



REVISTA DE EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS

Apunts Educación Física y Deportes

ISSN: 1577-4015

ISSN: 2014-0983

info@revista-apunts.com

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya
España

García-Cazorla, Javier; Diloy-Peña, Sergio; Mayo-Rota, Carlos; García-González, Luis; Abós, Ángel
¿Cuántas horas de Educación Física desean los alumnos?
Depende del estilo de docencia (des)motivadora que perciben
Apunts Educación Física y Deportes, vol. 40, núm. 156, 2024, -Junio, pp. 30-38
Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya
Barcelona, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551677327004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



¿Cuántas horas de Educación Física desean los alumnos? Depende del estilo pedagógico (des)motivador que se perciba

Javier García-Cazorla¹ , Sergio Diloy-Peña¹ , Carlos Mayo-Rota¹ ,
Luis García-González¹ y Ángel Abós¹

¹ Facultad de Ciencias de la Salud y el Deporte. Grupo de Investigación en Educación Física y Promoción de la Actividad Física (EFYPAF), Universidad de Zaragoza, Huesca (España).



Citación

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)

Editado por:

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

ISSN: 2014-0983

*Correspondencia:

Sergio Diloy-Peña
sdiloy@unizar.es

Sección:

Educación física

Idioma del original:

Inglés

Recibido:

10 de julio de 2023

Aceptado:

27 de octubre de 2023

Publicado:

1 de abril de 2024

Portada:

Ciclista de montaña disfrutando
de la naturaleza y el aire libre.
© Adobe Stock. Delcio F/
peopleimages.com

Resumen

Recientemente, se ha propuesto en el contexto educativo un modelo más integrador y detallado denominado enfoque circunplejo, que clasifica el estilo pedagógico (des)motivador en ocho enfoques (des)motivadores en función del grado de atención/frustración de las necesidades y de directividad. Sin embargo, hasta la fecha escasean los datos fácticos sobre el modo en que cada uno de los enfoques pedagógicos (des)motivadores puede estar relacionado con diferentes resultados (in)adaptados en el contexto de la EF. Sobre la base de este modelo circunplejo, el presente estudio pretende examinar las diferencias en el número de horas de EF deseadas por los alumnos en función de la percepción que estos tienen de los enfoques pedagógicos (des)motivadores. Una muestra intencional de 669 alumnos de secundaria ($M_{\text{edad}} = 14.65$; $DT = 1.47$; 52 % chicas), con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, participó en este estudio transversal. Los resultados demuestran que los alumnos que desearían tener más y las mismas horas de EF que las habituales declararon percibir valores significativamente más altos en los enfoques participativo, sintonizador, orientador, aclarador y exigente de sus profesores de EF que los que deseaban menos horas de EF que las habituales. Además, los alumnos que afirmaron desear menos horas de EF de lo habitual percibían valores significativamente más altos del enfoque de abandono por parte de sus profesores de EF en comparación con los alumnos que deseaban una cantidad mayor o igual de horas de EF. Los resultados resaltaron la importancia de que los profesores de EF diseñen enfoques de refuerzo de la autonomía y estructuradores (participativos, sintonizadores, orientadores y aclaradores) y eviten los enfoques caóticos (enfoque de abandono) para fomentar los resultados afectivos de los alumnos adaptados.

Palabras clave: enfoques pedagógicos, horas de EF deseadas, modelo circunplejo, teoría de la autodeterminación.

Introducción

Aumentar el número de clases de Educación Física (EF) puede contribuir, entre otros fines, a incrementar la cantidad de actividad física (AF) que realizan los alumnos cada semana. Según datos de un estudio mundial de 2016, más del 80 % de los adolescentes de entre 11 y 17 años no cumplía las recomendaciones actuales de AF diaria, lo cual ponía en riesgo su salud presente y futura (Guthold et al., 2020). Al aumentar el número de horas de EF y, por ende, de AF a la semana, los alumnos conseguirían beneficios físicos, psicológicos y cognitivos (Biddle et al., 2019; Poitras et al., 2016; Ramires et al., 2023). Hay estudios previos que han destacado el papel de los profesores de EF, a través de su estilo pedagógico (des)motivador, como uno de los factores más importantes para el desarrollo de experiencias, conocimientos y valores positivos necesarios para facilitar un estilo de vida saludable en sus alumnos (Diloy-Peña et al., 2021; Vasconcellos et al., 2020).

Recientemente, dentro del marco de la Teoría de la Autodeterminación (TA; Ryan y Deci, 2017) se ha propuesto una conceptualización más integradora y detallada de los estilos pedagógicos (des)motivadores denominada modelo circumplejo (Aelterman et al., 2019), el cual diferencia ocho enfoques pedagógicos que dibujan una estructura circular en función del nivel de directividad y de atención o frustración de las necesidades psicológicas básicas (NPB). Aelterman et al. (2019) argumentaron que esta estructura circular refleja con mayor precisión la complejidad y la interacción entre los diferentes estilos (des)motivadores. Esta estructura circular también permite identificar y analizar enfoques pedagógicos que pueden haberse pasado por alto o subestimado en sistemas de clasificación más unidimensionales. A pesar de que el

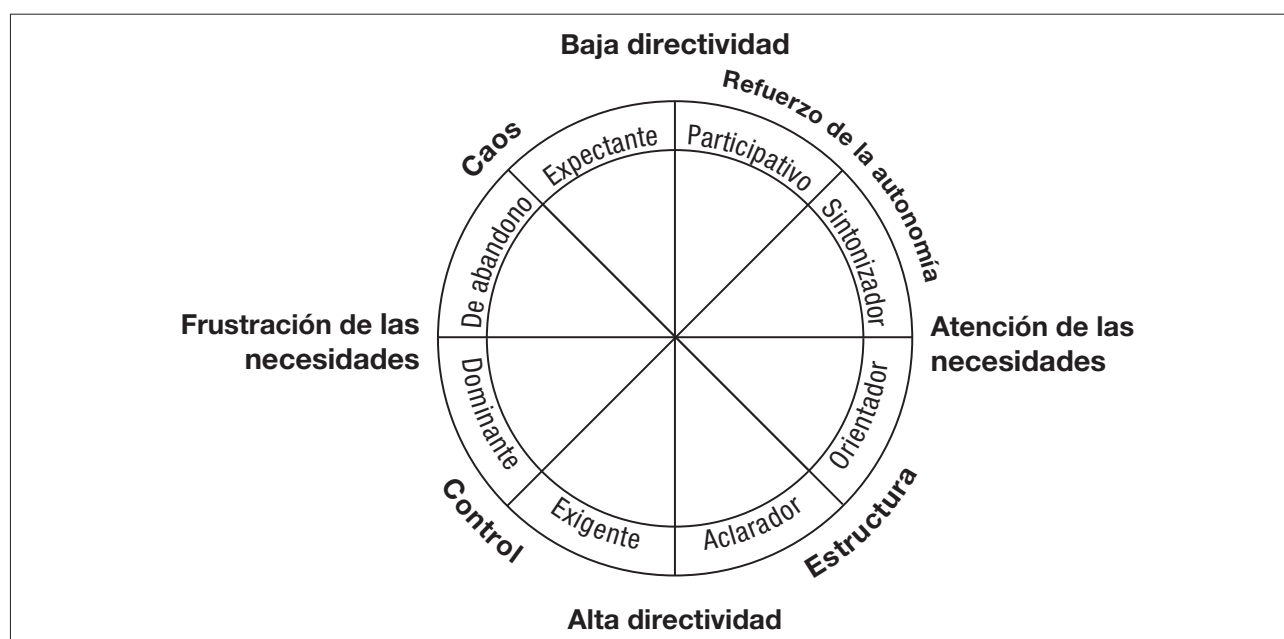
enfoque circumplejo representa un avance importante en el estudio del estilo pedagógico (des)motivador, aún se sabe poco o nada sobre el modo en que los ocho enfoques pedagógicos (des)motivadores pueden repercutir en el conjunto de resultados de los alumnos (Aelterman et al., 2019; Burgueño et al., 2023; Escrive-Boulley et al., 2021). Por ejemplo, no existen estudios previos que hayan explorado las horas de EF deseadas por los alumnos y si estas podrían diferir en función de ocho enfoques (des)motivadores por parte del docente. Para superar esta carencia actual y ampliar los datos fácticos previos sobre el estilo pedagógico (des)motivador en el enfoque circumplejo de la EF, el presente estudio pretende examinar las diferencias en el número de horas de EF deseadas por los alumnos en relación con la percepción que estos tienen de los enfoques pedagógicos (des)motivadores.

Estilos pedagógicos (des)motivadores basados en el enfoque circumplejo

Basándose en la TA (Ryan y Deci, 2017) dentro del contexto educativo y, más concretamente, en el contexto de la EF (Burgueño et al., 2023; Escrive-Boulley et al., 2021), Aelterman et al. (2019) propusieron un enfoque circumplejo más integrador y detallado en el que pueden distinguirse cuatro estilos pedagógicos (des)motivadores (refuerzo de la autonomía, estructura, control y caos) y ocho enfoques pedagógicos (des)motivadores (participativo, sintonizador, orientador, aclarador, exigente, dominante, de abandono y expectante) en función del nivel de directividad (alto o bajo) y de apoyo o frustración de las necesidades psicológicas básicas (NPB) utilizado por los profesores para interactuar con los alumnos (véase la Figura 1).

Figura 1

Enfoque circumplejo sobre los estilos (des)motivadores de Aelterman et al. (2019).



El primer estilo pedagógico (des)motivador, caracterizado por un bajo nivel de directividad y un alto nivel de atención de las necesidades, es el refuerzo de la autonomía (el profesor de EF comprende los intereses, sentimientos y preferencias de los alumnos), y se compone de enfoques participativos y sintonizadores. En particular, el objetivo de un profesor de EF participativo es identificar los intereses personales de sus alumnos, escuchar sus sugerencias e intentar ofrecer un diálogo significativo para que los alumnos puedan desarrollar su aprendizaje. Un profesor de EF sintonizador trata de encontrar y ofrecer opciones para hacer las tareas más interesantes y amenas, aumentando así el interés de los alumnos y proporcionando una justificación significativa para cada tarea realizada (Aelterman et al., 2019; Escrivá-Boulley et al., 2021). El segundo estilo pedagógico (des)motivador, caracterizado por un alto nivel de directividad y un alto nivel de atención de las necesidades, es la estructura (el profesor de EF conoce las capacidades y habilidades de sus alumnos y les ayuda en su aprendizaje), y se compone de enfoques pedagógicos orientadores y aclaradores. Un profesor de EF orientador ayuda a los alumnos a progresar en su aprendizaje mediante comentarios constructivos, claros y valiosos, así como guiándolos para que completen las tareas en diferentes pasos. Un profesor de EF aclarador transmite un resumen de lo que espera del alumno y comunica las directrices de forma clara y transparente (Aelterman et al., 2019; Escrivá-Boulley et al., 2021).

El tercer estilo pedagógico (des)motivador, caracterizado por un alto nivel de directividad y un alto nivel de frustración de las necesidades, es el de control (el profesor presiona y obliga a los alumnos a pensar, sentir y comportarse de una determinada manera), y se compone de enfoques exigentes y dominantes. Un profesor de EF exigente reclama disciplina a los alumnos utilizando un lenguaje controlador para dejar claro lo que deben hacer los alumnos; por ejemplo, el profesor de EF no tolera que le lleven la contraria y amenaza a los alumnos con castigos o sanciones si no cumplen sus exigencias. Un profesor de EF dominante presiona a los alumnos para que cumplan con estas peticiones induciendo sentimientos de culpa, inferioridad, decepción y vergüenza (Aelterman et al., 2019; Escrivá-Boulley et al., 2021). El último estilo pedagógico (des)motivador, caracterizado por un bajo nivel de directividad y un alto nivel de frustración de las necesidades, es el de caos (el profesor permite que los alumnos aprendan de forma independiente sin directrices claras), y se compone de enfoques de abandono y expectantes. Un profesor de EF con enfoque de abandono se desentiende de los alumnos tras varios intentos, pasando a la siguiente tarea sin respetar las necesidades individuales de cada alumno, porque entiende que deben aprender a asumir responsabilidades. Un profesor de EF expectante concede toda la iniciativa de acción a los alumnos, estableciendo tareas y objetivos vagos y difusos (Aelterman et al., 2019; Escrivá-Boulley et al., 2021).

Estilos pedagógicos (des)motivadores y resultados de los alumnos en EF

Un corpus sustancial de investigación en EF basado en la TA ha demostrado que los estilos pedagógicos (des)motivadores de los profesores están relacionados con un amplio abanico de resultados (in)adaptados de los alumnos (Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021). Por ejemplo, un estudio de metaanálisis realizado por Vasconcellos et al. (2020) demostró que tanto los estilos de refuerzo de la autonomía como los de estructuración de los profesores de EF se han relacionado positivamente con una serie de resultados afectivos positivos (por ejemplo, experiencias de EF), cognitivos (por ejemplo, resultados pedagógicos) y conductuales (por ejemplo, intención de realizar actividad física) y negativamente, en menor medida, con resultados inadaptados. Del mismo modo, otra revisión sobre el impacto de la TA en los resultados de los alumnos en las clases de EF realizada por Sun et al. (2017) demostró que los alumnos que percibían estilos pedagógicos motivadores de sus profesores de EF revelaron resultados motivacionales positivos, tales como interés, esfuerzo, disfrute, satisfacción, implicación, alta participación e intención de practicar EF en el futuro. Sin embargo, existen datos fácticos pasados y recientes relacionados con la TA en EF que ha demostrado que tanto el estilo controlador como el caótico están relacionados con una larga lista de resultados inadaptados, como la desafección de los alumnos en EF (Curran y Standage, 2017) y la frustración por necesidad (Burgueño et al., 2022; Burgueño y Medina-Casabón, 2021).

El presente estudio

A pesar de que cada vez hay más estudios centrados en estos cuatro estilos pedagógicos (des)motivadores en diferentes contextos (Aelterman et al., 2019; Delrue et al., 2019; Escrivá-Boulley et al., 2021), hasta ahora se ha prestado muy poca atención a la identificación de los posibles resultados de los diferentes enfoques pedagógicos (participativo, sintonizador, orientador, aclarador, exigente, dominante, de abandono y expectante) que engloban cada estilo pedagógico en el contexto de la EF, conociendo con más detalle cómo cada uno de los ocho enfoques pedagógicos (des)motivadores se asocia con resultados positivos, tales como las horas de EF deseadas, algo que, hasta donde sabemos, aún no se ha explorado. Por lo tanto, esto podría aportar datos fácticos más precisos sobre el modo en que el comportamiento de los profesores influye en la predisposición de los alumnos a la EF y en sus intenciones de realizar EF. Por ende, sobre la base de la TA (Ryan y Deci, 2017) y en el modelo circunplejo (Burgueño et al., 2023; Escrivá-Boulley et al., 2021), el presente estudio tiene por meta examinar las diferencias en la percepción de los alumnos de diferentes enfoques pedagógicos (des)motivadores en cuanto a horas de EF deseadas por los alumnos. En línea con estudios previos

basados en la TA en EF (Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021) y en el modelo circunplejo (Burgueño et al., 2023; Escrivá-Boulley et al., 2021), se prevé que los alumnos que afirman desear un mayor número de horas de EF muestren puntuaciones más altas en los enfoques participativo, sintonizador, orientador y aclarador de sus profesores de EF, y menos en los enfoques exigente, dominante, de abandono y expectante, en comparación con los alumnos que afirman desear menos horas de EF de lo habitual.

Material y metodología

Diseño y participantes

El presente estudio se basó en un diseño transversal. Se utilizó una muestra intencional no probabilística de 669 alumnos ($M = 14.65_{\text{años}}$; $DT = 1.47$; 52 % chicas; divididos en 1.º de ESO = 198; 2.º de ESO = 161; 3.º de ESO = 141; 4.º de ESO = 102; 1.º de Bachillerato = 68), procedentes de diferentes centros de enseñanza secundaria del noreste de España, más concretamente de la Comunidad de Aragón, tras eliminar los datos no válidos. Los criterios de inclusión fueron: pertenecer a los colegios donde se desarrolló el estudio, tener firmado el consentimiento informado de los padres y rellenar correctamente los cuestionarios correspondientes. Los participantes recibieron clases de un total de 10 profesores de EF ($M_{\text{edad}} = 38.56$; $DT = 7.18$; 20 % mujeres) que tenían una experiencia docente media de 10.77 ± 7.01 años. Aunque los profesores de EF que participaron en este estudio no recibieron ninguna formación específica sobre prácticas docentes (des)motivadoras, habían cursado al menos una licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y un máster profesional en Educación. Además, en el contexto educativo español, más concretamente en la educación secundaria, la EF es una asignatura obligatoria en la que los alumnos reciben dos clases de aproximadamente 50 minutos a la semana.

Instrumentos y variables

Estilo pedagógico (des)motivador

Se evaluó la percepción de los alumnos sobre los enfoques (des)motivadores empleados por los profesores de EF utilizando la versión española para alumnos del Cuestionario de Situaciones Escolares en EF (SIS-PE; Burgueño et al., 2023). El SIS-PE presenta 12 situaciones con cuatro ítems distintos (48 ítems en total) para cada una de las que suelen tener lugar en las clases de EF. Cada uno de los 48 ítems corresponde a uno de los ocho enfoques pedagógicos (des)motivadores que engloba el modelo circunplejo.

Más concretamente, cuatro ítems se refieren a enfoques participativos, ocho a enfoques sintonizadores, siete a enfoques orientadores, cinco a enfoques aclaradores, siete a enfoques exigentes, cinco a enfoques dominantes, ocho a enfoques de abandono y cuatro a enfoques expectantes (se ofrece más información sobre cada ítem en el cuestionario SIS-PE en Burgueño et al., 2023). Las respuestas se dieron en una escala de Likert de 1 (“no describe a mi profesor de EF en absoluto”) a 7 (“describe a mi profesor de EF extremadamente bien”). En el presente estudio, el análisis factorial confirmatorio (AFC) mostró un buen ajuste a los datos: $\chi^2 (3.673, n = 669) = 3,945.463, p < .001$; CFI = 0.906; TLI = 0.901; RMSEA = 0.064; 90 %; CI = 0.061-0.066.

Horas de EF deseadas

La percepción de los alumnos sobre el número de horas de EF deseadas se evaluó mediante la siguiente pregunta: “¿Cuántas horas de EF te gustaría tener a la semana?”. Dado que la legislación educativa española dispone que los alumnos de secundaria deben realizar al menos 2 horas de EF a la semana, decidimos clasificar las respuestas en 3 opciones: “menos horas de lo habitual (< 2 h/semana)”, “las mismas horas (2 h/semana)” o “más horas de lo habitual (> 2 h/semana)”.

Procedimiento

Antes de iniciar el estudio, el investigador principal se puso en contacto con los consejos escolares y los profesores de EF para informarles de los objetivos y solicitar su participación. A continuación, se pidió a las familias o tutores legales que firmaran el formulario de consentimiento informado para aceptar la participación de sus hijos. Los cuestionarios se cumplimentaron en formato de papel y lápiz en aproximadamente 15 minutos, dentro de un entorno tranquilo y con una temperatura adecuada. Durante la cumplimentación de los cuestionarios, el investigador principal estuvo disponible para resolver posibles dudas, mientras que los profesores de EF no estuvieron presentes para no distorsionar sus respuestas. Además, con el objetivo de reducir el posible sesgo de deseabilidad social en las respuestas, se recordó a los alumnos que los datos eran confidenciales y anónimos y que solo se utilizarían con fines de investigación, haciendo hincapié en la importancia de la sinceridad a la hora de responder. Antes de iniciar el cuestionario, se informó a los participantes, que no recibieron remuneración alguna por su participación, de que esta era voluntaria y de que, si lo deseaban, podían abandonar el estudio en cualquier momento. El Comité Ético de Investigación Institucional de la universidad a la que está afiliado el primer autor (CEICA; PI15/0283) dio el visto bueno ético a este estudio.

Análisis de los datos

En los análisis preliminares, se calcularon estadísticas descriptivas (medias y desviaciones típicas), fiabilidad compuesta (mediante el coeficiente omega de McDonald) y correlaciones bivariadas (Pearson para variables continuas y rho de Spearman para horas deseadas de EF) para todas las variables del estudio. En cuanto a la fiabilidad compuesta, podrían ser necesarias puntuaciones superiores a 0.80 cuando se comparan entre grupos (Viladrich et al., 2017), aunque también existen otras referencias que rebajan el umbral de Omega a 0.70 (Nunnally, 1978). Antes de la prueba MANOVA, se evaluó la normalidad de los datos mediante los valores de asimetría y curtosis. A continuación, se comprobó la homocedasticidad mediante la prueba de Levene ($p > .05$). Además, hemos controlado la independencia de los datos mediante la prueba χ^2 de Pearson ($p > .05$), por lo que los datos eran independientes entre sí (Field, 2017). En los análisis principales, realizamos un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) de la percepción de los alumnos sobre los enfoques pedagógicos (des)motivadores de los profesores de EF en función del número de horas de EF deseadas. En caso de encontrar diferencias significativas en los análisis, se llevarían a cabo pruebas *post hoc* mediante el método de Bonferroni, que resulta útil para controlar el error de tipo I cuando se realizan varias comparaciones simultáneas (Field, 2017). El nivel de significación estadística se fijó en $p < .05$. Los tamaños de los efectos ($\eta^2 p$) de .01 se consideraron bajos; los superiores a .06, moderados; y los de .14, altos. Todos los análisis se hicieron con el programa SPSS v25.

Resultados

Las medias, desviaciones típicas, fiabilidad y correlaciones entre las variables del estudio se presentan en la Tabla 1. Tal y

como se ha observado, los alumnos registraron puntuaciones medias superiores al punto medio de la escala en seis de los ocho enfoques pedagógicos (des)motivadores de sus profesores de EF, con la única excepción de los enfoques de abandono y expectantes, que mostraron puntuaciones promedias inferiores al punto medio. Las correlaciones revelaron que la mayoría de los enfoques pedagógicos (des)motivadores se correlacionaban significativamente entre sí, oscilando entre $r = -.33$ (el enfoque orientador junto al de abandono) y $r = .76$ (el enfoque sintonizador junto al orientador). Los enfoques participativo, sintonizador, orientador, aclarador y exigente se relacionaron positiva y significativamente con el número de horas de EF deseadas por los alumnos.

En relación con el objetivo principal de este estudio, en la Tabla 2 se presentan las diferencias en la percepción de los alumnos sobre los enfoques pedagógicos de EF en relación con las horas de EF deseadas. El efecto multivariante de las horas de EF deseadas por los alumnos sobre los enfoques pedagógicos (des)motivadores (λ de Wilks = 0.942, $F(16.132) = 2.51$, $p < .001$, $\eta^2_p = .030$) fue significativo. Los alumnos a los que les gustaría tener más (> 2 h/semana) y las mismas horas de EF que las habituales (2 h/semana) percibían valores significativamente más altos de los enfoques participativo, sintonizador, orientador, aclarador y exigente en comparación con los alumnos que afirmaron desear menos horas de EF que las habituales (< 2 h/semana). Por otra parte, los alumnos que expresaron el deseo de tener menos horas de EF (< 2 h/semana) percibían valores significativamente más altos del enfoque de abandono por parte de sus profesores de EF, en comparación con los que desearían tener más (> 2 h/semana) y las mismas horas de EF que las habituales (2 h/semana).

Tabla 1

Estadísticas descriptivas, fiabilidad y correlaciones entre las variables del estudio.

Variables	Rango	M (DT)	Omega (ω)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Participativo	1-7	4.01 (1.50)	.72	-	.73**	.61**	.52**	.42**	.21**	-.06	.01	.12**
2. Sintonizador	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. Aclarador	1-7	5.22 (1.08)	.67				-	.59**	.22**	-.22**	-.11**	.09**
5. Exigente	1-7	4.75 (0.97)	.59					-	.44**	-.01	.04	.12**
6. Dominante	1-7	3.77 (1.19)	.57						-	.43**	.27**	.07
7. De abandono	1-7	2.56 (1.24)	.82							-	.57**	-.02
8. Expectante	1-7	2.63 (1.29)	.67								-	-.04
9. Horas deseadas de EF*	1-3	2.65 (1.31)	-									-

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

Tabla 2
Diferencias en percepciones de los alumnos sobre los enfoques pedagógicos de la EF en cuanto a las horas de EF deseadas.

	Número de horas de EF deseadas						Contraste entre grupos					
	< 2 h/semana (i) (n = 51)		2 h/semana (j) (n = 130)		> 2 h/semana (k) (n = 488)		Diferencia entre medias	Error típico	p	Valor F ^(2,487)	η²p	
	M	DT	M	DT	M	DT						
Participativo	3.304	.210	3.960	.131	4.108	.068	i-j	-.656	.247	.025	6.782	.020
							i-k	-.804	.220	.001		
							j-k	-.148	.148	.950		
Sintonizador	3.710	.174	4.563	.109	4.712	.056	i-j	-.853	.206	< .001	15.039	.043
							i-k	-.1002	.183	< .001		
							j-k	-.149	.123	.681		
Orientador	4.364	.168	5.121	.105	5.284	.054	i-j	-.757	.198	< .001	13.840	.040
							i-k	-.920	.176	< .001		
							j-k	-.163	.118	.503		
Aclarador	4.718	.150	5.182	.094	5.289	.049	i-j	-.464	.177	.027	6.693	.020
							i-k	-.572	.158	.001		
							j-k	-.108	.106	.926		
Exigente	4.297	.136	4.727	.085	4.810	.044	i-j	-.431	.160	.022	6.527	.019
							i-k	-.513	.143	.001		
							j-k	-.083	.096	1.000		
Dominante	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		
De abandono	3.078	.173	2.565	.108	2.516	.056	i-j	.513	.204	.037	4.790	.014
							i-k	.563	.182	.006		
							j-k	.050	.122	1.000		
Expectante	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		

Discusión

Si bien hay estudios recientes en diferentes contextos que han demostrado que los diferentes estilos pedagógicos (des)motivadores pueden desencadenar un amplio abanico de resultados en los alumnos (Vasconcellos et al., 2020), la investigación en el ámbito de la EF sigue siendo escasa hasta el momento. Este es el primer estudio hasta la fecha que se centra en las diferencias en las horas de EF deseadas por los alumnos y su percepción de ocho enfoques pedagógicos (des)motivadores, con el fin de obtener una visión más detallada del enfoque circunplejo en EF. Por lo tanto, el presente estudio amplía los datos fácticos previos en la investigación basada en la TA en EF con dos conclusiones principales: (1) los alumnos que desean más horas de EF perciben a sus profesores como personas que atienden más las necesidades y son más directivos (perciben los modelos sintonizador, participativo, orientador, aclarador y exigente); y (2) los alumnos que desean menos horas de EF perciben a sus profesores como caóticos, especialmente con más rasgos de un enfoque de abandono.

En consonancia con nuestra hipótesis de investigación, nuestros resultados mostraron que los alumnos que deseaban más (> 2 h/semana) o las mismas (2 h/semana) horas de EF percibían valores significativamente más altos de enfoques participativos, sintonizadores, orientadores y aclaradores por parte de sus profesores de EF. Estos resultados se alinean con estudios previos basados en la TA (Burgueño et al., 2022; Curran y Standage, 2017; Vasconcellos et al., 2020) que mostraron que la percepción de los alumnos sobre los estilos de refuerzo de la autonomía (enfoques participativo y sintonizador) y de estructuración (enfoques orientador y aclarador) estaba positivamente relacionada con un amplio abanico de resultados motivacionales y conductuales adaptados (por ejemplo, nivel de actividad física e implicación). Estos resultados sugieren que los profesores de EF que ofrecen a los alumnos la oportunidad de participar en la organización e impartición de las clases (enfoque participativo), explicando la utilidad de las tareas y ajustándolas según los deseos y preferencias del alumno (enfoque sintonizador) pueden tener más probabilidades de despertar en sus alumnos una mayor predisposición hacia la EF (Vasconcellos et al., 2020). Asimismo, los profesores de EF que estructuran las tareas en varios pasos y proporcionan un retorno constructivo, claro y valioso, en función de las características personales de los alumnos (enfoque orientador) y comunicando las metas y objetivos didácticos (enfoque aclarador), también tienden a registrar resultados adaptados de los alumnos (Aelterman et al., 2019; Vasconcellos et al., 2020), suscitando así un mayor deseo de hacer y participar entre los alumnos de EF.

En cuanto al estilo de control de los profesores de EF, nuestros resultados mostraron que los alumnos que deseaban más (> 2 h/semana) o las mismas (2 h/semana) horas de

EF percibían valores significativamente más altos para el enfoque exigente. Los resultados no concuerdan totalmente con nuestra hipótesis ni con estudios previos relacionados con la TA en EF (Curran y Standage, 2017), que, en general, han demostrado que el estilo controlador de los profesores de EF tiende a suscitar resultados inadaptados, tales como la desafección de los alumnos. Una posible explicación a este resultado es que el enfoque exigente (estilo controlador) de los profesores de EF podría ser percibido por los alumnos como un estilo muy cercano al enfoque aclarador (estilo estructurador), ya que son pequeños matices los que diferencian ambos enfoques, caracterizados por una alta directividad (Aelterman et al., 2019). Como ocurre en otros estudios basados en el enfoque circunplejo (Aelterman et al., 2019), los resultados del análisis de correlación muestran una relación significativa y positiva entre los enfoques exigente y aclarador. Esto podría significar que, al menos para algunos resultados positivos como la predisposición hacia la EF, determinados matices del control del profesor (enfoque exigente) más cercanos al estilo estructural (enfoque aclarador) pueden facilitar la consecución de resultados adaptados. Sin embargo, un estudio en el marco de la EF ha demostrado que el enfoque exigente de los profesores de EF, paralelamente, puede facilitar la frustración de las necesidades de los alumnos (Burgueño et al., 2023). En este sentido, parece importante que, si los profesores de EF se caracterizan por impartir sus clases con una directividad alta, esta debería caracterizarse por rasgos del enfoque aclarador y no del exigente (Burgueño et al., 2023). En consecuencia, estos resultados deberían aumentar el interés por investigar más sobre la relación entre el estilo controlador, en concreto el enfoque exigente, con los resultados (in)adaptados de los alumnos.

Por último, los resultados del presente estudio también revelaron que los alumnos que deseaban menos horas de EF (< 2 h/semana) percibían valores más altos del enfoque de abandono (caos) por parte de sus profesores de EF. Estos resultados están en consonancia con estudios previos basados en el enfoque circunplejo en el contexto deportivo (Delrue et al., 2019) en los que el caos de los entrenadores se relacionó con la frustración de las necesidades de los jóvenes deportistas. Del mismo modo, nuestros resultados están alineados con otro estudio reciente basado en la TA, que demostró que la percepción del estilo caótico por parte de los alumnos estaba negativamente relacionada con la implicación conductual y emocional (Leo et al., 2022). En este sentido, nuestros resultados parecen señalar que cuando los profesores de EF se rinden y dejan a los alumnos en el aula (enfoque de abandono), disminuye el deseo de los alumnos de hacer EF, probablemente porque no saben qué hacer ni cómo deben actuar y cómo pueden desarrollar sus habilidades y capacidades. Sin embargo, cabe destacar que los alumnos que querían menos horas de EF no percibían

un mayor nivel del enfoque expectante por parte de su profesor de EF. Aunque ambos enfoques caóticos son muy perjudiciales (Burgueño et al., 2023; Delrue et al., 2019), esto significaría que los alumnos tendrían, probablemente, un menor deseo de hacer EF cuando perciben que su profesor adopta un tono caótico caracterizado por un alto nivel de frustración de las necesidades (enfoque de abandono) que cuando ese caos tiende a un tono más basado en el *laissez-faire* con un bajo nivel de directividad (enfoque expectante).

Implicaciones para la práctica docente

Los resultados sugieren la necesidad de diseñar programas de formación especializados para los profesores de EF antes y durante el ejercicio de la profesión. Estos programas deben centrarse en dotar al profesorado de EF de las habilidades y los conocimientos con el fin de emplear, en función de diversos factores (por ejemplo, la edad de los alumnos, el contenido y el tamaño de la clase), enfoques de atención de las necesidades con distintos niveles de directividad. En concreto, si los profesores de EF desean que sus alumnos tengan una alta predisposición a la EF, se les debe animar a adoptar métodos de enseñanza que refuercen la autonomía (Pérez-González et al., 2019). Más concretamente, esto implica brindar opciones a los alumnos e involucrarlos en la toma de decisiones (enfoque participativo), así como reconocer sus perspectivas y preferencias y tratar de proporcionar una justificación significativa para cada tarea realizada (enfoque sintonizador) (Aelterman et al., 2019). Asimismo, existen numerosos datos fácticos que demuestran que los enfoques estructuradores podrían conducir a un proceso motivacional adaptado en los alumnos, incluido el deseo de realizar más EF (Vasconcellos et al., 2020). Más en concreto, los profesores de EF también deben tratar de orientar y guiar a sus alumnos en el proceso de enseñanza (enfoque orientador), así como definir los objetivos de forma clara y detallada (enfoque aclarador) (Escriva-Boulley et al., 2021). Se puede formar a los profesores para que consigan un equilibrio entre proporcionar estructura y permitir que los alumnos opinen sobre las actividades de sus clases de EF, lo cual puede aumentar su participación, esfuerzo y compromiso, entre otros aspectos (Burgueño et al., 2023). Además, parece que algunos rasgos de control, como utilizar un cierto tono de poder con los alumnos (enfoque exigente), podrían tener un efecto positivo de predisposición a la EF entre los alumnos, al menos a corto plazo. Sin embargo, dados los numerosos datos fácticos negativos sobre el comportamiento de control de los profesores, preferimos no hacer recomendaciones en este sentido por el momento y animamos a seguir examinando los efectos de los enfoques exigente y, especialmente, dominante por separado. Por último, los programas de formación deberían

hacer hincapié en la influencia negativa de los enfoques pedagógicos desorganizados sobre los resultados adaptados de los alumnos en la clase de EF, especialmente el enfoque de abandono.

Limitaciones y perspectivas

Si bien nuestros hallazgos amplían los datos fácticos previos del enfoque circunplejo en la EF, también es importante indicar las limitaciones y las perspectivas de futuro. En primer lugar, el diseño de este estudio es transversal, por lo que no es posible inferir relaciones causales entre las variables del estudio. Por ende, se necesitan futuros estudios longitudinales o experimentales que arrojen más luz sobre la relación entre los enfoques (des)motivadores y los resultados de los alumnos a lo largo del tiempo. En segundo lugar, el muestreo de este estudio fue no probabilístico (es decir, la muestra fue intencional), por lo que los resultados deben interpretarse con cautela. Los futuros estudios basados en el modelo circunplejo en EF deberían utilizar un método de muestreo probabilístico para aumentar la validez externa. En tercer lugar, la fiabilidad de algunos enfoques (des)motivadores estaba ligeramente por debajo del umbral, por lo que es importante ser prudente al interpretar los resultados. En cuarto lugar, los estilos pedagógicos (des)motivadores de los profesores de EF se midieron a partir de la percepción por parte de los alumnos, lo que puede implicar un sesgo de autoevaluación y deseabilidad social en su medición. Los estudios futuros deberían utilizar otras fuentes de información (por ejemplo, la observación, la percepción de los profesores, etc.), para permitir una triangulación de los datos. Por último, el presente estudio solo tuvo en cuenta un resultado (número de horas de EF deseadas por los alumnos). Además, esta variable se evaluó con un único ítem y, por lo tanto, no se puede analizar la fiabilidad, así que los resultados deben interpretarse con cautela. Los futuros estudios podrían incluir otro tipo de resultado (por ejemplo, afectivo, cognitivo o conductual) y utilizar instrumentos que plasmen mejor el significado de la variable para dibujar un panorama más completo de la relación entre los ocho enfoques pedagógicos (des)motivadores propuestos por el enfoque circunplejo y el proceso motivacional de los alumnos.

Conclusiones

El presente estudio viene a ampliar la investigación previa en el marco de la EF basada en el modelo circunplejo al demostrar que algunos enfoques (des)motivadores podrían estar relacionados con un mayor deseo de hacer EF entre los alumnos. Más concretamente, el presente estudio indica que los profesores de EF deberían hacer un mayor uso de enfoques pedagógicos motivadores que atiendan las

necesidades de los alumnos (participativos, sintonizadores, orientadores y aclaradores). Asimismo, dados los resultados positivos del enfoque exigente asociados a este deseo de más horas de EF, es necesario examinar cuál podría ser el grado óptimo, en su caso, de estilo controlador para lograr resultados adaptados en la clase de EF. Por último, este estudio señala la necesidad de que los docentes de EF eviten el estilo caótico y, más concretamente, el enfoque de abandono, ya que son los que obtienen peores resultados en cuanto al número de horas de EF deseadas por los alumnos.

Referencias

- 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., Ciacconci, 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-Casabón, 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)
- Escrive-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
- 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>



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