



Estilo motivacional docente en educación física: ¿cómo afecta a las experiencias del alumnado?

Sergio Diloy-Peña¹ , Luis García-González¹ , Javier Sevil-Serrano¹ , María Sanz-Remacha¹  y Ángel Abós² 

¹Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte, Grupo de Investigación EFYPAF “Educación Física y Promoción de la Actividad Física”, Universidad de Zaragoza (España).

²Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Grupo de Investigación EFYPAF “Educación Física y Promoción de la Actividad Física”, Universidad de Zaragoza (España).



Citación

Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M. & Abós, A. (2021). Motivational Teaching Style in Physical Education: How does it affect students' experiences? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 144, 44-51. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/2\).144.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/2).144.06)

Resumen

Siguiendo la teoría de la autodeterminación, el objetivo del estudio fue analizar si la percepción del alumnado sobre el apoyo a las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación social) y el estilo controlador (interno y externo) del profesorado predicen las experiencias del alumnado en las clases de educación física. Participaron 942 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato ($M = 14.37$; $DT = 1.55$; 50.3% chicas y 49.7% chicos). Los resultados mostraron que el apoyo a la relación social predijo positivamente las experiencias del alumnado, mientras que el estilo controlador interno las predijo de forma negativa. El alumnado que experimentó experiencias “muy malas” y “malas”, mostró los valores más bajos de percepción de apoyo a las necesidades psicológicas básicas y los más elevados de estilo controlador interno y externo, mientras que lo contrario ocurrió en el alumnado que reportó experiencias “muy buenas”. Estos hallazgos subrayan la importancia de que el profesorado de educación física adopte un estilo motivacional en el que apoye las tres necesidades psicológicas básicas y evite el uso de un estilo controlador para generar experiencias más positivas en su alumnado.

Palabras clave: educación secundaria obligatoria, estilo controlador, estilo docente, necesidades psicológicas básicas, teoría de la autodeterminación.

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

*Correspondencia:

Ángel Abós
aabos@unizar.es

Sección:

Educación Física

Idioma del original:

Castellano

Recibido:

29 de junio de 2020

Aceptado:

23 de diciembre de 2020

Publicado:

1 de abril de 2021

Portada:

Ascenso de escaladores a
la cumbre del Mont Blanc.
Chamonix (Francia)
©diegoa8024
[stock.adobe.com](https://www.stock.adobe.com)

Introducción

La práctica regular de actividad física (AF) tiene múltiples beneficios para la salud de los jóvenes. Sin embargo, la mayoría de las y los adolescentes no cumple las recomendaciones de AF de una intensidad moderada-vigorosa (al menos 60 minutos diarios en niños y adolescentes entre los 5 y 17 años, OMS, 2010). Por ejemplo, un estudio reciente llevado a cabo en 146 países mostró que el 81% de los jóvenes entre 11 y 17 años no cumplía estas recomendaciones internacionales (Guthold et al., 2020). Entre todos los factores que influyen en la práctica de AF, diferentes estudios han demostrado que las experiencias positivas (diversión, aprendizaje, predisposición, etc.) del alumnado en las clases de educación física (EF) pueden contribuir a mejorar la intención de ser más activos fuera del aula. De manera opuesta, experiencias negativas (aburrimiento, incompetencia, frustración, etc.) en dicho contexto pueden desencadenar el abandono de la práctica físico-deportiva (Beltrán-Carrillo et al., 2012; White et al., 2020). Por tanto, el profesorado de EF, mediante su estilo motivacional, puede resultar una pieza fundamental para desencadenar en el alumnado experiencias positivas en las clases de EF (Vasconcellos et al., 2019). Estas experiencias, podrían repercutir de forma indirecta en el aumento de los niveles de AF dentro fuera del aula de EF (Hollis et al., 2017; Slingerland y Borghouts, 2011).

En este punto, la teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985), uno de los marcos teóricos con más calado en el contexto educativo en la explicación de la conducta humana, postula que existen tres necesidades psicológicas básicas (NPB): autonomía, competencia y relación social, imprescindibles para la mejora de la motivación del alumnado y, consecuentemente, para el desarrollo de consecuencias positivas en las clases de EF (Ryan y Deci, 2017). En el contexto educativo, el alumnado satisface su autonomía cuando siente que es el propio origen de sus acciones, su competencia, cuando se siente eficaz en las actividades propuestas y la relación social cuando se siente parte del grupo (Ryan y Deci, 2017). Según la TAD, el profesorado de EF, mediante un estilo motivacional docente, basado en el apoyo a las tres NPB, puede incidir en la satisfacción de las mismas (Vasconcellos et al., 2019), puesto que puede apoyar la autonomía de su alumnado cuando permite que sean ellos quienes tomen decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, puede apoyar su competencia utilizando una retroalimentación interrogativa que les permita identificar las diferentes reglas de acción de las situaciones motrices propuestas. Finalmente, puede apoyar las relaciones sociales cuando desarrolla un entorno favorable para favorecer la interacción positiva e integración del alumnado. En este sentido, distintos estudios han demostrado que el apoyo del docente a las tres NPB puede desencadenar en

el alumnado un incremento en su satisfacción y un amplio rango de consecuencias positivas (diversión, aprendizaje, intención de ser activo, etc.) (Pérez-González et al., 2019; Valero-Valenzuela et al., 2020; Vasconcellos et al., 2019).

Sin embargo, los discentes también pueden tener frustradas sus NPB en las clases de EF. Por ejemplo, pueden tener frustrada su autonomía cuando perciben presión y alienación en los ejercicios que realizan. Igualmente, pueden sentirse frustrados en su necesidad de competencia cuando experimentan un sentimiento de inferioridad y fracaso para resolver con éxito las tareas. Por último, los estudiantes que se perciben rechazados o poco integrados por sus compañeros podrían percibir una frustración de la necesidad de relación social (Ryan y Deci, 2017). La adopción de un estilo controlador por parte del profesorado de EF se relaciona positivamente con la frustración de dichas tres NPB en el alumnado (Vasconcellos et al., 2019). En sintonía con algunos autores (Burgueño et al., 2021; De Meyer et al., 2016; Soenens y Vansteenkiste, 2010), el estilo controlador del profesorado de EF puede manifestarse de dos maneras diferentes: estilo controlador interno y externo. El primero se refiere a los comportamientos y actitudes de dicho profesorado que pretende desencadenar en el alumnado sentimientos de ansiedad, vergüenza y culpa (Soenens y Vansteenkiste, 2010). Cabe destacar que estas actitudes suelen manifestarse de forma poco visibles por lo que es complicado identificarlas (Soenens et al., 2012). Por ejemplo, algunas estrategias de control interno utilizadas por los docentes podrían ser las relacionadas con un lenguaje no verbal poco afectivo como miradas apáticas, gestos de decepción o la retirada de la atención ante la ejecución de una tarea por parte del alumnado (Burgueño et al., 2021; De Meyer et al., 2016). Además, el estilo controlador interno también se puede manifestar abiertamente a todo el grupo expresando verbalmente, por ejemplo, la decepción con el comportamiento de una clase (Burgueño et al., 2021; De Meyer et al., 2016). En relación con el segundo, a diferencia del interno, es aquel que implica contingencias externas (Burgueño et al., 2021; De Meyer et al., 2016). Por ejemplo, algunas estrategias de control externo podrían ser la utilización del castigo, el empleo de amenazas con una mala calificación o con la realización de actividades más aburridas o, simplemente, gritando y recriminando el comportamiento del alumnado (Burgueño et al., 2021; De Meyer et al., 2016). De manera contraria al estilo motivacional docente de apoyo a las NPB, el estilo controlador ha sido asociado positivamente con la frustración de las NPB y, a su vez, con diferentes consecuencias y experiencias negativas en las clases de EF (aburrimiento, miedo a cometer errores, etc.) (Bartholomew et al., 2018; Behzadnia et al., 2018; Burgueño et al., 2021).

De este modo, el estilo motivacional docente, formado por el grado de apoyo a las NPB y de adopción de un estilo controlador, puede condicionar las experiencias que el alumnado experimenta en las clases de EF, las cuales pueden ser esenciales para la adopción de un estilo de vida más activo (Behzadnia et al., 2018). Si bien es cierto que, hasta la fecha, el análisis del estilo de apoyo a las NPB del profesorado de EF ha sido estudiado en profundidad, el estilo controlador ha recibido, en comparación, mucha menos atención (Vasconcellos et al., 2019). Además, para conocimiento de los autores, solo existen dos estudios en las clases de EF que hayan examinado la influencia del estilo controlador interno y externo del profesorado de EF (Burgueño et al., 2021; De Meyer et al., 2016) en variables motivacionales en el alumnado. Aunque en ambos estudios, tanto el estilo controlador interno como externo se relacionaron negativamente con la satisfacción de las NPB (Burgueño et al., 2021) y la motivación autónoma (De Meyer et al., 2016) y positivamente con la frustración de las NPB (Burgueño et al., 2021) y con la motivación controlada y desmotivación (De Meyer et al., 2016), los análisis predictivos mostraron como el estilo controlador interno predecía los procesos motivacionales menos adaptativos (Burgueño et al., 2021; De Meyer et al., 2016). De igual modo, existe un número muy limitado de estudios que han examinado la percepción del alumnado de sus experiencias en las clases de EF (Gutiérrez, 2014) y ninguno que haya examinado su relación con el estilo motivacional docente (Vasconcellos et al., 2019). Por lo tanto, los objetivos del estudio fueron: 1) analizar si el apoyo a las tres NPB y la adopción de un estilo controlador por parte del profesorado de EF predicen experiencias negativas o positivas en el alumnado, y 2) examinar el tipo de experiencias percibidas por el alumnado en las clases de EF, dependiendo del nivel de apoyo a las tres NPB y de la adopción de un estilo controlador por parte del profesorado de EF.

Metodología

Diseño y participantes

Se realizó un estudio descriptivo transversal en el que participaron, a través de un muestreo intencional, un total de 942 estudiantes de ESO y bachillerato, pertenecientes a cinco de ocho institutos de Huesca. Los participantes tenían entre 12 y 17 años ($EM=14.37$; $DT=1.55$; 50.3% chicas y 49.7% chicos) y estaban distribuidos en los cursos académicos de la siguiente manera: 1º de ESO=195; 2º de ESO=155; 3º de ESO=160; 4º de ESO=177; 1º de bachillerato=255. El Comité de Ética de la Investigación

de la Comunidad de Aragón (CEICA) aprobó la realización del estudio (PI1570283).

Variables e instrumentos

Apoyo a las NPB del profesorado de EF

Para medir la percepción del alumnado sobre el apoyo a las tres NPB del profesorado de EF se utilizó el Cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en EF (CANPB) (Sánchez-Oliva et al., 2013). Este instrumento, encabezado por la frase “En las clases de EF, nuestro profesor/a ...”, está formado por 12 ítems agrupados en tres factores (cuatro ítems por factor) que miden el apoyo a la autonomía (“nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar”); el apoyo a la competencia (“nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel para que las hagamos bien”) y el apoyo a las relaciones sociales (“favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de clase”). El formato de respuesta utilizado fue una escala Likert del 1 al 5, donde el 1 se correspondía con “totalmente en desacuerdo” y el 5 con “totalmente de acuerdo”.

Estilo controlador interno y externo del profesorado de EF

La percepción de los estudiantes acerca de los comportamientos de control interno y externo del profesorado de EF fue evaluada a través de la versión española (Burgueño et al., 2021) de la Escala de enseñanza de control psicológico (De Meyer et al., 2016; Soenens et al., 2012). Este instrumento, encabezado por la frase “Mi profesor/a de EF...”, está formado por dos factores que miden el estilo controlador interno (cuatro ítems; “me presta menos atención cuando lo decepciono”) y el externo (cuatro ítems; “grita cuando yo no estoy haciendo lo que él quiere que haga”). El formato de respuesta utilizado fue una escala Likert del 1 al 5, donde el 1 se correspondía con “totalmente en desacuerdo” y el 5 con “totalmente de acuerdo”.

Experiencias del alumnado en las clases de EF

Para evaluar las experiencias del alumnado en las clases de EF se utilizó, en línea con investigaciones previas (Gutiérrez, 2014), la pregunta: ¿Cómo son tus experiencias en la asignatura de EF? Las posibilidades de respuesta fueron: 1) Muy malas, 2) Malas, 3) Regulares, 4) Buenas y 5) Muy buenas.

Procedimiento

Antes de comenzar el estudio, el investigador principal contactó con los equipos directivos y el profesorado de EF de los centros de enseñanza para informarles sobre los objetivos y pedirles su colaboración. Posteriormente, se solicitó a las familias o tutores legales el consentimiento informado para que sus hijos/as pudieran participar voluntariamente en la investigación. Para la administración de los cuestionarios en los distintos centros educativos se necesitaron varios días debido al alto tamaño de la muestra. Los cuestionarios fueron cumplimentados en formato papel, en un aula con un ambiente tranquilo, temperatura adecuada y durante un tiempo aproximado de 15 minutos. Durante su administración, el investigador principal estuvo presente para solventar todas las dudas que pudieran surgir, insistiendo en el anonimato y en la sinceridad de las respuestas. El profesorado de EF no estuvo presente en la cumplimentación de los cuestionarios para no alterar las respuestas.

Análisis de datos

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos (media y desviación típica), la fiabilidad (α de Cronbach) y un análisis de correlaciones bivariadas de todas las variables que compusieron el estudio. En segundo lugar, se realizó un análisis de regresión lineal por pasos para identificar si el apoyo a las tres NPB (autonomía, competencia y relación social) y el estilo controlador (interno y externo) predecían las experiencias del alumnado en las clases de EF. Por último, se realizó un análisis de varianza univariado (ANOVA) mediante el método de Bonferroni para valorar la percepción del alumnado de apoyo a las NPB y del estilo controlador utilizado por el profesorado de EF, en función de las experiencias del alumnado en las clases de EF. El nivel de significación estadística fue establecido en $p < .05$. Los tamaños del efecto (η_p^2) de .01 fueron considerados bajos, por encima de .06 moderados y por encima de .14 altos (Cohen, 1988). Todos los análisis fueron realizados usando el software SPSS 23.0.

Resultados

Los estadísticos descriptivos (M y DT), los coeficientes α de Cronbach y las correlaciones bivariadas de todas las variables del estudio se representan en la Tabla 1. De forma general, el alumnado percibió puntuaciones medias más altas en el apoyo a la autonomía, apoyo a la competencia y, especialmente, en el apoyo a la relación social, que en el estilo controlador interno y externo del profesorado de EF. Además, el apoyo a la autonomía, a la competencia y, especialmente, a la relación social correlacionaron significativa y positivamente con las experiencias del alumnado en las clases de EF, mientras que el estilo controlador externo y, especialmente, el estilo controlador interno lo hicieron de forma negativa.

Para abordar el primer objetivo del estudio se introdujeron en el análisis de regresión lineal las experiencias del alumnado en EF como variable dependiente. Como variables independientes, se introdujeron, de forma separada, los tres apoyos a las NPB, así como los estilos controlador interno y externo. Mientras el apoyo a la autonomía y a la competencia no predijeron significativamente las experiencias del alumnado en las clases de EF, el apoyo a la relación social las predijo positivamente ($\beta = .24$ $p < .01$) con una varianza explicada del 5%. En sentido contrario, el estilo controlador interno predijo negativamente las experiencias del alumnado en las clases de EF ($\beta = -.44$ $p < .01$) con una varianza explicada del 20%. En cambio, el estilo controlador externo predijo positivamente las experiencias de los estudiantes ($\beta = .09$ $p < .01$), aunque la varianza explicada por dicha variable fue residual ($R^2 = 0.5\%$).

En relación con el segundo objetivo del estudio, como se observa en la Tabla 2, los ANOVA realizados entre las diferentes experiencias reportadas por el alumnado de EF (“muy malas”, “malas”, “regulares”, “buenas” y “muy buenas”) y el estilo motivacional percibido por el alumnado del profesorado de EF (apoyo a la autonomía, apoyo a la competencia, apoyo a la relación social, estilo controlador interno y estilo controlador externo), fueron significativos ($p < .001$) y mostraron tamaños del efecto que oscilaban

Tabla 1

Análisis descriptivos y correlaciones entre las diferentes variables de estudio.

VARIABLES	α	M	DT	1	2	3	4	5	6
1. Apoyo a la autonomía	.81	3.22	1.12	-	.69**	.67**	-.36**	-.38**	.31**
2. Apoyo a la competencia	.82	3.60	1.10		-	.72**	-.43**	-.43**	.33**
3. Apoyo a la relación social	.88	3.78	1.14			-	-.47**	-.47**	.40**
4. Estilo controlador interno	.91	2.00	1.05				-	.88**	-.44**
5. Estilo controlador externo	.80	1.95	1.00					-	-.37**
6. Experiencias en EF	-	4.18	0.80						-

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$.

entre moderados y altos. Los estudiantes que tuvieron experiencias “muy malas” y “malas” en EF mostraron valores significativamente inferiores en el apoyo a las tres NPB, así como valores significativamente superiores en el estilo controlador interno y externo, en comparación con el resto de los estudiantes, que tuvieron experiencias “muy buenas”, “buenas” o “regulares”. En el polo opuesto, aquellos estudiantes que reportaron experiencias “muy buenas” percibieron valores significativamente superiores de apoyo

a las tres NPB y valores significativamente inferiores de estilo controlador interno y externo, en comparación con los estudiantes que tuvieron experiencias “buenas”, “regulares”, “malas” y “muy malas”. Además, los estudiantes que reportaron experiencias “buenas”, se diferenciaron significativamente de aquellos estudiantes con experiencias “regulares” mostrando valores más altos de apoyo a las tres NPB y valores más bajos de estilo controlador interno y externo.

Tabla 2

Percepción de las experiencias percibidas por el alumnado en las clases de EF en función del apoyo a las NPB y el uso de un estilo controlador por parte del profesorado de EF.

Variables	Experiencias del alumnado en las clases de EF					F	p	η_p^2
	Muy malas	Malas	Regulares	Buenas	Muy buenas			
	<i>M (EE)</i>	<i>M (EE)</i>	<i>M (EE)</i>	<i>M (EE)</i>	<i>M (EE)</i>			
Apoyo a la autonomía	1.25 ^a (.37)	1.58 ^a (.24)	2.74 ^b (.09)	3.25 ^c (.05)	3.47 ^d (.05)	29.51	<.001	.112
Apoyo a la competencia	1.84 ^a (.36)	1.80 ^a (.24)	3.14 ^b (.09)	3.58 ^c (.04)	3.89 ^d (.05)	33.41	<.001	.125
Apoyo a la relación social	1.31 ^a (.36)	1.68 ^a (.24)	3.18 ^b (.09)	3.79 ^c (.05)	4.15 ^d (.05)	51.03	<.001	.179
Estilo controlador interno	4.68 ^a (.38)	3.76 ^a (.25)	2.69 ^b (.09)	1.99 ^c (.05)	1.62 ^d (.05)	64.01	<.001	.215
Estilo controlador externo	4.22 ^a (.33)	3.30 ^a (.22)	2.27 ^b (.08)	1.88 ^c (.04)	1.71 ^d (.05)	23.11	<.001	.090

Nota. EE = Error estándar. Letras diferentes en los superíndices (a, b, c, o d) representan diferencias significativas en el estilo motivacional docente entre los distintos tipos de experiencias en EF.

Discusión

Dado que la mayoría de los adolescentes no cumplen las recomendaciones de AF (Guthold et al., 2020), el estilo motivacional adoptado por el profesorado de EF se configura como un aspecto clave para que el alumnado adopte un estilo de vida más activo. Aunque la relación entre el apoyo a las NPB por parte del profesorado de EF y determinadas consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales son ampliamente conocidas (Vasconcellos et al., 2019), no existen estudios previos que hayan examinado la afectación del estilo motivacional de apoyo a las NPB y de control interno y externo en las experiencias del alumnado en las clases de EF. Por ello, tomando como referencia la TAD, el presente estudio extiende el conocimiento acerca de dicha relación.

Concretamente, el primer objetivo de este estudio examinó si las experiencias en EF serían predichas por el apoyo a las tres NPB y/o el estilo controlador interno y externo del profesorado de EF. En línea con la TAD (Ryan y Deci, 2017), el apoyo a las relaciones sociales predijo positivamente las experiencias positivas del alumnado en las clases de EF. En esta misma línea, una revisión

sistemática previa, reveló que las interacciones sociales representan uno de los factores más influyentes en las experiencias positivas del alumnado en dichas clases (Beni et al., 2017; White et al., 2020). Estos resultados se pueden explicar por la creciente influencia de las relaciones entre iguales durante las etapas de infancia y adolescencia (Sanz-Martín, 2020). Estos hallazgos, a su vez, remarcan la importancia de diseñar entornos de aprendizaje cálidos y de confianza que favorezcan las interacciones positivas en las clases de EF (Sparks et al., 2017). Para ello, el docente debe satisfacer las relaciones sociales de los estudiantes, mediante el uso de distintas estrategias (favorecer agrupaciones flexibles y heterogéneas, mediar en los posibles conflictos o posibilitar distintas agrupaciones durante las clases), para obtener experiencias más positivas en las clases de EF (Beni et al., 2017).

Sin embargo, a pesar de que en el presente estudio se encontraron correlaciones positivas entre el apoyo a la autonomía y el apoyo a la competencia y las experiencias del alumnado en las clases de EF, estos dos factores no predijeron significativamente las experiencias en EF. No obstante, la larga evidencia, basada en la TAD, que

demuestra que el apoyo a la autonomía y a la competencia se relaciona positivamente con la satisfacción de las NPB y, consecuentemente, con la motivación autónoma y diferentes consecuencias positivas en EF (Pérez-González et al., 2019; Vasconcellos et al., 2019), sugiere la importancia de implementar estilos motivacionales basados en el apoyo a las tres NPB.

Respecto al estilo controlador del profesorado de EF, en línea con la TAD (Soenens et al., 2012), el estilo controlador interno predijo negativamente las experiencias del alumnado en las clases de EF. De acuerdo con estudios previos, estos resultados sugieren que algunos comportamientos del profesorado de EF como mostrar una actitud distante con el alumnado, emitir una mirada de desilusión ante una ejecución errónea o, simplemente, retirar la atención a un grupo de estudiantes durante una determinada tarea, pueden originar no solo una menor motivación (Burgueño et al., 2021; De Meyer et al., 2016), sino también experiencias negativas en el alumnado en las clases de EF. Contrariamente a los postulados de la TAD, el estilo controlador externo predijo positivamente las experiencias del alumnado en las clases de EF. No obstante, la varianza explicada fue inferior al 1% por lo que este resultado puede interpretarse como residual.

Sin embargo, cabe destacar que, en línea con la TAD (Soenens et al., 2012) y con estudios previos (Behzadnia et al., 2018; Burgueño et al., 2021; De Meyer et al., 2016), el análisis de correlaciones sí que mostró una relación negativa entre el estilo controlador externo y las experiencias del alumnado en las clases de EF. Por tanto, los resultados de este estudio sugieren que el profesorado de EF favorezca los intercambios comunicativos positivos en sus clases. Igualmente, debe evitarse, especialmente, un estilo controlador interno, dadas las implicaciones negativas que conlleva en las experiencias del alumnado en las clases de EF (Burgueño et al., 2021; De Meyer et al., 2016). No obstante, se debería profundizar en futuros estudios sobre el rol del estilo controlador interno y externo en determinadas variables motivacionales y consecuencias adoptadas en las clases de EF.

El segundo objetivo pretendía analizar el tipo de experiencias percibidas por el alumnado en las clases de EF en función del apoyo a las tres NPB y del estilo controlador del profesorado de EF. En línea con la TAD (Ryan y Deci, 2017) y con estudios previos en EF (De Meyer et al., 2016; Haerens et al., 2018), aquellos estudiantes que reportaron experiencias “muy malas” o “malas”, percibieron un estilo motivacional menos óptimo (bajos valores de apoyo a las NPB y altos valores de estilo controlador interno y externo). Estos resultados señalan

que aquellos docentes que no implican a sus estudiantes en la toma de decisiones (apoyo a la autonomía), no adaptan las tareas al nivel motriz de su alumnado, ni les proporcionan una retroalimentación positiva (apoyo a la competencia), o no crean un entorno que favorezca la cooperación e integración del alumnado en las clases de EF (apoyo a la relación social), pueden facilitar consecuencias y vivencias negativas en sus clases de EF (Vasconcellos et al., 2019). Igualmente, aquellos docentes de EF que muestren una actitud apática o distante hacia cierto alumnado, prestándoles menos atención o ignorándoles (control interno), así como aquellos que utilicen amenazas, castigos y gritos (control externo), pueden provocar en los adolescentes experiencias muy negativas en las clases de EF (De Meyer et al., 2016).

Por el contrario, de acuerdo con la TAD y con estudios anteriores (Haerens et al., 2018), aquellos estudiantes que reportaron experiencias “muy buenas”, percibieron un estilo motivacional más óptimo (altos valores de apoyo a las NPB y bajos valores de estilo controlador interno y externo). En este sentido, los resultados parecen señalar que, a medida que el profesorado implementa más estrategias de apoyo a sus NPB y adopta un estilo menos controlador, tanto interno como externo, el alumnado experimenta consecuencias y experiencias más positivas y adaptativas en sus clases de EF (Vasconcellos et al., 2019). Estos resultados pueden ser de suma importancia, dado que experimentar experiencias positivas en EF es fundamental para que los jóvenes continúen realizando práctica de AF fuera del aula (Beni et al., 2017).

Conclusiones

El presente estudio demuestra la relevancia del estilo motivacional de apoyo a las NPB (autonomía, competencia y relación social) del profesorado de EF para que el alumnado desarrolle experiencias más positivas en las clases. En particular, se destaca la importancia de que el profesorado de EF apoye las relaciones sociales de los estudiantes para favorecer experiencias más positivas en las clases de EF. Igualmente, parece importante que el profesorado no adopte un estilo controlador en sus clases de EF y, especialmente, evite un estilo controlador interno, dadas las implicaciones más negativas que conlleva en las experiencias del alumnado. Los hallazgos encontrados sugieren la importancia de incluir en la formación inicial y continua del profesorado de EF estrategias para favorecer el apoyo a las NPB y evitar la adopción de un estilo controlador. De este modo, también parece importante que los equipos directivos de los centros educativos ofrezcan

una formación basada en la TAD y, concretamente, en la aplicación de estrategias motivacionales para que el profesorado pueda implementarlas en el aula. La aplicación de estas estrategias motivacionales por parte del profesorado podría favorecer que el alumnado adopte un estilo de vida más saludable y activo fuera de las clases de EF.

Finalmente, aunque los hallazgos encontrados amplían la evidencia previa y subrayan la importancia del estilo motivacional del profesorado de EF, también es importante señalar las limitaciones y algunas prospectivas de futuro del presente trabajo.

En primer lugar, se trata de un estudio de corte transversal, por lo que no se puede inferir causalidad en las relaciones encontradas. Para futuros estudios se debería abordar un diseño longitudinal que aporte mayor rigor a la relación entre el estilo motivacional docente y las experiencias del alumnado en las clases de EF. En segundo lugar, las experiencias del alumnado en las clases de EF han sido evaluadas mediante un solo ítem, lo cual podría limitar la validez externa de los resultados. Para futuros trabajos se debería evaluar dicha variable utilizando otras escalas para recoger el concepto de experiencia en EF de forma más completa. En tercer lugar, en el presente estudio el estilo motivacional ha sido evaluado desde la perspectiva del alumnado. Sería interesante que en futuras investigaciones se abordase también la relación entre el estilo motivacional docente y las experiencias en EF del alumnado, a través de la percepción del profesorado de EF sobre su estilo motivacional docente (Abós et al., 2018). Por último, en este estudio solo se han evaluado las experiencias del alumnado en las clases de EF. Evaluar cómo los distintos estilos motivacionales del profesorado de EF se relacionan con la satisfacción y la frustración de las NPB, con la novedad o con la variedad, podría ser útil para ampliar las evidencias de la TAD en el contexto de la EF (Vasconcellos et al., 2019).

Financiación

El estudio fue financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO; EDU2013-42048-R), el Gobierno de Aragón y el Fondo Social Europeo.

Referencias

- Abós, Á., Sevil, J., Martín-Albo, J., Julián, J. A., & García-González, L. (2018). An integrative framework to validate the Need-Supportive Teaching Style Scale (NSTSS) in secondary teachers through exploratory structural equation modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 48-60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.001>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzis, E., Thøgersen-Ntoumani, C., & Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: a school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, 53, 50-63. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2017.07.006>
- Behzadnia, B., Adachi, P. J. C., Deci, E. L., & Mohammadzadeh, H. (2018). Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: a self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.003>
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devis-Devis, J., Peiro-Velert, C., & Brown, D. H. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27. <https://doi.org/10.1177/0044118x10388262>
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Burgueño, R., Abós, Á., García-González, L., Tilga, H., & Sevil-Serrano, J. (2021). Evaluating the Psychometric Properties of a Scale to Measure Perceived External and Internal Faces of Controlling Teaching among Students in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 298. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010298>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- De Meyer, J., Soenens, B., Aelterman, N., De Bourdeaudhuij, I., & 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(6), 632-652. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1112777>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 9-15. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34387>
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., Goris, W., & Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16-36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>
- Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Gillham, K., & Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 52. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0504-0>
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization
- Pérez-González, A. M., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). Systematic Review of Autonomy Support in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 138, 51-61. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Cuervas, R., & García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 53-71. <https://doi.org/10.1037/h66997-000>
- Sanz-Martín, D. (2020). Relationship between physical activity in children and perceived support: a case studies. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 19-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.03)

- Slingerland, M., & Borghouts, L. (2011). Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: A review. *Journal of Physical Activity and Health, 8*(6), 866-878. <https://doi.org/10.1123/jpah.8.6.866>
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 108. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review, 30*(1), 74-99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Sparks, C., Lonsdale, C., Dimmock, J., & Jackson, B. (2017). An intervention to improve teachers' interpersonally involving instructional practices in high school physical education: Implications for student relatedness support and in-class experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 39*(2), 120-133. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0198>
- Valero-Valenzuela, A., Camerino, O., Manzano-Sánchez, D., Prat, Q., & Castañer, M. (2020). Enhancing learner motivation and classroom social climate: a mixed methods approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(15), 5272. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155272>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R. L., Owen, K. B., Kapsal, N., Antczak, D., Lee, J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2019). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education, 103*247. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

Conflicto de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES