

Enviado: 12/3/2023 Aceptado: 25/9/2023

ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES Y CONDUCTAS DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA: PROPUESTA DE INTEGRACIÓN MOTIVATIONAL STRATEGIES AND TEACHING BEHAVIOURS IN PHYSICAL EDUCATION: AN INTEGRATED APPROACH

Autores:

González-Peño, A.^{(1)*}; Coterón, J. ⁽¹⁾; Martín-Hoz, L.⁽¹⁾ y Franco, E.⁽²⁾

⁽¹⁾Universidad Politécnica de Madrid alba.gonzalez.peno@upm.es

⁽²⁾Universidad Pontificia Comillas

*Autor correspondencia: *Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte – INEF.*

Universidad Politécnica de Madrid. C/ Martín Fierro, 7. 28040 (Madrid);

alba.gonzalez.peno@upm.es

Resumen:

El objetivo del trabajo fue analizar de forma conjunta la clasificación de estrategias motivacionales basadas en la teoría de la autodeterminación y las conductas docentes propuestas por el enfoque circumplex, tratando de 1º) explorar similitudes-equivalencias entre las descripciones de las estrategias motivacionales y de las conductas docentes; 2º) identificar fortalezas de cada una de las propuestas para el avance en el análisis y mejora del contexto de educación física. Un panel de expertos estableció en qué medida cada una de las estrategias podía ser etiquetada con las grandes conductas docentes (apoyo a la autonomía, apoyo a la estructura, controladora, caótica) valorando el nivel de directividad y la intensidad de apoyo a las necesidades psicológicas básicas. Se llegó a un acuerdo en 51 de las 57 estrategias. Los hallazgos señalan la importancia del uso de conductas que apoyen la autonomía y la estructura para promover la satisfacción de las necesidades del alumnado.

Palabras Clave:

Enfoque circumplex; motivación; profesor; comportamiento.

Abstract:

The aim of the study was to jointly analyse the classification of motivational behaviours based on self-determination theory and the teaching styles proposed by the circumplex approach, 1) exploring similarities-equivalences between the descriptions of motivational strategies and teaching behaviours; 2) identifying strengths of each of the proposals for the advancement of the analysis and improvement of the physical education context. A panel of experts established the extent to which each of the strategies could be labelled with the major teaching behaviours (autonomy-supportive, structure-supportive, controlling, chaotic) by assessing the level of directivity and the intensity of support for basic psychological needs. Agreement was reached on 51 of the 57 strategies. The findings point to the importance of using autonomy-supportive and structure-supportive behaviours to promote the satisfaction of students' needs.

Key Words:

Circumplex approach; motivation; teacher; behaviour.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la comprensión de los mecanismos que explican las interacciones que ocurren entre profesor y estudiante ha recibido una gran atención por la comunidad científica (Franco et al., 2021; González-Peño et al., 2021). En el contexto de la Educación Física (EF), estas interacciones parecen tener especial relevancia ya que se trata de una asignatura de carácter eminentemente práctico en el que tanto docente como discente se encuentran en un entorno diferente a otras asignaturas. Este entorno ha sido señalado como ideal para la promoción de hábitos de vida saludable entre los alumnos y, para ello, resulta fundamental fomentar espacios en los que el estudiante participe de forma activa y se comprometa con las actividades que se proponen (Langford et al., 2015). Sin embargo, no solo cómo se comporte el alumnado, sino cómo el profesor de EF se relacione con el estudiante parece ser un factor que podría repercutir en diferentes resultados de aprendizaje. Estudios recientes han evidenciado que las conductas docentes que apoyan al alumnado y generan climas motivacionales (Otundo & Garn, 2019), fomentarán tanto la motivación como el compromiso, aspectos que parecen predecir el rendimiento académico y los logros de aprendizaje del alumnado (Hastie et al., 2020; Reeve & Shin, 2020).

Desde la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci & Ryan, 2000), se postula que las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas (NPB) de autonomía, competencia y relación con los demás. En el ámbito de la EF, un alumno puede sentir satisfecha su necesidad de autonomía cuando siente que puede tomar decisiones sobre sus acciones o cuando tiene espacio para dar su opinión y se tiene en cuenta en el desarrollo de las tareas. La satisfacción de competencia se hace visible cuando un alumno trata de controlar el resultado de sus acciones y, además, experimenta eficacia en las actividades que se proponen. Por último, cuando un alumno experimenta la necesidad de relación siente que sus relaciones con los demás son significativas, es decir, se siente aceptado y que forma parte de un grupo, y que establece relaciones cercanas tanto con sus alumnos como con su profesor de EF. La satisfacción o frustración o amenaza de las NPB resultará determinante en la explicación de

las regulaciones internas de cada individuo. De esta forma, la satisfacción se relacionará con patrones adaptativos como la motivación intrínseca, lo que llevará a conductas más deseables como el compromiso del alumnado (Zamarripa et al., 2022). En cambio, la frustración o amenaza de las necesidades se relacionará con una motivación extrínseca o desmotivación, promoviendo conductas como el desinterés y abandono de la práctica en EF (Vansteenkiste et al., 2020).

Muchos son los trabajos que han puesto de manifiesto cómo los comportamientos de los profesores van a determinar la medida en que el contexto puede fomentar la satisfacción de las NPB de sus alumnos y, por tanto, su motivación y bienestar (Korpershoek et al., 2016; Lazowski & Hulleman, 2016; Reeve & Cheon, 2021; Ryan & Deci, 2017; Vasconcellos et al., 2020). Recientemente, un grupo de investigadores relevantes en el ámbito ha realizado una propuesta de clasificación de los comportamientos o conductas docentes que parecen influir en la motivación de los estudiantes (Ahmadi et al., 2023). Este sistema de clasificación se ha apoyado en el marco teórico de la TAD y ha sido creado utilizando el método Delphi para poder clasificar las conductas docentes en base a dicha teoría, ya que son numerosos los estudios con intervenciones que se han apoyado en este enfoque. Dada la gran cantidad de componentes presentes en este tipo de estudios, esta nueva propuesta ha buscado etiquetar y clasificar dichos componentes para permitir que se futuros estudios se puedan reproducir e implementar de la misma forma, extendiendo así la literatura en el contexto educativo. Para ello, un panel de expertos internacional identificó, en primer lugar, los diferentes comportamientos que se reflejan en la literatura y, en segundo lugar, con la aportación de los expertos, se concretaron las etiquetas, descripciones y ejemplos de cada estrategia. Una vez elaborada la primera clasificación, estos expertos llevaron a cabo un proceso en el que asignaron una puntuación de la relevancia que tiene cada conducta en la TAD, la necesidad psicológica a la que cada estrategia influía, y la probabilidad de efecto sobre la motivación. Tras la repetición de este proceso durante tres rondas para eliminar estrategias redundantes, sugerir aquellas que no

estuviesen reflejadas previamente y llegar a un consenso con porcentajes adecuados, el panel de expertos finalmente propuso una clasificación de 57 estrategias motivacionales en base a la TAD (ver Tabla 2). El objetivo de esta propuesta fue, por tanto, proporcionar una terminología consistente que pueda resultar útil tanto para la comunidad científica como para la comunidad educativa desde una perspectiva de aplicación práctica.

Junto a este marco de referencia, recientemente, se ha desarrollado un enfoque innovador que permite mejorar la comprensión de las interacciones entre profesor y alumnado a través del análisis de los comportamientos docentes (Aelterman et al., 2019). Este modelo circumplex (ver Figura 1) distingue cuatro grandes dimensiones situadas en torno al eje vertical, determinado por el nivel de directividad del profesor, y el eje horizontal, determinado por el nivel en el que una conducta apoya o frustra las necesidades psicológicas del alumnado. La combinación de estos ejes da lugar a cuatro grandes conductas: cuando un docente muestra un comportamiento de apoyo a las necesidades y baja directividad, estará utilizando conductas de apoyo a la autonomía; cuando los profesores muestran comportamientos de apoyo a las necesidades y baja directividad, estarán promoviendo un contexto estructurado; cuando muestran comportamientos de frustración de las NPB y alta directividad, estarán utilizando conductas controladoras; pero cuando presentan comportamientos de frustración de las NPB junto con una baja directividad, las conductas serán caóticas.

Figura 1. *Modelo circumplex traducido al castellano*

Nota. Adaptado de Aelterman et al. (2019)

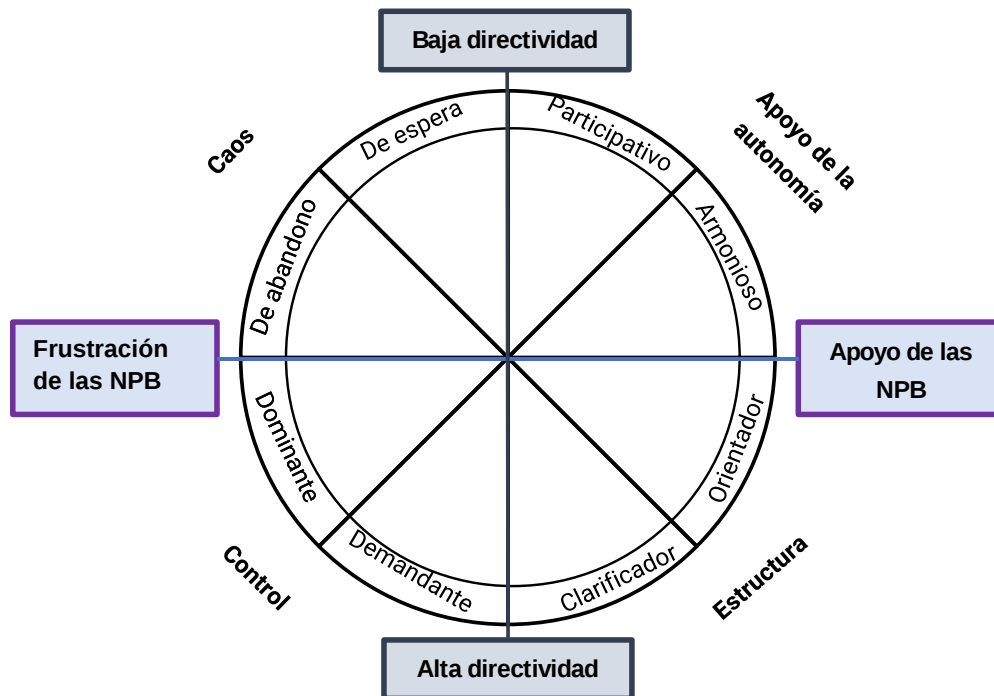


Figura 1. Modelo circumplex traducido al castellano

Nota. Adaptado de Aelterman et al. (2019)

Dentro de cada una de estas grandes conductas o dimensiones, encontramos conductas docentes más específicas descritas (ver Tabla 1) adaptadas al contexto de EF (Escriva-Boulley et al., 2021). De esta forma, la dimensión de apoyo a la autonomía estará formada tanto por una conducta participativa (junto al eje vertical) como por una conducta armoniosa (junto al eje horizontal). La dimensión de estructura estará determinada por una conducta orientadora (junto al eje horizontal) y por una conducta clarificadora (junto al eje vertical). En cuanto a la dimensión controladora, se compondrá de una conducta demandante (junto al eje vertical) y una conducta dominante (junto al eje horizontal). Por último, la dimensión caótica estará formada por una conducta de abandono (junto al eje horizontal) y una conducta de espera (junto al eje vertical).

Dimensión	Definición	Conducta	Descripción
Apoyo a la autonomía	El objetivo de instrucción del profesor y el tono interpersonal es de entendimiento : el profesor busca identificar y alimentar al máximo los intereses, las opiniones y los sentimientos de los alumnos, para que puedan participar voluntariamente en las actividades.	Participativo	Un profesor participativo identifica los intereses personales de los alumnos entablando un diálogo con ellos e invitándoles a hacer aportaciones y sugerencias. Además, en la medida de lo posible, el profesor trata de ofrecer opciones (significativas) sobre la forma en que los alumnos afrontan las actividades para que sigan de forma óptima su propio ritmo.
		Armonioso	Un profesor armonioso alimenta los intereses personales de los alumnos tratando de encontrar formas de hacer los ejercicios más interesantes y agradables, aceptando las expresiones de afecto negativo de los alumnos y tratando de comprender la perspectiva de los mismos. El profesor proporciona explicaciones que son significativas a los ojos de los alumnos.
Estructura	El objetivo instructivo del profesor y el tono interpersonal es el de la orientación : partiendo de	Orientador	Un profesor orientador fomenta el progreso de los alumnos proporcionándoles la ayuda y la asistencia adecuadas cuando lo necesitan. El profesor repasa los pasos necesarios para completar una tarea, de modo que los alumnos puedan continuar de forma

	las capacidades y habilidades de los alumnos, el profesor proporciona ayuda y asistencia, de modo que los alumnos se sientan competentes para dominar las habilidades.	Clarificador	independiente y, si es necesario, puedan hacer preguntas. Un profesor clarificador comunica las expectativas a los alumnos de forma clara y transparente y el profesor supervisa el progreso de los alumnos en el cumplimiento de las expectativas comunicadas.
Control	El objetivo instructivo del profesor y el tono interpersonal es de presión : el profesor obliga a los alumnos a pensar, sentir y comportarse de una manera prescrita e impone su propia agenda y requisitos a los alumnos, independientemente de lo que éstos piensen.	Demandante Dominante	Un profesor demandante exige disciplina a los alumnos utilizando un lenguaje poderoso y autoritario. El profesor señala a los alumnos sus obligaciones, no tolera ninguna contradicción y amenaza con sanciones si los alumnos no cumplen. Un profesor dominante ejerce su poder sobre los alumnos para que cumplan sus peticiones. El profesor reprime a los alumnos induciendo sentimientos de culpa, vergüenza y ansiedad.
Caos	El objetivo de instrucción	De	Después de repetidas intervenciones, un profesor con un estilo de

del profesor y el tono interpersonal de “ dejar hacer ”: el profesor deja a los alumnos a su aire, haciendo que sea confuso para los alumnos lo que deben hacer, cómo deben comportarse y cómo pueden desarrollar sus habilidades.	abandono	abandono se da por vencido con los estudiantes. El profesor deja que los alumnos se dediquen a lo suyo y ya no les empuja a esforzarse, porque al final los alumnos tienen que aprender a responsabilizarse de su propio comportamiento.
	De mantenerse a la espera	Un profesor con un estilo de mantenerse a la espera ofrece un clima de laissez-faire en el que la iniciativa recae plenamente en los alumnos. El profesor tiende a esperar a ver cómo evolucionan las cosas, no planifica demasiado y más bien deja que las cosas sigan su curso.

Tabla 1. Descripción de las conductas docentes en el contexto de EF (Escriva-Boulley et al., 2021)

La estructura del modelo circumplex (Figura 1) ofrece una visión gradual de las conductas docentes que pueden adoptar en lugar de un enfoque de blanco o negro (Delrue et al., 2019). Resulta de interés destacar la particularidad de este enfoque con estructura circular ya que, como se puede observar, unas conductas colindan con otras. De esta forma, un profesor puede sentir que está teniendo una conducta participativa mientras que su alumnado lo perciba como una conducta de abandono. Por tanto, parece fundamental conocer no solo cómo el profesor actúa sino cómo está siendo percibido por sus estudiantes. Este enfoque destaca el importante papel que desempeñan las conductas docentes en las experiencias del alumnado en EF (Escriva-Boulley et al., 2021), así como la importancia de crear entornos de aprendizaje que fomenten su motivación (Xie et al., 2021).

Coexisten, por tanto, en la actualidad, dos marcos de referencia similares para valorar los comportamientos de profesores de EF: el propuesto por Ahmadi et al. (2023), y el establecido por Aelterman et al. (2019), adaptado a la EF (Escriva-Boulley et al., 2021) a través del circumplex approach. El objetivo general del presente trabajo es analizar de forma conjunta ambas propuestas tratando de 1º) explorar similitudes-equivalencias entre las descripciones de las estrategias motivacionales y de las conductas docentes; 2º) identificar fortalezas de cada una de las propuestas para el avance en el análisis y mejora del contexto de educación física.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Método de análisis

Para abordar el primer objetivo del trabajo, dos expertos en el estudio del contexto de la clase de educación física desde la teoría de la autodeterminación analizaron el listado de estrategias propuestas por Ahmadi et al. (2023) para establecer en qué medida cada una de estas estrategias podía ser etiquetada con cada una de las grandes conductas docentes

establecidas desde el enfoque circunflejo (apoyo a la autonomía, apoyo a la estructura, controladora, caótica). Para ello, en línea con los ejes del enfoque circunflejo, cada una de las estrategias fue valorada con una puntuación entre -3 y 3 según su grado de directividad y la intensidad con la que apoyaba la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Los investigadores acordaron que se valoraría la intensidad en función del impacto que cada estrategia podría tener sobre la satisfacción general de necesidades psicológicas básicas. Una vez se otorgó la puntuación a cada estrategia, se etiquetaron las estrategias del siguiente modo. Aquellas que recibieron una valoración negativa en directividad y negativa en intensidad del apoyo, fueron etiquetadas como caóticas. Las que se caracterizaban por una valoración negativa en directividad y positivas en intensidad del apoyo, fueron etiquetadas como de apoyo a la autonomía. Las estrategias que recibieron una valoración positiva en directividad y negativa en intensidad del apoyo fueron catalogadas como controladoras, y las que recibieron una valoración positiva en directividad y positiva en intensidad del apoyo, fueron etiquetadas como de apoyo a la estructura.

Una vez se hicieron los dos análisis independientes, se analizó el nivel de acuerdo entre ambos expertos en el etiquetado de las estrategias. En aquellos casos en los que no coincidieron las dos valoraciones, se debatió el análisis tratando de alcanzar el consenso. Cuando esto no fue posible, un tercer experto determinó la conducta con la que se asociaba la estrategia.

Con respecto al segundo objetivo, se valoraron ambos enfoques en función de a) la aportación que han hecho a la literatura existente, y b) el potencial que tienen para el análisis de la clase de educación física.

Análisis de datos

Se valoró el índice de acuerdo entre ambos expertos mediante el coeficiente de correlación intraclase. La fiabilidad entre expertos superó el 0.9.

3. RESULTADOS

En la Tabla 2 se presentan las estrategias propuestas por Ahmadi et al. (2023) y la conducta docente asociada a cada una.

Como se puede observar en la columna de conductas docentes, en un primer momento hubo acuerdo entre los expertos en 40 de 41 estrategias (97.56%). Se descartaron en esta primera ronda de análisis aquellas estrategias en las que alguno de los expertos había otorgado una puntuación de 0 a algún criterio (directividad o intensidad del apoyo). Se revisó a continuación la estrategia en la que no había habido acuerdo (AMR1) que fue finalmente catalogada como CAO. En un último momento, se debatió y consensuó la conducta docente asociada a las estrategias en las que había habido 0 como puntuaciones, alcanzando el acuerdo en 51 de las 57 estrategias (89.47%).

Finalmente, un total de 24 estrategias fueron identificadas como conductas de apoyo a la autonomía, 13 fueron identificadas como conductas de apoyo a la estructura, 19 fueron identificadas como conductas controladoras, y 2 estrategias fueron identificadas como conductas caóticas. En seis de las estrategias no se alcanzó acuerdo por diversos motivos que serán presentados en el apartado de discusión.

		Estrategia motivacional	CD	Observaciones
APOYO AUTONOMÍA	AA1	Permitir que el alumnado realice aportaciones o elija	AA	
	AA2	Enseñar de la forma que prefiera el alumnado	AA	
	AA3	Proporcionar razones	*AA	
	AA4	Permitir que el alumnado progrese a su propio ritmo.	AA	
	AA5	Utilizar un lenguaje que invite al alumnado.	AA	
	AA6	Preguntar al alumnado sobre su experiencia en las clases.	AA	
	AA7	Enseñar al alumnado a establecer objetivos de aprendizaje relacionados con la vida.	*AA	
	AA8	Ofrecer una variedad de actividades		Doble visión, ¿depende de que puedan elegir?
	AA9	Despertar la curiosidad.	AA	
	AA10	Debatir los valores de la clase^.	AA	
	AA11	Proporcionar recursos adicionales para facilitar el aprendizaje autónomo.	AA	
AMENAZA AUTONOMÍA	AMA1	Usar un lenguaje que genere presión	CON	
	AMA2	Establecer situaciones de aprendizaje que excluyan a algunos estudiantes.	CON	
	AMA3	Establecer limitaciones temporales que presionen al alumnado.		Depende alumnado
	AMA4	Utilizar los elogios como recompensa condicionada.	CON	

	AMA5	Mostrar las soluciones o dar las respuestas^	CON
APOYO COMPETENCIA	AC1	Proporcionar retos apropiados.	Depende de cómo se presenten
	AC2	Aportar feedback específico.	ST
	AC3	Reconocer la mejora o el esfuerzo.	ST
	AC4	Proporcionar feedback orientado a la mejora o al esfuerzo.	ST
	AC5	Alabar una acción específica.	ST
	AC6	Usar los elogios de forma justa.	ST
	AC7	Establecer objetivos basados en estándares auto-referenciados.	ST
	AC8	Mostrar esperanza, ánimo y optimismo.	
	AC9	Realizar demostraciones	ST
	AC10	Proporcionar feedback en privado	ST
	AC11	Proporcionar información inicial concreta.	ST
	AC12	Dar orientaciones explícitas.	ST
	AC13	Hacer preguntas para mejorar la comprensión.	*ST
	AC14	Fomentar que el alumnado supervise su progreso y esfuerzo.	*AA
	AC15	Promover el aprendizaje activo de todo el alumnado.	AA

	AC16	Ofrecer pistas.	AA	
	AC17	Utilizar al alumnado como modelo positivo a seguir.	ST	
AMENAZA COMPETENCIA	AMC1	Ofrecer feedback crítico/negativo en público	CON	
	AMC2	Criticar una cualidad innata	CON	
	AMC3	Criticar el hecho de perder utilizando la comparación entre el alumnado	CON	
	AMC4	Enseñar de forma caótica o estar ausente.	CAO	
	AMC5	Ofrecer retos no individualizados	CON	
	AMC6	Utilizar una crítica imprecisa	CON	
	AMC7	Elogiar a los ganadores a través de la comparación entre el alumnado	*CON	
	AMC8	Establecer objetivos en los que el alumnado compita entre sí		Depende alumnado
	AMC9	Agrupar al alumnado en función de su habilidad		Depende alumnado
APOYO RELACIÓN	AR1	Mostrar una actitud positiva incondicional (docente-discente).	*AA	
	AR2	Preguntar por el progreso, el bienestar y/o los sentimientos del alumnado (docente-discente).	*AA	
	AR3	Expresar afecto (docente-discente).	*AA	
	AR4	Promover la cooperación (entre el alumnado).	*AA	Depende alumnado
	AR5	Demostrar entusiasmo^ (docente-discente).	AA	
	AR6	Mostrar que se comprende el punto de vista del alumnado^ (docente-discente).	AA	

AMENAZA RELACIÓN	AR7	Agrupar al alumnado con intereses similares^ (entre el alumnado).	AA
	AMR1	Ignorar a los estudiantes (docente-discente).	CAO
	AMR2	Utilizar un lenguaje abusivo^ (docente-discente).	CON
	AMR3	Castigar injustamente (docente-discente y entre el alumnado).	CON
	AMR4	Gritar o utilizar un tono duro (docente-discente).	CON
	AMR5	Dar recompensas de forma injusta^ (docente-discente y entre el alumnado).	CON
	AMR6	Ser sarcástico (docente-discente).	CON
	AMR7	Ofrecer una actitud positiva condicionada^ (docente-discente).	CON
	AMR8	Aplicar castigos justos^ (docente-discente).	*CON

Tabla 2. Relación entre estrategias motivacionales y conductas docentes.

*No se valoró en un primer momento para el índice de acuerdo ya que alguno de los expertos había otorgado alguna puntuación 0. Se alcanzó el acuerdo en la segunda ronda

Nota. AA = apoyo a la autonomía, AS = apoyo a la competencia, AR = apoyo a la relación, AMA = amenaza a la autonomía, AMC = amenaza a la competencia, AMR = amenaza a la relación, CD = conducta docente, AE = apoyo a la estructura, CON = controlador, CAO = caótico

En la Tabla 3 se presentan algunas consideraciones para cada uno de los enfoques en cuanto a sus aportaciones al conocimiento existente y su potencial para explorar el contexto de educación física.

	Estrategias motivacionales (Ahmadi et al., 2023)	Enfoque circumplex (Escriva- Boulley et al., 2021)
Consideraciones sobre las aportaciones al objeto de estudio	- Son fácilmente identificables - Han sido identificadas por un gran número de expertos en el tema - El apoyo a las necesidades en algunas de ellas puede ser subjetivo (depender de tipo de alumnado, del tono utilizado...)	- Ofrece una visión más real del contexto - Se pueden considerar conductas docentes más amplias o concretas

Tabla 3. Consideraciones según los enfoques de estudio

4. DISCUSIÓN

El objetivo general del presente trabajo es analizar de forma conjunta ambas propuestas tratando de 1º) explorar similitudes-equivalencias entre las descripciones de las estrategias motivacionales y de las conductas docentes; 2º) identificar fortalezas de cada una de las propuestas para el avance en el análisis y mejora del contexto de educación física.

Los hallazgos encontrados pusieron de manifiesto que dependiendo de qué estrategia motivacional se trate, se pueden encontrar perspectivas

diferentes respecto al efecto que generan sobre el alumnado. Mientras que encontramos en la clasificación estrategias que amenazan las NPB y se han relacionado con conductas docentes controladoras, determinadas estrategias podrían percibirse como motivantes dependiendo del alumno. Concretamente, encontramos estrategias como “establecer limitaciones temporales que presionen al alumnado”, “establecer objetivos en los que el alumnado compita entre sí” o “agrupar al alumnado en función de su habilidad”. Un alumno puede percibir como frustrante que su profesor le indique el tiempo restante de actividad para completarla porque siente que no podrá finalizarla y será un fracaso, mientras que para otro puede tener el efecto contrario y generar una mayor implicación y participación tratando de completarla antes de que finalice la cuenta atrás. Del mismo modo, mientras que la competición implica un ganador y un perdedor, se pueden fomentar actividades competitivas que promuevan la participación activa y motivación del alumnado en las que el componente de competición no implique la frustración de las NPB del estudiante. Por último, al agrupar al alumnado en función de su habilidad, mientras que para los alumnos más habilidosos será motivante pertenecer a ese grupo, para los menos habilidosos probablemente sea frustrante y desmotivador. Sin embargo, si este tipo de estrategias van acompañadas de los comportamientos característicos de la conducta controladora, como el uso de un tono de presión y obligación, probablemente estas estrategias resulten una amenaza para las NPB del alumnado. Del mismo modo, encontramos estrategias que parecen fomentar la autonomía del alumno, pero que podrían corresponderse con una conducta caótica. En concreto, “ofrecer una gran variedad de actividades” podría fomentar la autonomía dando a elegir al alumnado entre las diferentes tareas, podría adquirir un carácter caótico, al percibir que tiene demasiado donde elegir, o incluso un carácter caótico, si el hecho de tener que elegir una actividad viene impuesto por el docente. Cuando un profesor ejerce su poder como autoridad, no tiene en cuenta los intereses del alumnado, demanda respecto o presiona a los estudiantes haciendo referencia a su autoconfianza, promoverá resultados menos deseables entre los estudiantes (Soenens et al., 2012; Vansteenkiste et al.,

2020; Vermote et al., 2020). En cambio, cuando un profesor trata de apoyar las NPB identificando los intereses personales de sus alumnos y ofreciendo la posibilidad de elegir, se caracterizará por el uso de una conducta de apoyo a la autonomía o de apoyo a la estructura. Sin embargo, tal y como señalan los autores el enfoque circumplex (Aelterman et al., 2019; Delrue et al., 2019), el hecho de que una conducta colinde con otra (ver Figura 1), por ejemplo apoyo a la autonomía y caótica, podría llevar a que el profesor perciba que está haciendo uso del apoyo a la autonomía, mientras que sus alumnos perciban la conducta caótica. Por tanto, el hecho de que un profesor de a elegir a sus alumnos diferentes actividades puede ser percibido por los alumnos como un profesor que no planifica la sesión y deja que el alumnado sea el que tome la iniciativa en las clases. De este modo, resulta fundamental, por un lado, la reducción de conductas docentes controladoras (Abós et al., 2021); por otro lado, fomentar conductas armoniosas entre los docentes en lugar de participativas podría ser más beneficioso para apoyar la autonomía de los estudiantes (Escriva-Boulley et al., 2021) y, consecuentemente, crear climas motivacionales en el aula que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto al segundo objetivo del presente trabajo, tras el análisis realizado por el panel de expertos, se identificaron diferentes fortalezas de los dos enfoques teóricos que se abordan. En primer lugar, se encontró que las estrategias motivacionales propuestas por Ahmadi et al. (2022) resultan ser fácilmente identificables en el contexto de EF. Son numerosos estudios los que han realizado aportaciones teóricas en el ámbito; sin embargo, son escasas las propuestas que realmente se pueden trasladar a un contexto real y práctico dado el carácter diferenciador que tiene la asignatura de EF. Por otro lado, respecto al modelo circumplex desarrollado por (Aelterman et al., 2019) y adaptado a la EF por (Escriva-Boulley et al., 2021), se identificó que las conductas docentes parecen contemplar factores disposicionales que podrían limitar la maleabilidad un docente al hacer uso de una conducta u otra. Sin embargo, este hallazgo sugiere una nueva línea de trabajo en la que se lleve a cabo un análisis en mayor profundidad del papel que juegan el nivel de

directividad (ubicado en el eje vertical) y el de apoyo a las necesidades (ubicado en el eje horizontal), así como su interacción.

Este estudio presenta limitaciones que deben ser mencionadas. Es importante señalar que se trata de un panel de expertos formado por dos investigadores que han aportado una valoración de cada una de las cuatro grandes dimensiones en las que se clasifican las conductas docentes. Por tanto, resultaría interesante realizar este mismo proceso para profundizar en la comprensión de los mecanismos docentes a través de la identificación y relación de las estrategias motivacionales con las ocho conductas docentes más específicas propuestas en el enfoque circumplex (participativa, armoniosa, orientadora, clarificadora, demandante, dominante, de espera y de abandono).

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos del presente trabajo ponen de manifiesto la importancia que adquieren las conductas docentes a la hora de fomentar la satisfacción de las necesidades del alumnado y, consecuentemente, su motivación. Además, sugiere que existen determinadas conductas docentes que podrían diferir en cómo lo perciba cada estudiante. Asimismo, el uso de unas conductas u otras podría verse limitado por factores disposicionales. Este trabajo destaca la necesidad de promover el uso de conductas que busquen la satisfacción de las NPB de los estudiantes a través del apoyo a la autonomía y el apoyo a la estructura.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abós, Á., Burgueño, R., García-González, L., & Sevil-Serrano, J. (2021). Influence of Internal and External Controlling Teaching Behaviors on Students' Motivational Outcomes in Physical Education: Is There a Gender Difference? *Journal of Teaching in Physical Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0316>

2. 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>
3. Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P. D., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M. R., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K. J., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C. M., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., Jeno, L. M., Koka, A., Krijgsman, C., Langdon, J. L., White, R. L., Litalien, D., Lubans, D. R., Mahoney, J. W., Nalipay, M. J., Patall, E., Perlman, D., Quested, E., Schneider, S., Standage, M., Stroet, K., Tessier, D., Thogersen-Ntoumani, C., Tilga, H., Vasconcellos, D., & Lonsdale, C. (2023). A Classification System for Teachers' Motivational Behaviours Recommended in Self-Determination Theory Interventions. *Journal of Educational Psychology*.
<https://doi.org/10.31234/osf.io/4vrym>
4. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
5. Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. V., Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., De Muynck, G.-J., Fontaine, J., Fransen, 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>
6. Escrivá-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).
<https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>

7. Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., & Spray, C. M. (2021). A person-centred approach to understanding dark-side antecedents and students' outcomes associated with physical education teachers' motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 57, 102021. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102021>
8. González-Peño, A., Franco, E., & Coterón, J. (2021). Do Observed Teaching Behaviors Relate to Students' Engagement in Physical Education? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2234. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052234>
9. Hastie, P. A., Stringfellow, A., Johnson, J. L., Dixon, C. E., Hollett, N., & Ward, K. (2020). Examining the concept of engagement in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861231>
10. Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
11. Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulou, T., Murphy, S., Waters, E., Komro, K., Gibbs, L., Magnus, D., & Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC public health*, 15(130). <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1360-y>
12. Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
13. Otundo, J. O., & Garn, A. C. (2019). Student Interest and Engagement in Middle School Physical Education: Examining the Role of Needs Supportive Teaching. *International Journal of Educational Psychology*, 8(2), 137-161. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.3356>

14. Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
15. Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
16. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
17. Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goosens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
18. Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
19. 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>
20. Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. *Motivation and emotion*, 44, 270-294. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>

21. Xie, X., Ward, P., Seok Chey, W., Dillon, L., Trainer, S., & Cho, K. (2021). Developing Preservice Teachers' Adaptive Competence Using Repeated Rehearsals, Opportunities to Reflect, and Lesson Plan Modifications. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1-9. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0093>
22. Zamarripa, J., Rodríguez-Medellín, R., & Otero-Saborido, F. (2022). Basic Psychological Needs, Motivation, Engagement, and Disaffection in Mexican Students During Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 436-445. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0006>