conductas que aparecen enfrentadas correlacionarán de manera negativa, debido a que son conductas antagonistas (Aelterman et al., 2018; Delrue et al., 2019; Vermote et al., 2020). Los resultados obtenidos en este estudio confirman lo establecido en los estudios de Aelterman et al., (2018), Delrue et al., (2019) y Vermote et al., (2020), a excepción de los estilos

demandante y dominador, los cuales no correlacionan positivamente con las conductas de abandono y a la espera propias del estilo caótico, ni negativamente con las conductas participativas y adaptativas pertenecientes al estilo de apoyo a la autonomía. Este hecho se puede deber a que el alumnado no entiende las conductas demandantes y dominadoras, propias del estilo controlador, como conductas negativas asociadas a la frustración de las NPB. Los alumnos y alumnas interpretan estas conductas como una forma de interés y preocupación y no como una amenaza a sus NPB (Morbée et al., 2019).

## **8. Limitaciones y prospectivas**

Durante la realización de este estudio han surgido diferentes limitaciones que deben ser consideradas a la hora de tomar los resultados con una cierta cautela. En primer lugar, algunos de los factores analizados a través los cuestionarios muestran una fiabilidad por debajo de los valores recomendados. A pesar de ello, esos factores han sido aceptados en el trabajo aunque sus datos han sido tratados con cierta precaución y, por tanto, no se pueden establecer conclusiones relevantes sobre estas variables. Este hecho determina que es necesario acabar de validar para futuras investigaciones el cuestionario SIS en adolescentes dentro del contexto de la Educación Física. El modelo circular es relativamente nuevo y no existen muchos trabajos al respecto, por lo que es necesario que en investigaciones futuras se siga examinando la validez del constructo. Del mismo modo, también es necesario que se siga investigando sobre los efectos que las conductas docentes producen sobre la motivación, la satisfacción/frustración de las NPB y las consecuencias que estas acarrearán. Por ello, los estudios longitudinales en relación a los cambios en las conductas motivacionales docentes también serían relevantes y ayudarían a entender la dinámica del modelo circular.

En segundo lugar, la muestra recogida en este estudio no es demasiado amplia en comparación con el número total de alumnos y alumnas a los que el profesor analizado impartía docencia. Por ello, para futuras investigaciones sería conveniente la utilización de una muestra más amplia, incluyendo a todo el alumnado al que el profesor imparte docencia. Del mismo modo, toda la información empleada en este trabajo proviene de medidas autoreportadas de forma cuantitativa, ya que los cuestionarios utilizados fueron contestados voluntariamente por los propios alumnos. Esto puede

interferir en las respuestas obtenidas debido a que solo se ha tenido en cuenta las respuestas desde la perspectiva del alumnado. La utilización de técnicas cualitativas, como la grabación audiovisual de las clases, junto con la consideración de la perspectiva del docente ayudaría a obtener una perspectiva más general y objetiva.

Por último, otra limitación que ha surgido a lo largo del estudio ha sido la pandemia mundial de COVID-19, la cual ha provocado que los cuestionarios no se hayan realizado de forma presencial sino que se hayan tenido que distribuir y cumplimentar de forma telemática. Este hecho puede haber sesgado en cierta medida la participación de algunos alumnos y alumnas.

## **9. Aplicaciones prácticas**

En este estudio se intenta establecer cuáles son los estilos que más se relacionan tanto con la satisfacción como con la frustración de las NPB. Por ello, una aplicación práctica sería la formación docente para maximizar las conductas asociadas con el apoyo y minimizar las conductas de amenaza hacia las NPB. Para llevar a cabo estas estrategias de formación sería necesario y esencial que cada docente tomara conciencia de cuál es su perfil motivacional propio, para a partir de ahí orientar la formación hacia unas conductas u otras.

Una vez que cada docente haya analizado su perfil motivacional, la formación consistiría en una potenciación de las conductas de apoyo a las NPB y una reducción al mínimo de las conductas de amenaza a las NPB. En relación a la satisfacción y apoyo a las NPB existen diferentes estrategias en función de cada necesidad. Con relación a la autonomía se proponen conductas participativas (e.g., para motivar al alumnado el docente ofrece a los estudiantes una serie de actividades diferentes para que puedan elegir en la próxima unidad didáctica del curso) y adaptativas (e.g., al preparar la clase el profesor ofrecer tareas agradables, interesantes y muy atractivas). Estas conductas se centran en ofrecer responsabilidades a la clase además de dar oportunidades a los alumnos y alumnas para aportar soluciones, permitiendo la elección y la toma de decisiones. El apoyo de la competencia se llevaría a cabo a través una formación en conductas clarificadoras (e.g., al comienzo del curso escolar el docente anuncia sus expectativas y las reglas necesarias para que exista una buena cooperación) y orientadoras (e.g., al preparar una clase el docente propone tareas desafiantes a los

mejores estudiantes y proporciona ayuda suficiente a los estudiantes que tienen dificultades a lo largo de su aprendizaje). Estas conductas permitirían al alumnado sentirse competente al realizar una actividad o tarea. Por su parte, las conductas que se busca minimizar serían las dominadoras (e.g., el profesor se da cuenta que alguno de sus alumnos muestra cierto nerviosismo o ansiedad ante la tarea propuesta este les insiste en que deben superarlo y actuar de una forma más madura. La alternativa a esta conductas sería que el docente hablará con los estudiantes y les ofreciese participar en otra tarea que les dé menos miedo o no les asuste), demandantes (e.g., al comienzo del curso escolar el docente establece las normas que esperas que los estudiantes sigan y enumera las sanciones o castigos que conlleva su incumplimiento. Una alternativa a esta conducta demandante sería que el docente invitase al alumnado a sugerir un conjunto de normas que les ayuden a sentirse cómodos en clase), de abandono (e.g., el profesor cambia de una actividad a otras nueva sin esperar a los alumnos y alumnas. Lo correcto ante esta situación sería que comprobase si los estudiantes están listos y preparados para cambiar de actividad) y a la espera (e.e., cuando los alumnos y alumnas practican lo aprendido el docente no planifica demasiado y va viendo cómo evolucionan más o menos. Una alternativa a esta conducta sería que el docente establezca niveles de dificultad y pregunte en cual les gustaría a los alumnos y alumnas participar), ya que generan una mayor frustración en las NPB del alumnado.

## **10. Conclusiones**

En resumen, después de analizar todos los resultados obtenidos en el presente estudio, cabe determinar la importancia de describir y examinar el perfil motivacional del docente de Educación Física para poder determinar cuáles son las consecuencias que este perfil provoca en su alumnado. El presente estudio también establece que las conductas motivacionales docentes tienen una gran influencia sobre la satisfacción/frustración de las NPB. Las conductas motivacionales docentes asociadas con la amenaza a las NPB provocan consecuencias negativas y desadaptativas en el alumnado de las clases de Educación Física. Una de estas consecuencias es el aburrimiento. Por su parte, las conductas de apoyo a las NPB previenen las consecuencias negativas y desadaptativas como es el caso el aburrimiento.

## 11. Referencias

- Abarca-Sos, A., Bois, J., Zaragoza, J., Generelo, E., & Julian, J. A. (2013). Ecological correlates of physical activity in youth: Importance of parents, friends, physical education teachers and geographical localization. *International Journal of Sport Psychology*.
- Abarca-Sos, A., Murillo, B., Julian, J., Zaragoza, J., y Generelo, E. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física? Physical Education: ¿An opportunity to promote physical activity?. *Retos*, (28), 155-159.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., 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), 497-521. doi:10.1037/edu0000293
- Association for Physical Education. (2015). *Health Position Paper*. United Kingdom.
- Baena, 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 // versión española del “Sport satisfaction instrument (SSI)” adaptado a la educación física. *Revista De Psicodidactica / Journal of Psychodidactics*, 17(2), 377-395. doi:10.1387/RevPsicodidact.4037
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473. doi:10.1177/0146167211413125

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011).

Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 33(1), 75-102.

doi:10.1123/jsep.33.1.75

Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., y Brown, D. H. K. (2012).

When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of spanish adolescents in physical education and sport. *Youth y Society*, 44(1), 3-27.

doi:10.1177/0044118X10388262

Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston [u.a.]: Houghton Mifflin.

Curran, T., y Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student

engagement in physical education: Teachers as key facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262-276. doi:10.1123/jtpe.2017-0065

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational

Processes11Preparation of this chapter was facilitated by research grant MH 28600 from the national institute of mental health to the first author. *Advances in experimental social psychology* (pp. 39-80) Elsevier Science y Technology.

doi:10.1016/S0065-2601(08)60130-6

Retrieved from

[http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60130-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60130-6)

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-

determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.

doi:10.1016/0092-6566(85)90023-6

- 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. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. V., Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., . . . Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport y Exercise*, 40, 110-126. doi:10.1016/j.psychsport.2018.08.008
- Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299. doi:10.1037/0022-0663.84.3.290
- Fairclough, S., y Stratton, G. (2005). Physical activity levels in middle and high school physical education: A review. *Pediatric Exercise Science*, 17(3), 217-236. doi:10.1123/pes.17.3.217
- González-Cutre, D., Sicilia, Á, Beas-Jiménez, M., y Hagger, M. S. (2014). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with spanish adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine y Science in Sports*, 24(4), e306-e319. doi:10.1111/sms.12142
- González-Cutre, D., Sicilia, Á, Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159-169. doi:10.1016/j.paid.2016.06.036

- 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. doi:10.1016/j.psychsport.2014.08.013
- 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.
- Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., . . . Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *14*(1), 52. doi:10.1186/s12966-017-0504-0
- Julián, J. A. (2012). Motivación e intervención docente en la clase de educación física. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, (40), 7-17.
- 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.
- Morbée, S., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., y Haerens, L. (2019). Why do sport coaches adopt a controlling coaching style? the role of an evaluative context and psychological need frustration. *The Sport Psychologist*, , 1-10. doi:10.1123/tsp.2018-0197

Moreno, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., y García, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. Retrieved from <http://ddd.uab.cat/record/105907>

Nunnally, J. C. (1979). *Psychometric theory* (2.ed. ed.). New York [u.a.]: McGraw-Hill.

Report Card, 2016. Informe 2016: Actividad Física En Niños Y Adolescentes En España. [online] Available at: <https://www.activehealthykids.org/wp-content/uploads/2016/11/spain-report-card-long-form-2016.pdf> [Accessed 19 April 2020].

Report Card, 2018. Informe 2018: Actividad Física En Niños Y Adolescentes En España. [online] Available at: [http://www.fundacionnutricional.org/wp-content/uploads/2019/05/INFORME\\_AF\\_2018-largo.pdf](http://www.fundacionnutricional.org/wp-content/uploads/2019/05/INFORME_AF_2018-largo.pdf) [Accessed 19 April 2020].

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY, US: Guilford Press.

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), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68

Sanchez-Oliva, D., Sanchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Kinnafick, F., y García-Calvo, T. (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within spanish secondary schools: A self-determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232-249. doi:10.1123/jtpe.2013-0043

- Slingerland, M., y Borghouts, L. (2011). Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: A review. *Journal of Physical Activity y Health*, 8(6), 866-878. doi:10.1123/jpah.8.6.866
- 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. doi:10.1123/jtpe.2017-0067
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. (pp. 59-83). Hoboken, NJ, US: John Wiley y Sons Inc.
- 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), 263-280. doi:10.1037/a0032359
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., y Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31. doi:10.1007/s11031-019-09818-1
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., . . . Lonsdale, C. (2019). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, doi:10.1037/edu0000420
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buyschaert, F., y Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a

Análisis del perfil de conductas motivacionales de un docente de Educación Física y sus consecuencias sobre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y aburrimiento de su alumnado.

(de)motivating teaching style in higher education: A circumplex approach.

*Motivation and Emotion*, 44(2), 270-294. doi:10.1007/s11031-020-09827-5

World Health Organization. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud* Ginebra : Organización Mundial de la Salud.

Zamarripa, J., Rodríguez-Medellín, R., Pérez-García, J. A., Otero-Saborido, F., y Delgado, M. (2020). Mexican basic psychological need satisfaction and frustration scale in physical education. *Frontiers in Psychology*, 11, 253. doi:10.3389/fpsyg.2020.00253