



## Quantes hores d'Educació Física voldrien fer els estudiants? Depèn de l'estil pedagògic (des)motivador que percebin

Javier García-Cazorla<sup>1</sup> , Sergio Diloy-Peña<sup>1</sup> , Carlos Mayo-Rota<sup>1</sup> ,  
Luis García-González<sup>1</sup>  i Ángel Abós<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Facultat de Ciències de la Salut i l'Esport. Grup de Recerca en Educació Física i Promoció de l'Activitat Física (EFYPAF), Universitat de Saragossa, Osca (Espanya).



### Citació

García-Cazorla, J., Diloy-Peña, S., Mayo-Rota, C., García-González, L. & Abós, A. (2024). ¿Cuántas horas de Educación Física desean los alumnos? Depende del estilo pedagógico (des)motivador que se perciba. *Apunts Educación Física y Deportes*, 156, 30-38. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/2\).156.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/2).156.04)

### Editat per:

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

ISSN: 2014-0983

### \*Correspondència:

Sergio Diloy-Peña  
[sdiloy@unizar.es](mailto:sdiloy@unizar.es)

### Secció:

Educació física

### Idioma de l'original:

Anglès

### Rebut:

10 de juliol de 2023

### Acceptat:

27 d'octubre de 2023

### Publicat:

1 d'abril de 2024

### Coberta:

Ciclista de muntanya gaudint  
de la natura i l'aire lliure.  
© Adobe Stock. Delcio F/  
peopleimages.com

## Resum

Recentment, en el context educatiu s'ha proposat un model més integrador i detallat denominat "enfocament circumplex", que classifica l'estil pedagògic (des)motivador en vuit enfocaments (des)motivadors en funció del grau d'atenció/frustració de les necessitats i de directivitat. No obstant això, fins ara escassegen les dades fàctiques sobre la manera en què cada un dels enfocaments pedagògics (des)motivadors pot estar relacionat amb diferents resultats (in)adaptats en el context de l'EF. Sobre la base d'aquest model circumplex, el present estudi pretén examinar les diferències en el nombre d'hores d'EF que voldrien fer els alumnes en funció de la percepció que aquests tenen dels enfocaments pedagògics (des)motivadors. Una mostra intencional de 669 alumnes de secundària ( $M_{\text{edat}} = 14.65$ ;  $DT = 1.47$ ; 52 % noies), amb edats compreses entre els 12 i els 17 anys, va participar en aquest estudi transversal. Els resultats demostren que els alumnes que voldrien fer més hores d'EF o les mateixes que habitualment van declarar que percebién valors significativament més alts en els enfocaments participatiu, sintonitzador, orientador, aclaridor i exigent dels docents d'EF que els que voldrien fer menys hores d'EF que de costum. A més, els alumnes que van afirmar que voldrien fer menys hores d'EF que de costum percebién valors significativament més alts de l'enfocament d'abandonament per part dels seus docents d'EF en comparació amb els alumnes que voldrien fer una quantitat superior o igual d'hores d'EF. Els resultats van ressaltar la importància que els docents d'EF dissenyin enfocaments de reforç de l'autonomia i estructuradors (i. e., participatius, sintonitzadors, orientadors i aclaridors) i evitin els enfocaments caòtics (i. e., enfocament d'abandonament) per fomentar els resultats afectius dels alumnes adaptats.

**Paraules clau:** enfocaments pedagògics, hores d'EF desitjades, model circumplex, teoria de l'autodeterminació.

### Introducció

Augmentar el nombre de classes d'Educació Física (EF) pot contribuir, entre altres finalitats, a incrementar la quantitat d'activitat física (AF) que fan els alumnes cada setmana. Segons dades d'un estudi mundial de 2016, més del 80 % dels adolescents d'entre 11 i 17 anys no complia les recomanacions actuals d'AF diària, la qual cosa posava en risc la seva salut present i futura (Guthold et al., 2020). Si augmentessin el nombre d'hores d'EF i, per tant, d'AF a la setmana, els alumnes aconseguirien beneficis físics, psicològics i cognitius (Biddle et al., 2019; Poitras et al., 2016; Ramires et al., 2023). Hi ha estudis previs que han destacat el paper dels docents d'EF, a través del seu estil pedagògic (des)motivador, com un dels factors més importants per al desenvolupament d'experiències, coneixements i valors positius necessaris per facilitar un estil de vida saludable en els seus alumnes (Diloy-Peña et al., 2021; Vasconcellos et al., 2020).

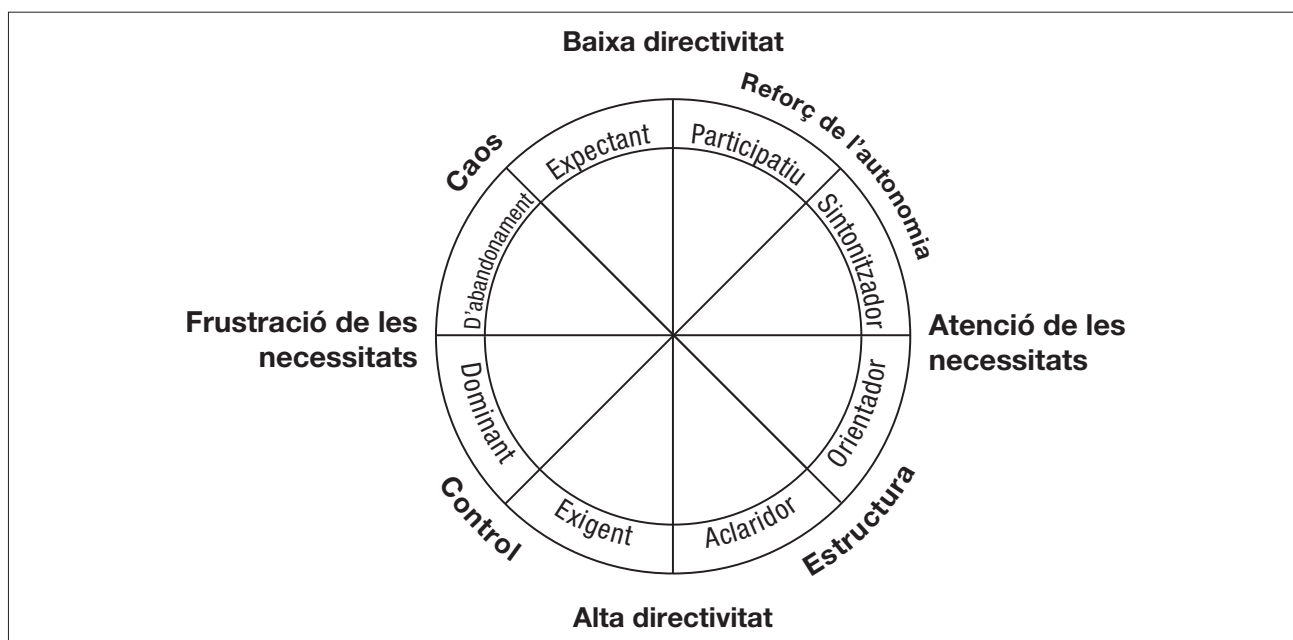
Recentment, dins del marc de la Teoria de l'Autodeterminació (TA; Ryan i Deci, 2017) s'ha proposat una conceptualització més integradora i detallada dels estils pedagògics (des)motivadors denominada "model circumplex" (Aelterman et al., 2019), el qual diferencia vuit enfocaments pedagògics que dibuixen una estructura circular en funció del nivell de directivitat i d'atenció o frustració de les necessitats psicològiques bàsiques (NPB). Aelterman et al. (2019) van argumentar que aquesta estructura circular reflecteix amb més precisió la complexitat i la interacció entre els diferents estils (des)motivadors. Aquesta estructura circular també permet identificar i analitzar enfocaments pedagògics que es poden haver passat per alt o subestimat en sistemes de classificació més unidimensionals. Malgrat

que l'enfocament circumplex representa un avenç important en l'estudi de l'estil pedagògic (des)motivador, encara se sap poc o res sobre la manera en què els vuit enfocaments pedagògics (des)motivadors poden repercutir en el conjunt de resultats dels alumnes (Aelterman et al., 2019; Burgueño et al., 2023; Escrivà-Boulley et al., 2021). Per exemple, no hi ha estudis previs que hagin explorat les hores d'EF que voldrien fer els alumnes i si aquestes podrien diferir en funció de vuit enfocaments (des)motivadors per part del docent. Per superar aquesta mancança actual i ampliar les dades fàctiques prèvies sobre l'estil pedagògic (des)motivador en l'enfocament circumplex de l'EF, aquest estudi pretén examinar les diferències en el nombre d'hores d'EF que voldrien fer els alumnes en relació amb la percepció que aquests tenen dels enfocaments pedagògics (des)motivadors.

### Estils pedagògics (des)motivadors basats en l'enfocament circumplex

Basant-se en la TA (Ryan i Deci, 2017) dins del context educatiu i, més concretament, en el context de l'EF (Burgueño et al., 2023; Escrivà-Boulley et al., 2021), Aelterman et al. (2019) van proposar un enfocament circumplex més integrador i detallat en el qual es poden distingir quatre estils pedagògics (des)motivadors (i. e., reforç de l'autonomia, estructura, control i caos) i vuit enfocaments pedagògics (des)motivadors (i. e., participatiu, sintonitzador, orientador, aclaridor, exigent, dominant, d'abandonament i expectant) en funció del nivell de directivitat (i. e., alt o baix) i de suport o frustració de les necessitats psicològiques bàsiques (NPB) utilitzat pels docents per interactuar amb els alumnes (vegeu la Figura 1).

**Figura 1**  
Enfocament circumplex sobre els estils (des)motivadors d'Aelterman et al. (2019).



El primer estil pedagògic (des)motivador, caracteritzat per un baix nivell de directivitat i un alt nivell d'atenció de les necessitats, és el reforç de l'autonomia (i. e., el docent d'EF comprèn els interessos, sentiments i preferències dels alumnes) i es compon d'enfocaments participatius i sintonitzadors. En particular, l'objectiu d'un docent d'EF participatiu és identificar els interessos personals dels seus alumnes, escoltar els seus suggeriments i intentar oferir un diàleg significatiu perquè els alumnes puguin desenvolupar el seu aprenentatge. Un docent d'EF sintonitzador prova de trobar i oferir opcions per fer les tasques més interessants i amenes, augmentant així l'interès dels alumnes i proporcionant una justificació significativa per a cada tasca duta a terme (Aelterman et al., 2019; Escriba-Boulley et al., 2021). El segon estil pedagògic (des)motivador, caracteritzat per un alt nivell de directivitat i un alt nivell d'atenció de les necessitats, és l'estructura (i. e., el docent d'EF coneix les capacitats i habilitats dels seus alumnes i els ajuda en el seu aprenentatge), i es compon d'enfocaments pedagògics orientadors i aclaridors. Un docent d'EF orientador ajuda els alumnes a progressar en el seu aprenentatge mitjançant comentaris constructius, clars i valuosos, així com guiant-los perquè completin les tasques en diferents passos. Un docent d'EF aclaridor transmet un resum del que espera de l'alumne i comunica les directrius de manera clara i transparent (Aelterman et al., 2019; Escriba-Boulley et al., 2021).

El tercer estil pedagògic (des)motivador, caracteritzat per un alt nivell de directivitat i un alt nivell de frustració de les necessitats, és el de control (i. e., el docent pressiona i obliga els alumnes a pensar, sentir i comportar-se d'una determinada manera), i es compon d'enfocaments exigents i dominants. Un docent d'EF exigent reclama disciplina als alumnes utilitzant un llenguatge controlador per deixar clar el que han de fer els alumnes; per exemple, el docent d'EF no tolera que li portin la contrària i amenaça els alumnes amb càstigs o sancions si no compleixen les seves exigències. Un docent d'EF dominant pressiona els alumnes perquè compleixin aquestes peticions induint sentiments de culpa, inferioritat, decepció i vergonya (Aelterman et al., 2019; Escriba-Boulley et al., 2021). L'últim estil pedagògic (des)motivador, caracteritzat per un baix nivell de directivitat i un alt nivell de frustració de les necessitats, és el de caos (i. e., el docent permet que els alumnes aprenguin de manera independent sense directrius clares), i es compon d'enfocaments d'abandonament i expectants. Un docent d'EF amb enfocament d'abandonament es desentén dels alumnes després de diversos intents, passant a la següent tasca sense respectar les necessitats individuals de cada alumne, perquè entén que han d'aprendre a assumir responsabilitats. Un docent d'EF expectant concedeix tota la iniciativa d'acció als alumnes, establint tasques i objectius vagues i difusos (Aelterman et al., 2019; Escriba-Boulley et al., 2021).

## Estils pedagògics (des)motivadors i resultats dels alumnes en EF

Un corpus substancial de recerca en EF basat en la TA ha demostrat que els estils pedagògics (des)motivadors dels docents estan relacionats amb un ampli ventall de resultats (in)adaptats dels alumnes (Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021). Per exemple, un estudi de metaanàlisi fet per Vasconcellos et al. (2020) va demostrar que tant els estils de reforç de l'autonomia com els d'estructuració dels docents d'EF s'han relacionat positivament amb una sèrie de resultats afectius positius (per exemple, experiències d'EF), cognitius (per exemple, resultats pedagògics) i conductuals (per exemple, intenció de practicar activitat física) i negativament, en menor mesura, amb resultats inadaptats. De la mateixa manera, una altra revisió sobre l'impacte de la TA en els resultats dels alumnes a les classes d'EF duta a terme per Sun et al. (2017) va demostrar que els alumnes que perceben estils pedagògics motivadors dels seus docents d'EF van revelar resultats motivacionals positius, com ara interès, esforç, gaudi, satisfacció, implicació, alta participació i intenció de practicar EF en el futur. Tot i així, hi ha dades fàctiques passades i recents relacionades amb la TA en EF que han demostrat que tant l'estil controlador com el caòtic estan relacionats amb una llarga llista de resultats inadaptats, com la desafecció dels alumnes en EF (Curran i Standage, 2017) i la frustració per necessitat (Burgueño et al., 2022; Burgueño i Medina-Casaubón, 2021).

## El present estudi

Malgrat que cada vegada hi ha més estudis centrats en aquests quatre estils pedagògics (des)motivadors en diferents contextos (Aelterman et al., 2019; Delrue et al., 2019; Escriba-Boulley et al., 2021), fins ara s'ha dedicat molt poca atenció a identificar els possibles resultats dels diferents enfocaments pedagògics (i. e., participatiu, sintonitzador, orientador, aclaridor, exigent, dominant, d'abandonament i expectant) que engloben cada estil pedagògic en el context de l'EF, per conèixer amb més detall com cada un dels vuit enfocaments pedagògics (des)motivadors s'associa amb resultats positius, tals com les hores d'EF que es volen fer, aspecte que, que nosaltres sapiguem, encara no s'ha explorat. Per tant, això podria aportar dades fàctiques més precises sobre la manera en què el comportament dels docents influeix en la predisposició dels alumnes a l'EF i en les seves intencions de fer EF. Per tant, sobre la base de la TA (Ryan i Deci, 2017) i en el model circumplex (Burgueño et al., 2023; Escriba-Boulley et al., 2021), aquest estudi té per objectiu examinar les diferències en la percepció dels alumnes de diferents enfocaments pedagògics (des)motivadors quant a hores d'EF que volen fer els alumnes. En línia amb estudis previs basats en la TA a l'EF (Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021) i en el model circumplex (Burgueño et al., 2023;

Escriba-Boulley et al., 2021), es preveu que els alumnes que afirmen que voldrien fer un nombre més elevat d'hores d'EF mostrin puntuacions més altes en els enfocaments participatiu, sintonitzador, orientador i aclaridor dels seus docents d'EF, i menys en els enfocaments exigent, dominant, d'abandonament i expectant, en comparació amb els alumnes que afirmen que voldrien fer menys hores d'EF de l'habitual.

## Material i metodologia

### Disseny i participants

Aquest estudi es va basar en un disseny transversal. Es va utilitzar una mostra intencional no probabilística de 669 alumnes ( $M = 14.65_{\text{anys}}$ ;  $DT = 1.47$ ; 52 % noies; dividits en 1r d'ESO = 198; 2n d'ESO = 161; 3r d'ESO = 141; 4t d'ESO = 102; 1r de batxillerat = 68), procedents de diferents centres d'ensenyament secundari del nord-est d'Espanya, més concretament de la Comunitat d'Aragó, després d'eliminar les dades no vàlides. Els criteris d'inclusió van ser: pertànyer a les escoles on es va desenvolupar l'estudi, tenir firmat el consentiment informat dels pares i emplenar correctament els qüestionaris corresponents. Els participants van rebre classes d'un total de 10 docents d'EF ( $M_{\text{edat}} = 38.56$ ;  $DT = 7.18$ ; 20 % dones) que tenien una experiència docent mitjana de  $10.77 \pm 7.01$  anys. Encara que els docents d'EF que van participar en aquest estudi no van rebre cap formació específica sobre pràctiques pedagògiques (des)motivadores, havien cursat almenys una llicenciatura en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport i un màster professional en Educació. A més, en el context educatiu espanyol, més concretament en l'educació secundària, l'EF és una assignatura obligatòria, en la qual els alumnes reben dues classes d'aproximadament 50 minuts a la setmana.

### Instruments i variables

#### *Estil pedagògic (des)motivador*

Es va avaluar la percepció dels alumnes sobre els enfocaments (des)motivadors emprats pels docents d'EF utilitzant la versió espanyola per a alumnes del Qüestionari de situacions escolars en EF (SIS-PE; Burgueño et al., 2023). El SIS-PE presenta 12 situacions amb quatre ítems diferents (i. e., 48 ítems en total) per a cada una de les que solen tenir lloc en les classes d'EF. Cada un dels 48 ítems correspon a un dels vuit enfocaments pedagògics (des)motivadors que engloba el model circumplex. Més concretament, quatre ítems es refereixen a enfocaments

participatius, vuit a enfocaments sintonitzadors, set a enfocaments orientadors, cinc a enfocaments aclaridors, set a enfocaments exigents, cinc a enfocaments dominants, vuit a enfocaments d'abandonament i quatre a enfocaments expectants (s'ofereix més informació sobre cada ítem al qüestionari SIS-PE a Burgueño et al., 2023). Les respostes es van donar en una escala de Likert d'1 ("no descriu el meu professor/a d'EF en absolut") a 7 ("descriu el meu professor/a d'EF extremadament bé"). En el present estudi, l'anàlisi factorial confirmatòria (AFC) va mostrar un bon ajustament a les dades:  $\chi^2 (3.673, n = 669) = 3,945.463$ ,  $p < .001$ ; CFI = 0.906; TLI = 0.901; RMSEA = 0.064; 90 %; CI = 0.061-0.066.

#### *Hores d'EF desitjades*

La percepció dels alumnes sobre el nombre d'hores d'EF que voldrien fer es va avaluar mitjançant la pregunta següent: "Quantes hores d'EF t'agradaria tenir a la setmana?". Atès que la legislació educativa espanyola disposa que els alumnes de secundària han de fer almenys 2 hores d'EF a la setmana, decidim classificar les respostes en 3 opcions: "menys hores de l'habitual (i. e., < 2 h/setmana)", "les mateixes hores (i. e., 2 h/setmana)" o "més hores de l'habitual (i. e., > 2 h/setmana)".

### Procediment

Abans d'iniciar l'estudi, l'investigador principal es va posar en contacte amb els consells escolars i els docents d'EF per informar-los dels objectius i sol·licitar-ne la participació. A continuació, es va demanar a les famílies o tutors legals que firmessin el formulari de consentiment informat per acceptar la participació dels seus fills. Els qüestionaris es van emplenar en format de paper i llapis en aproximadament 15 minuts, dins d'un entorn tranquil i amb una temperatura adequada. Mentre emplenaven els qüestionaris, l'investigador principal va estar disponible per resoldre possibles dubtes, mentre que els docents d'EF no van ser presents per no distorsionar les seves respostes. A més, amb l'objectiu de reduir el possible biaix de desitjabilitat social en les respostes, es va recordar als alumnes que les dades eren confidencials i anònimes i que només s'utilitzarien amb finalitats de recerca, posant èmfasi en la importància de la sinceritat a l'hora de respondre. Abans d'iniciar el qüestionari, es va informar els participants, que no van rebre cap remuneració per la seva participació, que aquesta era voluntària i que, si volien, podien abandonar l'estudi en qualsevol moment. El Comitè Ètic de Recerca Institucional de la universitat a la qual està afiliat el primer autor (CEICA; PI15/0283) va donar el vistiplau ètic a aquest estudi.

## Anàlisi de les dades

En les anàlisis preliminars, es van calcular estadístiques descriptives (mitjanes i desviacions típiques), fiabilitat composta (mitjançant el coeficient omega de McDonald) i correlacions bivariades (Pearson per a variables contínues i rho de Spearman per a hores desitjades d'EF) per a totes les variables de l'estudi. Quant a la fiabilitat composta, podrien ser necessàries puntuacions superiors a 0.80 quan es comparen entre grups (Viladrich et al., 2017), encara que també hi ha altres referències que rebaixen el llindar d'Omega a 0.70 (Nunnally, 1978). Abans de la prova MANOVA, es va avaluar la normalitat de les dades mitjançant els valors d'asimetria i curtosi. A continuació, es va comprovar l'homocedasticitat mitjançant la prova de Levene ( $p > .05$ ). A més, hem controlat la independència de les dades mitjançant la prova  $\chi^2$  de Pearson ( $p > .05$ ), per la qual cosa les dades eren independents entre si (Field, 2017). En les anàlisis principals, fem una anàlisi multivariant de la variància (MANOVA) de la percepció dels alumnes sobre els enfocaments pedagògics (des)motivadors dels docents d'EF en funció del nombre d'hores d'EF desitjades. En cas de trobar diferències significatives en les anàlisis, es durien a terme proves *post hoc* mitjançant el mètode de Bonferroni, que resulta útil per controlar l'error de tipus I quan es fan diverses comparacions simultànies (Field, 2017). El nivell de significació estadística es va fixar en  $p < .05$ . Les mides dels efectes ( $\eta^2p$ ) de .01 es van considerar baixes; les superiors a .06, moderades; i les de .14, altes. Totes les anàlisis es van fer amb el programa SPSS v25.

## Resultats

Les mitjanes, desviacions típiques, fiabilitat i correlacions entre les variables de l'estudi es presenten a la Taula 1. Tal

com s'ha observat, els alumnes van registrar puntuacions mitjanes superiors al punt mitjà de l'escala en sis dels vuit enfocaments pedagògics (des)motivadors dels seus docents d'EF, amb l'única excepció dels enfocaments d'abandonament i expectants, que van mostrar puntuacions mitjanes inferiors al punt mitjà. Les correlacions van revelar que la majoria dels enfocaments pedagògics (des)motivadors es correlacionaven significativament entre si, oscil·lant entre  $r = -.33$  (i. e., l'enfocament orientador juntament amb el d'abandonament) i  $r = .76$  (i. e., l'enfocament sintonitzador juntament amb l'orientador). Els enfocaments participatiu, sintonitzador, orientador, aclaridor i exigent es van relacionar positivament i significativament amb el nombre d'hores d'EF que voldrien fer els alumnes.

En relació amb l'objectiu principal d'aquest estudi, a la Taula 2 es presenten les diferències en la percepció dels alumnes sobre els enfocaments pedagògics d'EF en relació amb les hores d'EF desitjades. L'efecte multivariant de les hores d'EF que voldrien fer els alumnes sobre els enfocaments pedagògics (des)motivadors ( $\lambda$  de Wilks = 0.942,  $F(16.132) = 2.51$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .030$ ) va ser significatiu. Els alumnes als quals els agradaria tenir més hores d'EF (i. e.,  $> 2$  h/setmana) i les mateixes (i. e., 2 h/setmana) que les habituals perceben valors significativament més alts dels enfocaments participatiu, sintonitzador, orientador, aclaridor i exigent en comparació amb els alumnes que van afirmar que voldrien menys hores d'EF que les habituals (i. e.,  $< 2$  h/setmana). D'altra banda, els alumnes que van expressar el desig de tenir menys hores d'EF (i. e.,  $< 2$  h/setmana) perceben valors significativament més alts de l'enfocament d'abandonament per part dels seus docents d'EF, en comparació amb els que voldrien tenir més hores d'EF (i. e.,  $> 2$  h/setmana) i les mateixes que les habituals (i. e., 2 h/setmana).

**Taula 1**

Estadístiques descriptives, fiabilitat i correlacions entre les variables de l'estudi.

Variables	Rang	M (DT)	Omega ( $\omega$ )	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Participatiu	1-7	4.01 (1.50)	.72	-	.73**	.61**	.52**	.42**	.21**	-.06	.01	.12**
2. Sintonitzador	1-7	4.60 (1.27)	.83		-	.77**	.70**	.51**	.18**	-.24**	-.07	.15**
3. Orientador	1-7	5.18 (1.22)	.84			-	.70**	.55**	.12**	-.33**	-.16**	.13**
4. Aclaridor	1-7	5.22 (1.08)	.67				-	.59**	.22**	-.22**	-.11**	.09**
5. Exigent	1-7	4.75 (0.97)	.59					-	.44**	-.01	.04	.12**
6. Dominant	1-7	3.77 (1.19)	.57						-	.43**	.27**	.07
7. D'abandonament	1-7	2.56 (1.24)	.82							-	.57**	-.02
8. Expectant	1-7	2.63 (1.29)	.67								-	-.04
9. Hores desitjades d'EF*	1-3	2.65 (1.31)	-									-

Nota. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; a = correlació rho de Spearman.

**Taula 2**  
Diferències en percepcions dels alumnes sobre els enfocaments pedagògics de l'EF quant a les hores d'EF desitjades.

	Nombre d'hores d'EF desitjades						Contrast entre grups					
	< 2 h/setmana (i) (n = 51)		2 h/setmana (j) (n = 130)		> 2 h/setmana (k) (n = 488)		Diferència entre mitjanes	Error típic	p	Valor F <sup>(2,487)</sup>	η <sup>2</sup> p	
	M	DT	M	DT	M	DT						
Participatiu	3.304	.210	3.960	.131	4.108	.068	i-j	-.656	.247	<b>.025</b>	6.782	.020
							i-k	-.804	.220	<b>.001</b>		
							j-k	-.148	.148	.950		
Sintonitzador	3.710	.174	4.563	.109	4.712	.056	i-j	-.853	.206	<b>&lt; .001</b>	15.039	.043
							i-k	-1.002	.183	<b>&lt; .001</b>		
							j-k	-.149	.123	.681		
Orientador	4.364	.168	5.121	.105	5.284	.054	i-j	-.757	.198	<b>&lt; .001</b>	13.840	.040
							i-k	-.920	.176	<b>&lt; .001</b>		
							j-k	-.163	.118	.503		
Aclaridor	4.718	.150	5.182	.094	5.289	.049	i-j	-.464	.177	<b>.027</b>	6.693	.020
							i-k	-.572	.158	<b>.001</b>		
							j-k	-.108	.106	.926		
Exigent	4.297	.136	4.727	.085	4.810	.044	i-j	-.431	.160	<b>.022</b>	6.527	.019
							i-k	-.513	.143	<b>.001</b>		
							j-k	-.083	.096	1.000		
Dominant	3.788	.168	3.688	.106	3.789	.054	i-j	.101	.198	1.000	0.376	.001
							i-k	-.001	.176	1.000		
							j-k	-.102	.118	1.000		
D'abandonament	3.078	.173	2.565	.108	2.516	.056	i-j	.513	.204	<b>.037</b>	4.790	.014
							i-k	.563	.182	<b>.006</b>		
							j-k	.050	.122	1.000		
Expectant	2.897	.181	2.523	.113	2.641	.058	i-j	.374	.213	.240	1.543	.005
							i-k	.256	.190	.533		
							j-k	-.118	.127	1.000		

## Discussió

Si bé hi ha estudis recents en diferents contextos que han demostrat que els diferents estils pedagògics (des)motivadors poden desencadenar un ampli ventall de resultats en els alumnes (Vasconcellos et al., 2020), la recerca en l'àmbit de l'EF continua sent escassa fins al moment. Aquest és el primer estudi fins a la data que se centra en les diferències en les hores d'EF que voldrien fer els alumnes i la seva percepció de vuit enfocaments pedagògics (des)motivadors, a fi d'obtenir una visió més detallada de l'enfocament circumplex en EF. Per tant, el present estudi amplia les dades fàctiques prèvies en la recerca basada en la TA en EF amb dues conclusions principals: (1) els alumnes que voldrien fer més hores d'EF perceben els seus docents com a persones que atenen més les necessitats i són més directives (i. e., perceben els models sintonitzador, participatiu, orientador, aclaridor i exigent); i (2) els alumnes que voldrien fer menys hores d'EF perceben els seus docents com a caòtics, especialment amb més trets d'un enfocament d'abandonament.

D'acord amb la nostra hipòtesi de recerca, els nostres resultats van mostrar que els alumnes que voldrien més hores d'EF (i. e., > 2 h/setmana) o les mateixes (i. e., 2 h/setmana) perceben valors significativament més alts d'enfocaments participatius, sintonitzadors, orientadors i aclaridors per part dels seus docents d'EF. Aquests resultats s'alineen amb estudis previs basats en la TA (Burgueño et al., 2022; Curran i Standage, 2017; Vasconcellos et al., 2020) que van mostrar que la percepció dels alumnes sobre els estils de reforç de l'autonomia (i. e., enfocaments participatiu i sintonitzador) i d'estructuració (i. e., enfocaments orientador i aclaridor) estava positivament relacionada amb un ampli ventall de resultats motivacionals i conductuals adaptats (per exemple, nivell d'activitat física i implicació). Aquests resultats suggereixen que els docents d'EF que ofereixen als alumnes l'oportunitat de participar en l'organització i la impartició de les classes (i. e., participatiu), explicant la utilitat de les tasques i ajustant-les segons els desitjos i preferències de l'alumnat (i. e., sintonitzador) poden tenir més probabilitats de despertar en el seu alumnat una predisposició més gran cap a l'EF (Vasconcellos et al., 2020). Així mateix, els docents d'EF que structuren les tasques en diversos passos i proporcionen un retorn constructiu, clar i valuós, en funció de les característiques personals dels alumnes (i. e., orientador) i comunicant les finalitats i els objectius didàctics (i. e., aclaridor), també tendeixen a registrar resultats adaptats dels alumnes (Aelterman et al., 2019; Vasconcellos et al., 2020), la qual cosa suscita un desig més gran de fer i participar entre els alumnes d'EF.

Quant a l'estil controlador dels docents d'EF, els nostres resultats van mostrar que els alumnes que voldrien més hores d'EF (i. e., > 2 h/setmana) o les mateixes (i. e., 2 h/setmana) perceben valors significativament més alts per a l'enfocament exigent. Els resultats no concorden

totalment amb la nostra hipòtesi ni amb estudis previs relacionats amb la TA en EF (Curran i Standage, 2017), que, en general, han demostrat que l'estil controlador dels docents d'EF tendeix a suscitar resultats inadaptats, com ara la desafecció dels alumnes. Una possible explicació d'aquest resultat és que l'enfocament exigent (i. e., estil controlador) dels docents d'EF podria ser percebut pels alumnes com un estil molt proper a l'enfocament aclaridor (i. e., estil estructurador), ja que són petits matisos els que diferencien tots dos enfocaments, caracteritzats per una alta directivitat (Aelterman et al., 2019). Com ocorre en altres estudis basats en l'enfocament circumplex (Aelterman et al., 2019), els resultats de l'anàlisi de correlació mostren una relació significativa i positiva entre els enfocaments exigent i aclaridor. Això podria significar que, almenys per a alguns resultats positius com la predisposició cap a l'EF, determinats matisos del control del docent (i. e., enfocament exigent) més propers a l'estil estructural (i. e., enfocament aclaridor) poden facilitar la consecució de resultats adaptats. Tanmateix, un estudi en el marc de l'EF ha demostrat que l'enfocament exigent dels docents d'EF, paral·lelament, pot facilitar la frustració de les necessitats dels alumnes (Burgueño et al., 2023). En aquest sentit, sembla important que, si els docents d'EF es caracteritzen per impartir les seves classes amb una directivitat alta, aquesta s'hauria de caracteritzar per trets de l'enfocament aclaridor i no de l'exigent (Burgueño et al., 2023). En conseqüència, aquests resultats haurien d'augmentar l'interès per investigar més sobre la relació entre l'estil controlador, en concret l'enfocament exigent, amb els resultats (in)adaptats dels alumnes.

Finalment, els resultats del present estudi també van revelar que els alumnes que voldrien fer menys hores d'EF (i. e., < 2 h/setmana) perceben valors més alts de l'enfocament d'abandonament (caos) per part dels seus docents d'EF. Aquests resultats estan d'acord amb estudis previs basats en l'enfocament circumplex en el context esportiu (Delrue et al., 2019) en què el caos dels entrenadors es va relacionar amb la frustració de les necessitats dels joves esportistes. De la mateixa manera, els nostres resultats estan alineats amb un altre estudi recent basat en la TA, que va demostrar que la percepció de l'estil caòtic per part dels alumnes estava negativament relacionada amb la implicació conductual i emocional (Leo et al., 2022). En aquest sentit, els nostres resultats sembla que assenyalen que quan els docents d'EF es rendeixen i deixen els alumnes a l'aula (enfocament d'abandonament), disminueix el desig dels alumnes de fer EF, probablement perquè no saben què fer ni com han d'actuar i com poden desenvolupar les seves habilitats i capacitats. Tanmateix, es pot destacar que els alumnes que volien fer menys hores d'EF no perceben un nivell més alt de l'enfocament expectant per part del seu docent d'EF. Encara que els dos enfocaments caòtics són molt perjudicials (Burgueño et al., 2023; Delrue et al., 2019), això significaria

que els alumnes tindrien, probablement, menys ganes de fer EF quan perceben que el seu docent adopta un to caòtic caracteritzat per un alt nivell de frustració de les necessitats (i. e., enfocament d'abandonament) que quan aquest caos tendeix a un to més basat en el *laissez-faire* amb un baix nivell de directivitat (i. e., enfocament expectant).

### Implicacions per a la pràctica docent

Els resultats suggereixen la necessitat de dissenyar programes de formació especialitzats per als docents d'EF abans i durant l'exercici de la professió. Aquests programes s'han de centrar a dotar el professorat d'EF de les habilitats i els coneixements a fi d'utilitzar, en funció de diversos factors (per exemple, l'edat dels alumnes, el contingut i la mida de la classe), enfocaments d'atenció de les necessitats amb diferents nivells de directivitat. En concret, si els docents d'EF volen que els seus alumnes tinguin una alta predisposició a l'EF, se'ls ha d'animar a adoptar mètodes d'ensenyament que reforcin l'autonomia (Pérez-González et al., 2019). Més concretament, això implica brindar opcions als alumnes i involucrar-los en la presa de decisions (enfocament participatiu), així com reconèixer les seves perspectives i preferències i provar de proporcionar una justificació significativa per a cada tasca realitzada (i. e., enfocament sintonitzador) (Aelterman et al., 2019). Així mateix, hi ha nombroses dades fàctiques que demostren que els enfocaments estructuradors podrien conduir a un procés motivacional adaptat en els alumnes, inclòs el desig de fer més EF (Vasconcellos et al., 2020). Més en concret, els docents d'EF també han de provar d'orientar i guiar els seus alumnes en el procés d'ensenyament (i. e., enfocament orientador), així com definir els objectius de manera clara i detallada (i. e., enfocament aclaridor) (Escriba-Boulley et al., 2021). Es pot formar els docents perquè aconseguixin un equilibri entre proporcionar estructura i permetre que els alumnes opinin sobre les activitats de les seves classes d'EF, la qual cosa pot augmentar la seva participació, esforç i compromís, entre altres aspectes (Burgueño et al., 2023). A més, sembla que alguns trets de control, com utilitzar un cert to de poder amb els alumnes (i. e., enfocament exigent), podrien tenir un efecte positiu de predisposició a l'EF entre l'alumnat, almenys a curt termini. Tot i així, ateses les nombroses dades fàctiques negatives sobre el comportament de control dels docents, preferim no fer recomanacions en aquest sentit de moment i animem a continuar examinant els efectes dels enfocaments exigents i, especialment, dominants per separat. Finalment, els programes de formació haurien de fer èmfasi en la influència negativa dels enfocaments pedagògics desorganitzats sobre els resultats adaptats dels alumnes a la classe d'EF, especialment l'enfocament d'abandonament.

### Limitacions i perspectives

Si bé les nostres troballes amplien les dades fàctiques prèvies de l'enfocament circumplex en l'EF, també és important indicar-ne les limitacions i les perspectives de futur. En primer lloc, el disseny d'aquest estudi és transversal, per la qual cosa no és possible inferir relacions causals entre les variables de l'estudi. Per tant, es necessiten futurs estudis longitudinals o experimentals que aportin més llum sobre la relació entre els enfocaments (des)motivadors i els resultats dels alumnes al llarg del temps. En segon lloc, el mostreig d'aquest estudi va ser no probabilístic (és a dir, la mostra va ser intencional), per la qual cosa els resultats s'han d'interpretar amb cautela. Els futurs estudis basats en el model circumplex en EF haurien d'utilitzar un mètode de mostreig probabilístic per augmentar la validesa externa. En tercer lloc, la fiabilitat d'alguns enfocaments (des)motivadors estava lleugerament per sota del llindar, per la qual cosa és important ser prudent a l'hora d'interpretar els resultats. En quart lloc, els estils pedagògics (des)motivadors dels docents d'EF es van mesurar a partir de la percepció per part dels alumnes, la qual cosa pot implicar un biaix d'autoavaluació i desitjabilitat social en el seu mesurament. Els estudis futurs haurien d'utilitzar altres fonts d'informació (per exemple, l'observació, la percepció dels docents, etc.), per permetre una triangulació de les dades. Finalment, el present estudi només va tenir en compte un resultat (nombre d'hores d'EF desitjades pels alumnes). A més, aquesta variable es va avaluar amb un únic ítem i, per tant, no es pot analitzar la fiabilitat, així que els resultats s'han d'interpretar amb cautela. Els futurs estudis podrien incloure un altre tipus de resultat (per exemple, afectiu, cognitiu o conductual) i utilitzar instruments que plasmin millor el significat de la variable per dibuixar un panorama més complet de la relació entre els vuit enfocaments pedagògics (des)motivadors proposats per l'enfocament circumplex i el procés motivacional dels alumnes.

### Conclusions

Aquest estudi amplia la recerca prèvia en el marc de l'EF basada en el model circumplex, ja que demostra que alguns enfocaments (des)motivadors podrien estar relacionats amb un desig més gran de fer EF entre els alumnes. Més concretament, el present estudi indica que els docents d'EF haurien de fer un ús més gran d'enfocaments pedagògics motivadors que atenguin les necessitats dels alumnes (i. e., participatius, sintonitzadors, orientadors i aclaridors). Així mateix, atesos els resultats positius de l'enfocament exigent associats a aquest desig de més hores d'EF, és necessari examinar quin podria ser el grau òptim, en el seu cas, d'estil controlador per aconseguir resultats adaptats en la classe d'EF. Finalment, aquest estudi assenyala la necessitat que



els docents d'EF evitin l'estil caòtic i, més concretament, l'enfocament d'abandonament, ja que són els que obtenen pitjors resultats quant al nombre d'hores d'EF que voldrien fer els alumnes.

## Referències

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Biddle, S. J. H., Ciacconi, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise, 42*, 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>
- Burgueño, R., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., De Cocker, K., & García-González, L. (2023). A Circumplex Approach to (de)motivating Styles in Physical Education: Situations-In-School-Physical Education Questionnaire in Spanish Students, Pre-Service, and In-Service Teachers. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 1*-23. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2248098>
- Burgueño, R., García-González, L., Abós, Á., & Sevil-Serrano, J. (2022). Students' motivational experiences across profiles of perceived need-supportive and need-thwarting teaching behaviors in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 1*-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2028757>
- Burgueño, R., & Medina-Casabún, J. (2021). Validity and reliability of the interpersonal behaviors questionnaire in physical education with spanish secondary school students. *Perceptual and Motor Skills, 128*(1), 522-545. <https://doi.org/10.1177/0031512520948286>
- Curran, T., & 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. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0065>
- Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. V., Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., De Muynck, G. J., Fontaine, J., Franssen, K., van Puyenbroeck, S., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport and Exercise, 40*, 110-126. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.008>
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M., & Abós, A. (2021). Motivating teaching style in Physical Education: how does it affect the experiences of students? *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)
- Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., & Haerens, L. (2021). Adopting the situation in school questionnaire to examine Physical Education teachers' motivating and demotivating styles using a circumplex approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(14), 7342. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications.
- 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)
- Leo, F. M., Pulido, J. J., Sánchez-Oliva, D., López-Gajardo, M. A., & Mouratidis, A. (2022). See the forest by looking at the trees: Physical education teachers' interpersonal style profiles and students' engagement. *European Physical Education Review, 28*(3), 720-738. <https://doi.org/10.1177/1356336X221075501>
- Nunnally, J. C. (1978). *An Overview of Psychological Measurement*. In *Clinical Diagnosis of Mental Disorders* (pp. 97-146). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2490-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2490-4_4)
- Pérez-González, A. M., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). Revisión sistemática del apoyo a la autonomía en educación física. *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)
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Pate, R. R., Connor Gorber, S., Kho, M. E., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 41*(6 (Suppl. 3)), S197-S239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>
- Ramires, V. V., dos Santos, P. C., Barbosa Filho, V. C., Bandeira, A. S., Marinho Tenório, M. C., de Camargo, E. M., Ravagnani, F. C. P., Sandreschi, P., de Oliveira, V. J. M., Hallal, P. C., & Silva, K. S. (2023). Physical Education for Health Among School-Aged Children and Adolescents: A Scoping Review of Reviews. *Journal of Physical Activity and Health, 1*-14. <https://doi.org/10.1123/jpah.2022-0395>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. R. M. Ryan & E. L. Deci (eds). Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sun, H., Li, W., & Shen, B. (2017). Learning in Physical Education: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education, 36*(3), 277-291. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0067>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), 1444-1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). A journey around alpha and omega to estimate internal consistency reliability. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 33*(3), 755-782. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education, 99*, 103247. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

**Conflicte d'interessos:** les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a l'URL <https://www.revista-apunts.com/ca/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan inclosos a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>