

Interpersonal teaching style. A profile analysis according to the differences in motivation, basic psychological needs, school climate and teaching with satisfaction

Estilo interpersonal docente. Un análisis de perfil según las diferencias en motivación, necesidades psicológicas básicas, clima escolar y satisfacción con la enseñanza

David Manzano Sánchez^{1*}, José Francisco Jiménez-Parra²

* Correspondence: David Manzano Sánchez; david.manzano@um.es

ABSTRACT

This study analyzes the differences in psychosocial variables as a function of the interpersonal teaching style in Secondary Education students. This descriptive cross-sectional study was carried out with a sample consisted of 120 students, aged 12 to 17 years ($M = 13.4$, $SD = 1.36$). A battery of validated questionnaires was completed to analyze motivation, basic psychological needs, school social climate, sports satisfaction and the teaching interpersonal style, which acted as a variable to elaborate the cluster profiles. The analysis of the dendrogram suggested the creation of two profiles, the first, “high autonomy support” and the second, “high controlling style”. The multivariate analysis showed higher values for the first profile in autonomy, competence, social relationship, teacher climate and fun, while the second profile being higher in amotivation and boredom. It is concluded that greater support for autonomy allowed greater satisfaction of the adaptive psychological variables.

KEYWORDS

Theory of self-determination; Autonomy support; Physical education; Interpersonal style; Psychological variables.

RESUMEN

Este estudio analiza las diferencias en las variables psicosociales en función del estilo de enseñanza interpersonal en estudiantes de Educación Secundaria. Este estudio descriptivo de corte transversal se realizó con una muestra compuesta por 120 estudiantes, de 12 a 17 años ($M = 13.4$, $DT = 1.36$). Se completó una batería de cuestionarios validados para analizar la motivación, las necesidades psicológicas básicas, el clima social escolar, la satisfacción deportiva y el estilo interpersonal de

enseñanza, que actuó como variable para elaborar los perfiles de clúster. El análisis del dendrograma sugirió la creación de dos perfiles, el primero, “soporte de alta autonomía” y el segundo, “estilo de alto control”. El análisis multivariado mostró valores más altos para el primer perfil en autonomía, competencia, relación social, clima docente y diversión, mientras que el segundo perfil fue más alto en desmotivación y aburrimiento. Se concluye que un mayor apoyo a la autonomía permitió una mayor satisfacción de las variables psicológicas adaptativas.

PALABRAS CLAVE

Teoría de la autodeterminación; Apoyo a la autonomía; Educación física; Estilo interpersonal; Variables psicológicas.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo, uno de los factores sociales que interviene en la motivación de los alumnos es el estilo interpersonal que el docente utiliza cuando da las instrucciones (Haerens et al., 2017). Este puede diferenciarse desde un estilo controlador en el que se utilizan frecuentemente incentivos extrínsecos, hasta otro en el que se apoya a la autonomía, donde el estudiante tiene un papel destacado en la toma de decisiones y adquiriendo así mayor responsabilidad (Moreno-Murcia, Hernández, Andrés-Fabra & Sánchez-Latorre, 2020).

En el marco de la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Deci & Ryan, 1985), el modelo jerárquico de la motivación intrínseca (MI) y extrínseca de Vallerand (1997) indica que el impacto de los factores sociales (estilo interpersonal) está mediado por las necesidades psicológicas básicas definiéndose como esencial para la salud y el bienestar (Deci & Ryan, 2012), y considerándose fundamentales para satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales que promuevan una motivación más autodeterminada en el estudiante (Wallhead, Gran & Vidoni, 2014) y una mayor adherencia a la práctica de actividad física (Gómez, Gámez & Martínez, 2011; Valero-Valenzuela et al., 2019a).

Sin embargo, desde el punto de vista didáctico, el diseño de las tareas propuestas por el docente puede jugar un papel muy importante en la satisfacción o frustración de alguna de las tres necesidades psicológicas básicas, pudiendo producir una desmotivación del alumnado (Deci & Ryan, 2012; Valero-Valenzuela, López, Moreno-Murcia & Manzano-Sánchez, 2019a). De esta manera, satisfacer los mediadores psicológicos se pueden considerar esenciales para promocionar estados motivacionales más autodeterminados y que se relacionen con consecuencias positivas cognitivas, afectivas y conductuales (Merino-Barrero, Valero-Valenzuela, Belando-Pedreño & Fernández-Río, 2019).

De este modo, se puede indicar que la motivación es uno de los factores que influye directamente en el rendimiento académico de los alumnos (Rodríguez & Rosquete, 2018) y cuya satisfacción, diversión y aburrimiento pueden ser predictores del abandono de la escuela y la práctica de actividad física (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador & Pérez-Quero, 2012). En su relación con la TAD, un alumno con una alta MI presentará un elevado grado de autodeterminación que conduzca a una mayor satisfacción personal, placer y disfrute de la práctica de actividad física (Cecchini-Estrada, Fernández Losa, González de Mesa, Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2012; Deci & Ryan, 2012; Manzano Sánchez & Valero Valenzuela, 2013), algo que ocurre también específicamente en Educación Física, viéndose además relaciones con la intención de ser físicamente activo en el futuro (Franco-Álvarez, Coterón-López, Gómez & Laura de Franza, 2017; Muñoz-González, Gómez-López & Granero-Gallegos, 2019). Según Gómez-Rijo (2013), se refieren a la diversión como el grado de bienestar que presentan los alumnos durante el desarrollo de la instrucción académica. En este sentido, Valero-Valenzuela et al. (2019b) establecen que la MI permite una mayor persistencia y esfuerzo en la actividad debido a que proporciona diversión, un sentimiento de competencia y autonomía; mientras que la motivación extrínseca genera mayores niveles de desmotivación.

En este sentido, diferentes investigaciones (Baena-Extremera et al., 2012; Muñoz-González et al., 2019) muestran que la satisfacción en las clases de Educación Física viene condicionada por la MI que genera la actividad, que se traduce en un mayor esfuerzo del alumno, una mayor participación y persistencia en la tarea (Gómez-Rijo, 2011), y se relacionan con el clima motivacional del aula (Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos & Martínez-Molina, 2016).

A su vez, el clima social de aula se puede definir como el establecimiento de interacciones socio-afectivas satisfactorias, dadas por las actitudes de docentes, alumnos y sus relaciones, que contribuyen a un ambiente adecuado del aula dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019a). Los estudios relacionados con el clima social de aula han aumentado a la vez que se ha percibido una relación entre el clima del aula, el rendimiento académico y la MI, pudiendo considerarse como una variable fundamental para un mayor logro, desempeño académico y social (López-González & Oriol, 2016), siendo un campo de gran interés en el estudio de metodologías innovadoras por su relación con la motivación y las necesidades psicológicas básicas (Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019b). Finalmente, es de destacar estudios como el de Bravo-Sanzana, Miranda-Zapata, Huaiquián y Miranda (2019), donde se indica la importancia que tienen los profesores en general y, específicamente, el de los profesores de Educación Física, en su contribución con la mejora del clima social escolar.

En otro orden, el uso de un estilo de apoyo a la autonomía es un factor determinante que se correlaciona positivamente con la motivación más autónoma y con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Frielink, Schuengel & Embregts, 2018), al igual que con algunas consecuencias como el bienestar de los estudiantes y su grado de satisfacción (Baena-Extremera et al., 2016). De este modo, alumnos que presenten mayores niveles de percepción de apoyo a la autonomía, tendrán una motivación más autodeterminada, (Friederichs, Oenema, Bolman & Lechner, 2015; Valero-Valenzuela et al., 2019a), una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas con la Educación Física y un mayor interés por la práctica deportiva (Fin, Baretta, Moreno-Murcia & Nodari Júnior, 2017).

En función de la base teórica expuesta, el objetivo de este estudio es comprobar las diferencias existentes en motivación, necesidades psicológicas básicas, clima social de aula y grado de satisfacción con la enseñanza de la Educación Física, de acuerdo con el estilo interpersonal utilizado por el docente, tomando en cuenta las variables género y edad de los participantes. Se hipotetiza que un estilo interpersonal orientado hacia el apoyo a la autonomía supondrá una mayor motivación autodeterminada, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y con la enseñanza de la Educación Física, además de un mejor clima de aula.

2. MÉTODOS

2.1. Participantes

Este estudio se desarrolló en un centro educativo de la zona sureste de la Región de Murcia con un nivel socioeconómico medio-bajo. La muestra estuvo compuesta por un total de 120 alumnos de entre 12 y 17 años (edad media = 13.4, SD = 1.36), 59 varones (49.2%) y 61 mujeres (50.8%), seleccionados por accesibilidad y conveniencia.

2.2. Instrumentos

Las variables relacionadas con el objetivo de este trabajo son: motivación, necesidades psicológicas básicas, clima social del aula, grado de satisfacción y estilo interpersonal del docente. Éstas fueron medidas a través de una batería de escalas y cuestionarios que se describen a continuación:

- Escala de Motivación Académica (EME): para medir la participación y el esfuerzo de los estudiantes en la clase de Educación física, se ha utilizado la Escala de Échelle de Motivation en Éducation (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989), traducida y adaptada al castellano por Núñez, Martín-Albo y Navarro (2005). El cuestionario está formado por 28 ítems,

precedidos por la frase “Yo voy al colegio/instituto porque...” con una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1 (no se corresponde en absoluto) hasta 7 (se corresponde totalmente) y distribuidos en siete subescalas: MI (con tres subescalas), motivación extrínseca (de identificación, de introyección y de regulación externa) y desmotivación. La MI hacia el conocimiento (e.g. “Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas”), MI hacia el logro (e.g. “Por el placer que siento cuando me supero en los estudios”) y MI hacia las experiencias estimulantes (e.g. “Porque realmente me gusta asistir a clase”), regulación externa (e.g. “Porque necesito, al menos, un título para encontrar un trabajo bien pagado”), regulación introyectada (e.g. “Para demostrarme que soy capaz de terminar secundaria”), regulación identificada (e.g. “Porque me permitiría acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta”), y desmotivación (e.g. “Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en el instituto”). Los valores Alpha de Cronbach fueron de .69 para la desmotivación, de .76 para la regulación externa en el pretest, de .71 para la regulación introyectada, de .64 para la regulación identificada, y de .90 para la MI en el postest. Se calculó, además, el Índice de Autodeterminación a partir de la fórmula $[MI*2+(Regulación\ identificada + regulación\ introyectada/2-Regulación\ externa-(desmotivación*2)]$.

- Cuestionario para el análisis de las necesidades psicológicas básicas (PNSE): para medir las necesidades psicológicas básicas se ha utilizado la versión española de la Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale (PNSE) de Wilson y Muon (2008) validada al contexto educativo español por Moreno-Murcia, González-Cutre Coll, Chillón Garzón y Parra Rojas (2008). Este cuestionario se compone de 12 ítems que hacen referencia a la necesidad de autonomía (e.g., “Las actividades que realizo se ajustan a mis intereses.”), competencia (e.g., “Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto”), y relación con los demás (e.g., “Me siento muy cómodo/a cuando hago actividades de clase con los demás compañeros/as.”). La frase introductoria utilizada fue: “En mis clases...” Consta de una escala tipo Likert con un valor mínimo de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). La escala mostró una consistencia interna para la autonomía de .81, para la competencia de .64 y para la relación con los demás de .70, elaborando el Índice de Mediadores Psicológicos (IMP) a partir de la media de las tres.
- Cuestionario Clima Social Escolar (CECSCE): diseñado originalmente por el cuestionario del California School Climate and Safety Survey de Furlong, Morrison y Boles (1991) y reestructurado y adaptado al contexto español por Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya (2006). Se compone de 14 ítems agrupados en dos subescalas: una de ellas denominada

Clima referente al centro (adecuado confort, paz en el centro, seguridad, capacidad de ayuda...) (eg. “Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme”) y una segunda, Clima referente al profesorado (exigencias académicas, justicia, accesibilidad respecto al trato...) (eg. “Los profesores de este centro son agradables con los estudiantes”). Ambas componen el clima social. Se utilizó una escala tipo Likert con un valor mínimo de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). Los valores de Alpha de Cronbach fueron de .78 para el clima del centro, y de .66 para el clima del profesorado.

- Grado de Satisfacción: Para medir el grado de satisfacción de los estudiantes en las clases de Educación Física, se ha utilizado la Escala de Satisfacción Deportiva (Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno y Duda, 1997), traducida y adaptada al castellano por Baena-Extremera et al. (2012). Este cuestionario está compuesto por 8 ítems agrupados en dos dimensiones: aburrimiento (eg. “En las clases de Educación Física, normalmente me aburro”), y satisfacción/diversión (eg. “Normalmente me divierto en las clases de Educación Física”). Consta de una escala tipo Likert con un valor mínimo de 1 (Totalmente en desacuerdo) y máximo de 5 (Totalmente de acuerdo). La escala mostró una consistencia interna para el aburrimiento de .58 y para la satisfacción/diversión de .68.
- Estilo interpersonal del docente: se utilizó la Escala del estilo interpersonal del profesor en las clases de educación física (Moreno-Murcia et al., 2020). Este cuestionario está compuesto por 25 ítems agrupados en dos subescalas: Soporte de autonomía (e.g. “Con sus explicaciones, nos ayuda a comprender para qué sirven las actividades que realizamos”) y estilo controlador (e.g. “Habla continuamente y no permite que realicemos aportaciones en clase”). Ambas determinan el estilo interpersonal del docente. Se utilizó una escala tipo Likert con un valor mínimo de 1 (Seguro que no) y máximo de 5 (Seguro que sí). Los valores de Alpha de Cronbach fueron de .73 para el soporte de autonomía y de .74 para el estilo controlador.

2.3. Procedimiento

El estudio tuvo un diseño de tipo transversal realizado durante el mes de enero de 2019, contando con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Murcia (2284/2019) y el permiso de la dirección del centro educativo y los docentes de Educación Física. Tras obtener el permiso, se procedió a la administración de los cuestionarios, que anteriormente se han descrito, en un aula específica con ambiente calmado dentro de las instalaciones deportivas del centro educativo, indicándoles en todo momento a los estudiantes que las respuestas eran anónimas y que no afectarían

a sus calificaciones. Durante el periodo de pasación de cuestionarios, estuvo presente el investigador principal y el docente de Educación Física para hacer una breve explicación del objetivo del estudio, informar de cómo cumplimentar los instrumentos y solventar todas las dudas que pudieran surgir durante el proceso. Tras la información facilitada, se solicitó la participación de forma voluntaria y anónima de los alumnos en el estudio. Todos decidieron participar voluntariamente. El tiempo requerido para rellenar los cuestionarios fue de 30 minutos, variando ligeramente según la edad de los estudiantes.

2.4. Análisis estadístico

En primer lugar, se realizó un análisis de fiabilidad de todas las escalas y a continuación, se utilizó la distancia de mahalanobis con el fin de detectar y eliminar aquellos sujetos atípicos o que no seguían un patrón lógico en el conjunto de variables. Además, se analizaron los valores de asimetría y curtosis, considerados adecuados inferior a dos en asimetría y de siete en curtosis (Curran, West & Finch, 1996). Por otro lado, para realizar el análisis de perfiles se estandarizaron las variables en puntuaciones Z. Se contó finalmente con una muestra de 120 sujetos, realizándose con la muestra final nuevamente la fiabilidad de las escalas, así como un análisis de correlaciones entre las diversas variables. La fiabilidad fue en todo caso superior a $\alpha = .60$, valor considerado como adecuado por Sturmev, Newton, Cowley, Bouras & Holt (2005) excepto para el aburrimiento ($\alpha = .58$).

En segundo lugar, se realizó un análisis de perfiles, actuando el apoyo a la autonomía y el estilo controlador como variables para realizar los mismos. Para realizar los perfiles, se siguieron las sugerencias de Hair, Anderson, Tatham y Black (1999) realizando dos pasos tras depurar la muestra. Luego, se realizó un análisis de conglomerados jerárquico mediante el modelo de Ward utilizando las puntuaciones Z, incluyendo el estilo interpersonal del docente (apoyo a la autonomía, estilo controlador). El dendograma sugirió la elaboración de dos perfiles. A continuación, se confirmó la hipótesis de dos perfiles con el método k-medias, encontrando resultados consistentes para dicha solución.

En tercer lugar, se realizó un análisis multivariante (MANOVA) atendiendo a las diferencias encontradas en cada una de las variables objeto de investigación. Adicionalmente, los clústeres se analizaron atendiendo al género y a la edad agrupada mediante un análisis del valor de chi-cuadrado con tablas de contingencias 2x2. El análisis estadístico se realizó mediante el paquete IBM SSPS 23.0.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo y correlaciones

La tabla 1, muestra los análisis descriptivos de las diferentes variables objeto de estudio. Es de destacar que todas las variables tuvieron un valor de fiabilidad $> .70$, considerándose adecuado para el estudio, si bien la regulación identificada, la desmotivación, competencia, clima de profesorado y diversión se acercaron con valores $> .60$, debiendo tener en cuenta que el aburrimiento fue la única inferior cuyo valor fue $.58$. A su vez, se comprobaron los valores de asimetría y curtosis, mostrando en todo caso valores adecuados, excepto aburrimiento y desmotivación en el caso de la asimetría 2.134 y 2.121, siendo considerado 2 como adecuado según Curran et al. (1996). Además, es de destacar que, en cuanto a las correlaciones, el apoyo a la autonomía se correlacionó de forma significativa con las tres necesidades psicológicas básicas, con ambos climas (clima de centro y de profesorado), con la diversión y con la MI y externa, y negativamente con el aburrimiento y el estilo controlador. En cambio, el estilo controlador, se correlacionó negativamente con las tres necesidades psicológicas, ambos climas y el índice de autodeterminación y positivamente con el aburrimiento.

Tabla 1. Análisis descriptivo y correlaciones

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>R</i>	<i>A</i>	<i>C</i>	α	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 Motivación_Intrínseca	5.36	1.01	1-	-	-	.90	.636**	.627**	.309**	-.177	.392**	.373**	.202*	.304**	.355**	-.024	.145	.766**	.409**	.220*	.015
			7	0.582	0.365																
2 R_Identificada	6.06	.94	1-	-	2.539	.64	1	.542**	.390**	-	.146	.193*	.189*	.228*	.261**	.023	.063	.691**	.214*	.043	.039
			7	1.379						.253**											
3 R_Introyectada	5.73	1.14	1-	-	0.513	.71		1	.303**	-.067	.228*	.257**	.168	.211*	.174	.074	.080	.376**	.271**	.141	.069
			7	0.971																	
4 R_Externa	6.35	.76	1-	-	2.697	.76			1	-.135	.127	.131	.185*	.111	.175	-.019	.099	.211*	.180*	.194*	-.016
			7	1.628																	
5 Desmotivación	1.53	.91	1-	-	2.134	4.531	.69			1	.072	-.082	-.011	.101	-0.015	.152	.058	-	.002	-.006	.347**
			7															.724**			
6 Autonomía	3.78	.79	1-	-	0.109	.81					1	.514**	.471**	.471**	.512**	-.131	.252**	.192*	.866**	.502**	-.163
			5	0.536																	
7 Competencia	4.19	.58	1-	-	0.750	.64						1	.413**	.430**	.401**	-.063	.174	.275**	.778**	.326**	-.206*
			5	0.867																	
8 Relación	4.44	.57	1-	-	1.382	.70							1	.546**	.516**	-.135	.244**	.136	.755**	.389**	-.146
			5	1.230																	
9 Clima_Centro	3.87	.57	1-	-	0.794	.78								1	.696**	-.013	.303**	.150	.595**	.398**	.029
			5	0.555																	
10 Clima_Profesorado	4.10	.64	1-	-	-	.66									1	-	.431**	.256**	.595**	.480**	-.166
			5	0.348	0.125											.208*					
11 Aburrimiento	1.38	.70	1-	-	2.121	4.222	.58									1	-	-.105	-.139	-	.184*
			5														.495**			.317**	
12 Diversión	4.71	.38	1-	-	1.220	.68											1	.050	.281**	.346**	-.148
			5	1.370																	
13 IAD	7.67	3.22	//	-	2.837	-												1	.248**	.106	-.186*
				1.425																	
14 IMP	3.93	.48	1-	-	-	.71													1	.515**	-.212*
			5	0.586	0.156																
15 Soporte_Autonomía	4.25	.52	1-	-	0.169	.73														1	-
			5	0.762																	.242**
16 Controlador	2.24	.72	1-	-	-	.74															1
			5	0.022																	

M = Media; *DT* = Desviación Típica; *R* = Rango; *A* = Asimetría; *C* = Curtosis; *R* = Regulación; *LAD* = Índice de Autodeterminación; *IMP* = Índice de Mediadores Psicológicos; ** = $p < .01$; * = $P < .05$; // = Valor mínimo en el presente estudio de -5.50, valor máximo 12.33

3.2. Análisis clúster

Se realizó el análisis clúster atendiendo a las consideraciones de Hair et al. (1999). El dendograma obtenido sugirió la existencia de dos clústeres (Figura 1.) sugiriendo la existencia de dos tipos de perfiles de estudiantes. Los clústeres se agruparon en “alto apoyo-soporte a la autonomía” (clúster 1, N = 73; 60.8%), caracterizado por bajos niveles de estilo controlador y altos de apoyo a la autonomía y “alto estilo controlador” (clúster 2, N = 47; 39.2%), caracterizado por bajos niveles de apoyo a la autonomía y altos de estilo controlador. El análisis multivariante reveló diferencias estadísticamente significativas en $p < .01$ para ambos clústeres (Lamda de Wilks = .306 $F = 132.510$). Se encontraron diferencias en el clúster 1 y el clúster 2 para el soporte a la autonomía ($M = 3.81$, $M = 4.52$; $SD = .48$, $SD = .31$; $F = 99.671$ respectivamente) y el estilo controlador ($M = 2.81$, $M = 1.88$; $SD = .62$, $SD = .51$; $F = 79.774$ respectivamente).

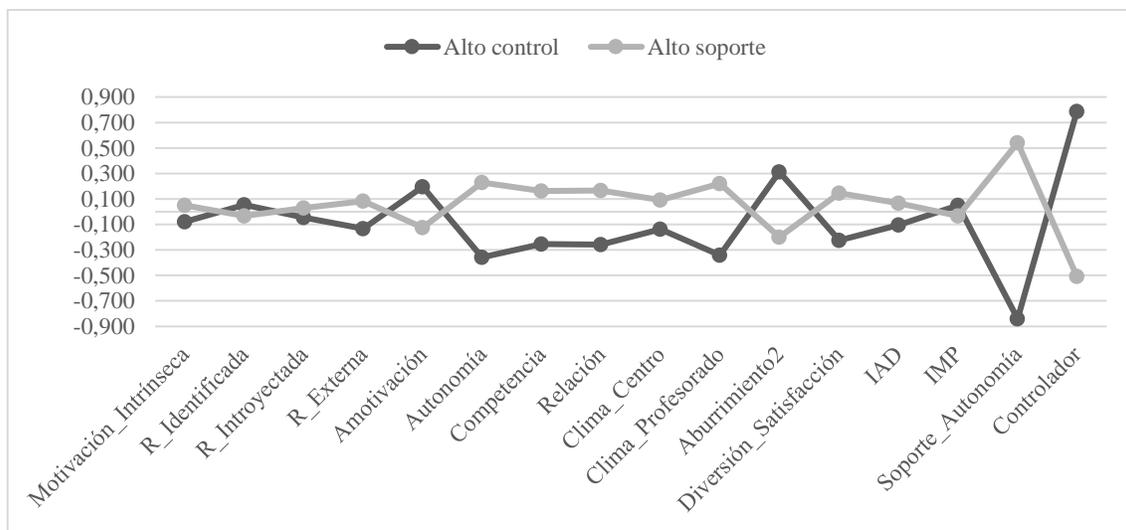


Figura 1. Valores Z para las diferentes variables del clúster.

3.3. Diferencias en los perfiles según el género y la edad de la muestra

A continuación, se realizó un estudio mediante unas tablas de contingencias aplicando el estadístico de chi-cuadrado (tabla 3), atendiendo a las diferencias entre los perfiles según la edad agrupada y el género. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en $p < .05$ en ambos casos. Las adolescentes tuvieron significativamente un mayor porcentaje en apoyo a la autonomía (70.5% frente a un 50.8% e inferior en estilo controlador que los jóvenes (29.5% frente a un 49.2%). Por otro lado, los estudiantes entre 14-17 años fueron los que estuvieron en mayor medida en el clúster SPORT TK. Year 2022. Volume 11. Article 18.

de apoyo a la autonomía (58.9% frente a un 41.1%) e inferior en el estilo controlador (38.3% frente a un 61.7%).

Tabla 3. Diferencias según los perfiles y las variables sociodemográficas de género y edad agrupada

		Cluster “Alto apoyo-soporte a la Autonomía”		Cluster “Alto estilo controlador”	
		n	%	n	%
Sexo	hombre	30	50.8%	29	49.2
	mujer	43	70.5%	18	29.5
	eTa				.210
	Chi-Cuadrado				0.039*
Edad (Agrupada)	12-13 años	30	41.1%	29	61.7%
	14-17 años	43	58.9%	18	38.3%
	eTa				.193
	Chi-Cuadrado				0.034*

*eTa = tamaño del efecto; ** $p < 0.05$*

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue comprobar las diferencias existentes en motivación, necesidades psicológicas básicas, clima social de aula y grado de satisfacción con la enseñanza de la Educación Física, de acuerdo con el estilo interpersonal utilizado por el docente. Por otro lado, comprobar las diferencias existentes en función del género y la edad. Se hipotetizó que un estilo interpersonal orientado hacia el apoyo a la autonomía supondría una mayor motivación autodeterminada, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y con la enseñanza de la Educación Física, además de un mejor clima de aula.

Los resultados muestran que la hipótesis se cumplió casi en su totalidad, arrojando diferencias estadísticamente significativas a favor de un estilo de apoyo a la autonomía en las necesidades psicológicas básicas de autonomía, de competencia, de relación y del IMP. Estos resultados van en consonancia con los encontrados en el estudio de Sánchez-Alcaraz, Álvarez-Ramiro, Manzano-Sánchez, Gómez-Mármol y Mayor-Gómez (2017), donde un estilo docente que fomentaba la cesión de autonomía mejoraba las necesidades de relación, sin embargo, no mejoraba el resto de necesidades, como sí se observa en este estudio. Por ello, la implementación de metodologías activas e innovadoras orientadas a ceder la autonomía al alumnado, surgen como una alternativa para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, tal y como se puede comprobar en el estudio de

Valero-Valenzuela et al. (2019b), en el que se obtuvieron mejoras en el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía y en la necesidad de autonomía. Por otra parte, Lozano-Jiménez, Huéscar y Moreno-Murcia (2021) concluyen en su estudio que el estilo docente basado en la cesión de autonomía es un factor clave que actúa como predictor de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación y el bienestar.

Teniendo en cuenta el marco de la TAD (Deci & Ryan, 1985) y del modelo jerárquico de Vallerand (1997), los factores sociales que satisfacen los mediadores psicológicos promueven, a su vez, estados motivacionales más autodeterminados. Sin embargo, en el presente estudio no se encontraron diferencias significativas en la motivación entre ambos estilos docentes, aunque los valores en la motivación más autodeterminada fueron mayores en el estilo interpersonal de apoyo en la autonomía con respecto al controlador. Este hecho también se manifiesta en la investigación de Sánchez-Alcaraz et al. (2017), cuya intervención basada en el soporte de autonomía no obtuvo diferencias significativas en ninguna de las variables motivacionales en comparación con el grupo control. Estos resultados también son contrarios a los obtenidos en los estudios de Friederichs et al. (2015) y Valero-Valenzuela et al. (2019a; 2020), donde los perfiles con un mayor apoyo a la autonomía tenían una alta motivación autodeterminada, regulación identificada e intención de ser físicamente activo, mientras que los perfiles con un menor apoyo a la autonomía se relacionaban con mayores niveles de desmotivación, de regulación introyectada y con una menor intención de ser físicamente activo.

Considerando que el estilo interpersonal del docente y la MI, que generan las actividades propuestas, son dos elementos fundamentales que condicionan la satisfacción percibida en las clases de Educación Física (Baena-Extremera et al., 2016; Frielink et al., 2018), los resultados de este estudio reflejan diferencias estadísticamente significativas en la diversión, a favor del estilo de apoyo a la autonomía, y en el aburrimiento, a favor de un estilo interpersonal controlador. Estos resultados confirman los obtenidos en el estudio de Fin et al. (2017), los cuales muestran que los estudiantes con mayores niveles de percepción de apoyo a la autonomía tienen una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, con la Educación Física y un mayor interés por la práctica deportiva. Este mismo estudio refleja una correlación significativa y positiva del estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía con la satisfacción en las clases de Educación Física, mientras que se relaciona negativamente con el aburrimiento y la desmotivación (Baena-Extremera et al., 2016), posiblemente porque la actuación del alumnado se ve condicionada por la imposición y autoridad del docente (Moreno-Murcia et al., 2020), generando malestar entre los estudiantes (De Meyer et al., 2019). Por ello, Moreno-Murcia et al. (2019) sugieren que para promover la autonomía es necesario que el

SPORT TK. Year 2022. Volume 11. Article 18.

profesorado se involucre activamente en las tareas, atienda a los intereses, pensamientos y sentimientos de sus alumnos, los motive intrínsecamente y sea un mero guía en su aprendizaje.

Por otro lado, Baena-Extremera et al. (2016) demuestran en su estudio la capacidad predictiva de un clima de aprendizaje basado en la cesión de autonomía sobre la percepción de autonomía y la diversión en las clases de Educación Física. Para crear este clima de aula, es necesario que el docente ceda la autonomía progresivamente (Moreno-Murcia et al., 2019), convirtiendo al estudiante en el protagonista de su aprendizaje, sintiendo que controla y regula su conducta, además de participar activamente en la toma de decisiones mediante la selección de ejercicios a realizar (Baena-Extremera et al., 2016). En esta línea, observando el poder predictivo de la diversión sobre la adherencia a la práctica deportiva (Gómez, Gámez & Martínez, 2011), la utilización de estrategias de enseñanza basadas en el soporte de autonomía puede generar un aumento de la diversión y, como consecuencia, un mayor compromiso deportivo y motor de los estudiantes, así como un aumento de la práctica de actividad física en horario escolar y extraescolar (Valero-Valenzuela et al., 2019a).

Uno de los métodos que podría ayudar a los docentes a lograr este clima de aprendizaje es el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), basado en el fomento de una educación en valores mediante la cesión de autonomía y responsabilidad al alumnado (Manzano-Sánchez et al., 2019b). En este sentido, el estudio de Valero-Valenzuela et al. (2019a) confirma que la implementación de este modelo pedagógico mejora el apoyo al estilo interpersonal autónomo, la necesidad psicológica básica de autonomía y la percepción de la responsabilidad personal y social.

También se observa que el clima social del centro, concretamente el del profesorado, tuvo diferencias significativas a favor de un estilo interpersonal docente basado en el apoyo a la autonomía. Estos resultados siguen la línea de otros estudios (Manzano-Sánchez et al., 2019a; Manzano-Sánchez et al., 2019b), en los cuales tras la aplicación de un programa basado en el MRPS se arrojaron mejoras significativas en el clima social escolar con respecto al grupo control. Por lo tanto, el presente estudio coincide con lo indicado por Bravo-Sanzana et al. (2019) en su investigación, en la que se especifica que el profesorado es un factor clave en la construcción y mejora del clima social escolar, en este caso, mediante el uso de un estilo docente en el que se apoya la autonomía del alumnado.

Siguiendo a Fin et al. (2017), se observa una relación positiva entre un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía y las necesidades psicológicas básicas, lo que provoca un efecto positivo en la motivación más autodeterminada, en este caso, sin llegar a ser significativo con respecto a un estilo controlador. Además, este efecto, a su vez, genera consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales positivas como son el aumento de la satisfacción hacia las clases de Educación Física y una mejora del clima escolar, cumpliendo así con el modelo jerárquico propuesto por Vallerand

(1997). Otros estudios realizados en el ámbito de la educación como el de García-Rodríguez y Álvarez-Álvarez (2007) comprobaron que para aumentar la satisfacción de los estudiantes y generar un clima de trabajo adecuado, la actitud del profesor es absolutamente relevante.

Por otro lado, los resultados muestran que las adolescentes tuvieron significativamente un mayor porcentaje en apoyo a la autonomía e inferior en estilo controlador que los estudiantes. Aunque aún existen pocos estudios que hayan analizado esta línea de investigación, Moreno-Murcia et al. (2020) establece que es una de las variables que más pueden influir en la motivación, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y con la Educación Física. Shen (2015) analizó las diferencias de género, en la relación entre el apoyo a la autonomía docente y la desmotivación en Educación Física, encontrando que las jóvenes tenían una mayor desmotivación y una mayor posibilidad de verse influenciadas por el estilo del docente en comparación con los discentes. Otras investigaciones realizadas en esta línea (Furtak & Kunter, 2012; Studenska, 2019), no encontraron diferencias entre ambos géneros sobre la percepción del estilo interpersonal del docente. En cuanto a la motivación más autónoma, el estudio de Gómez-López, Merino-Barrero, Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela (2019) encontró que las adolescentes tenían un mayor porcentaje de perfiles con más motivación autodeterminada que los jóvenes. En relación a las diferencias con respecto a la edad, los resultados reflejan que los estudiantes mayores (14-17 años) fueron los que estuvieron en mayor medida en el clúster de apoyo a la autonomía e inferior en el estilo controlador.

Como principales limitaciones del estudio destacan el número y el tipo de muestra, siendo reducida y seleccionada por accesibilidad y conveniencia, aspectos que pueden comprometer la validez externa de la investigación. Por otro lado, el diseño del estudio es transversal y descriptivo, no pudiendo establecerse relaciones de causalidad. Futuras investigaciones pueden considerar un aumento en el número de participantes, así como el modo de selección de la muestra, para que los resultados sean más representativos y tengan una mayor validez externa. Se sugiere que próximos estudios se planteen desde un diseño experimental para comprobar los efectos del estilo interpersonal docente en las variables objeto de estudio. Además, se podría tener en consideración la utilización de metodologías activas dirigidas al fomento de la cesión de autonomía y responsabilidad del alumnado, como podría ser el MRPS, para generar un clima de aprendizaje adecuado en el que el alumno se sienta protagonista y participe de la toma de decisiones.

5. CONCLUSIONES

Se concluye que un estilo interpersonal docente basado en el apoyo a la autonomía, mejora las necesidades psicológicas básicas, el IMP, el clima escolar y la satisfacción de los estudiantes hacia las clases de Educación Física. Por lo tanto, el estilo interpersonal docente se afianza como un elemento socializador clave que se relaciona con las necesidades psicológicas básicas promoviendo un efecto positivo en la motivación y generando consecuencias positivas en el clima escolar y la satisfacción de los estudiantes, aspecto que facilita la adherencia hacia la práctica deportiva.

En cuanto al género, las estudiantes muestran una mayor percepción del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía, siendo los estudiantes de mayor edad los que tuvieron una mayor percepción del estilo docente basado en el fomento de la autonomía.

5. REFERENCIAS

1. Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 15-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.mpsd>
2. Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2012). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado a la Educación Física. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-395.
3. Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y., & Duda, J. L. (1997). Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish Adolescents. Abstracts of 4th European Conference of Psychological Assessment, pp 76. Lisbon-Portugal
4. Bravo-Sanzana M., Miranda-Zapata, E., Huaiquián, C., & Miranda, H. (2019). Clima social escolar en estudiantes de la región de la Araucanía, Chile. *Journal of Sport and Health Research*, 11(Supl 2), 23-40.
5. Cecchini-Estrada, J. A., Fernández-Losa, J. L., González de Mesa, C., Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2012). La caída de la motivación autodeterminada en jóvenes escolares. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 1(1), 25-31. <https://doi.org/10.6018/185531>
6. Curran, P., West, S., & Finch, F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
7. De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541. <https://doi.org/10.1037/a0034399>
8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.1>

9. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (p. 416–436). Sage Publications Ltd.
10. Fin, G., Baretta, E., Moreno-Murcia, J. A., & Nodari Júnior, R. J. (2017). Autonomy support, motivation, satisfaction and physical activity level in physical education class. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4asms>
11. Franco-Álvarez, E., Coterón-López, J., Gómez, V., & Laura de Franza, A. (2017). Relación Entre Motivación, Actividad Física Realizada En El Tiempo Libre Y La Intención Futura De Práctica De Actividad Física. Estudio Comparativo Entre Adolescentes Argentinos Y Españoles. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 6(1), 25-34. <https://doi.org/10.6018/280371>
12. Friederichs, S. A., Oenema, A., Bolman, C., & Lechner, L. (2015). Long-term effects of self-determination theory and motivational interviewing in a web-based physical activity intervention: Randomized controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(101), 1-13.
13. Frielink, N., Schuengel, C., & Embregts, P. J. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(1), 33-49. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.1.33>
14. Furlong, M. J., Morrison, R., & Boles, S. (1991). California school climate and safety survey. In annual meeting of the California Association of School Psychologists. Los Angeles.
15. Furtak, E. M., & Kunter, M. (2012). Effects of autonomy-supportive teaching on student learning and motivation. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 284-316. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.573019>
16. García-Rodríguez, N., & Álvarez-Álvarez, M. (2007). La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento. *Estudios sobre Educación*, 13, 89-112. <https://doi.org/10.15581/004.13.%25p>
17. Gómez, A., Gámez, S., & Martínez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la educación obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(2), 183-196.
18. Gómez-López, M., Merino-Barrero, J. A., Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019). A cluster analysis of high-performance handball players' perceived motivational climate: Implications on motivation, implicit beliefs of ability and intention to be physically active. *International Journal of Sports Science y Coaching*, 14(4), 541-551. <https://doi.org/10.1177/1747954119861855>
19. Gómez-Rijo, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 77-85.

20. Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Van de Broek, G., & Aelterman, N. (2017). Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16-36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>
21. Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (Vol. 491). Madrid: Prentice Hall.
22. López-González, L., & Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students/La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
23. Lozano-Jiménez, J. E., Huéscar, E., & Moreno-Murcia, J. A. (2021). From Autonomy Support and Grit to Satisfaction With Life Through Self-Determined Motivation and Group Cohesion in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 579492. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579492>
24. Manzano Sánchez, D., & Valero Valenzuela, A. (2013). Análisis del perfil motivacional de diversos grupos de atletas y su repercusión en el nivel de satisfacción deportiva. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 2(2), 9-19. <https://doi.org/10.6018/194571>
25. Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019a). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) en las diferentes materias de la Educación Primaria y su repercusión en la responsabilidad, autonomía, motivación, autoconcepto y clima social. *Journal of Sport and Health Research*, 11(3), 273-288.
26. Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019b). Implementation of a model-based programme to promote personal and social responsibility and its effects on motivation, prosocial behaviours, violence and classroom climate in primary and secondary education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4259-4271.
27. Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., Belando-Pedreño, N., & Fernández-Río, J. (2019). Impact of a sustained TPSR program on students' responsibility, motivation, sportsmanship, and intention to be physically active. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 247-255. <https://doi.org/10.1123/JTPE.2019-0022>
28. Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre Coll, D., Chillón Garzón, M., & Parra Rojas, N. (2008). Adaptation of the basic psychological needs in exercise scale to physical education. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
29. Moreno-Murcia, J. A., Hernández, E. H., Alonso, J. L., León, J., Valenzuela, A. V., & Conte, L. (2019). Protocolo de estudio cuasi-experimental para promover un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía en docentes de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 83-101.

30. Moreno-Murcia, J. A., Hernández, E. H., Andrés-Fabra, J. A., & Sánchez-Latorre, F. (2020). Adaptación y validación de los cuestionarios de apoyo a la autonomía y estilo controlador a la educación física. *Ciencias de la Actividad Física UCM*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.1.3>
31. Muñoz-González, V., Gómez-López, M., & Granero-Gallegos, A. (2019). Relación entre la satisfacción con las clases de Educación Física, su importancia y utilidad y la intención de práctica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 479. <https://doi.org/10.5209/RCED.57678>
32. Núñez, A., Martín-Albo, L., & Navarro, J. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de *Motivation en Éducation*. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
33. Rodríguez, D. R., & Rosquete, R. G. (2018). Relación entre perfil motivacional y rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*, 34, 199-217. <https://doi.org/10.15581/004.34.199-217>
34. Sánchez-Alcaraz, B. J., Álvarez-Ramiro, M., Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., & Mayor-Gómez, M. (2017). Aplicación de un programa basado en el soporte de autonomía en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(1), 15-25.
35. Shen, B. (2015). Gender differences in the relationship between teacher autonomy support and amotivation in physical education. *Sex Roles*, 72(3-4), 163-172. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0199>
36. Studenska, A. (2019). Gender, educational level and students' preferences towards autonomy support by teachers. 10th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY), Barcelona, Spain.
37. Sturmey, P., Newton, J., Cowley, A., Bouras, N., & Holt, G (2005). The PAS-ADD checklist: Independent replication of its psychometric properties in a community sample. *British Journal of Psychiatry*, 186, 319–323. <https://doi.org/10.1192/bjp.186.4.319>
38. Trianes, M., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
39. Valero-Valenzuela, A., López, G., Moreno-Murcia, J. A., & Manzano-Sánchez, D. (2019a). From Students' Personal and Social Responsibility to Autonomy in Physical Education Classes. *Sustainability*, 11(23), 6589. <https://doi.org/10.3390/su11236589>
40. Valero-Valenzuela, A., Manzano-Sánchez, D., Moreno-Murcia, J. A., & Andrés, D. (2019b). Interpersonal style of coaching, motivational profiles and the intention to be physically active in young athletes. *Studia Psychologica*, 61(2), 110-119. <https://doi.org/10.21909/sp.2019.02.776>
41. Valero-Valenzuela, A., Merino-Barrero, J. A., Manzano-Sánchez, D., Belando-Pedreño, N., Fernández-Merlos, J. D., & Moreno-Murcia, J. A. (2020). Influencia del estilo docente en la motivación y estilo de vida de adolescentes en educación física. *Universitas Psychologica*, 19, 1-11.

42. Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3). <https://doi.org/10.1037/h0079855>
43. Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). Academic Press.
44. Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2014). Effect of a sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 478-487. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961051>
45. Wilson, P. M., & Muon, S. (2008). Psychometric properties of the exercise identity scale in a university sample. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6(2), 115-131.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

All authors listed have made a substantial, direct and intellectual contribution to the work, and approved it for publication.

CONFLICTS OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.

FUNDING

This research received no external funding.

COPYRIGHT

© Copyright 2022: Publication Service of the University of Murcia, Murcia, Spain.