



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Consecuencias del estilo docente en Educación Física: Diferencias entre Programas Bilingües y no Bilingües

¹Javier García-Cazorla, ¹Guillermo Fernández-Miguel, ¹Zilia Villafañá-Samper, ¹Carlos Mayo-Rota, ²Sergio Diloy-Peña y ¹Ángel Abós

¹Universidad de Zaragoza | ²Universidad Pública de Navarra

PALABRAS CLAVE
Conductas de enseñanza;
bilingüe; consecuencias;
estrategias motivacionales;
alumnado

RESUMEN

Objetivo: El presente estudio tuvo dos objetivos. El primero, examinar la relación entre las percepciones de los estudiantes sobre los distintos estilos motivacionales utilizados por sus docentes de Educación Física (EF) y las experiencias en las clases, el aprendizaje percibido y la intención de ser activo. El segundo, examinar las posibles diferencias entre las variables del estudio, en función del programa educativo al que pertenecen los estudiantes (i.e., bilingüe o no bilingüe).

Método: Es un estudio descriptivo transversal donde participaron 95 estudiantes de tercer y cuarto curso de Educación Secundaria (43 pertenecen al programa bilingüe).

Resultados: Los resultados mostraron una relación positiva de los estilos apoyo a la autonomía y estructura con las experiencias y el aprendizaje percibido en EF, mientras que el estilo caótico se relacionó negativamente con las experiencias. Los estudiantes del programa bilingüe percibieron que sus docentes utilizaban mayor apoyo a la autonomía y menos control, así como unas mejores experiencias en comparación del programa no bilingüe.

Conclusiones: Se considera necesario crear programas formativos para docentes de EF que enseñen estrategias motivacionales que ayuden a fomentar estilos motivadores (i.e., apoyo autonomía y estructura) que aumenten el aprendizaje percibido, las experiencias y la intención de ser activo de los estudiantes, especialmente en aquellos grupos no bilingües.

KEYWORDS
Teaching behaviours;
bilingual; outcomes;
motivational strategies;
students

Consequences of teaching styles in Physical Education: Differences between Bilingual and non-Bilingual Programs

ABSTRACT

Objective: The present study had two objectives. The first was to examine the relationship between students' perceptions of the different (de)motivating teaching styles used by their Physical Education (PE) teachers and experiences in PE, perceived learning and intention to be active. Second, to examine possible differences between the study variables, depending on the educational programme to which the students belong (i.e., bilingual or non-bilingual).

Method: This is a cross-sectional descriptive study involving 95 secondary school students from third and fourth grades (43 belong to the bilingual program).

Results: The findings revealed a positive relationship between autonomy-supportive and structuring styles with positive experiences and learning in PE, while the chaotic style was negatively associated with positive experiences. Students in the bilingual program perceived that their teachers used greater autonomy support and less control, as well as that they had better experiences compared to those in the non-bilingual program.

Conclusions: It appears necessary to create training programs for PE teachers that teach motivational strategies to promote motivating styles (i.e., autonomy support and structure) that enhance learning, experiences, and the intention to be active among students, especially in non-bilingual groups.

*Autor de correspondencia: Javier García-Cazorla; j.garcia@unizar.es

Recibido: 15/06/2024 - Aceptado: 21/02/2025

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo

Enero - diciembre 2025

ISNN: 2340 - 4728

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

Introducción

En las últimas décadas, se ha evidenciado que la práctica de Actividad Física (AF) proporciona multitud de beneficios a los adolescentes, ya sea en su composición corporal y condición física, como en los resultados académicos y relaciones sociales (Biddle *et al.*, 2019). Sin embargo, la mayoría de los adolescentes no cumple las recomendaciones propuestas por la Organización Mundial de la Salud de AF diaria (i.e., al menos 60 minutos diarios de AF moderada-vigorosa en niños y adolescentes entre los 5 y 17 años) (Guthold *et al.*, 2020). El problema es evidente, pero no está claro cómo revertir esta tendencia (Tapia-Serrano *et al.*, 2022). A nivel nacional, las leyes educativas apoyan medidas para fomentar la AF diaria dirigida por profesionales, promoviendo el desarrollo integral y estilos de vida saludables. En este sentido, los centros educativos son escenarios estratégicos para mejorar la salud de los adolescentes (Sevil *et al.*, 2019), y la asignatura de EF, por su naturaleza, juega un papel clave en incrementar los niveles de AF entre los estudiantes (Vasconcellos *et al.*, 2020). Sin embargo, hay que tener en cuenta que, dicha problemática se ve aumentada dependiendo del tipo de factores socioeconómicos y sociodemográficos que rodean al alumnado. En estudios anteriores (e.g., Fuentealba-Urra *et al.*, 2022), señalan la importancia que tienen factores como la edad, el sexo y el nivel socioeconómico en la práctica de AF.

En este contexto, un factor adicional que podría influir, aunque aún poco explorado, son los programas educativos bilingües que se han implantado en muchas escuelas e institutos de España en los últimos años, y que en muchos casos son implementados en la asignatura de EF. Además, estos programas Bilingües han demostrado en estudios anteriores (e.g., García-Vélez y Carrasco-Martínez, 2023) la influencia directa que tienen en la motivación de los estudiantes hacia la actividad física, reportando mayores niveles de motivación controlada en aquellos estudiantes del programa no bilingüe. En esta línea, se ha identificado que los programas educativos bilingües también afectan al rendimiento académico, la motivación y el bienestar de los estudiantes durante las clases, lo que podría trasladarse a su participación en EF (e.g., Lasagabaster y Doiz, 2015) y finalmente en los niveles de actividad física de los estudiantes.

Por lo tanto, parece importante que el docente de EF tenga en cuenta estos factores predictores a la hora de tratar con los adolescentes, ya que, posiblemente, marcará el que puedan tener unos resultados positivos vinculados a la EF, que les puedan guiar hacia una mayor práctica de AF en su vida cotidiana. Así, para incrementar la evidencia científica en este contexto, el presente estudio pretende encontrar posibles diferencias entre ambos programas educativos, en función del estilo de enseñanza docente percibido por los estudiantes de EF, además de en diferentes consecuencias relacionadas con las clases de EF (e.g., experiencias en EF, aprendizaje percibido e intención hacer AF).

La importancia del docente de EF

En los últimos años, la figura del docente se ha postulado como uno de los pilares más importantes en la orientación y guía de los estudiantes (Patall *et al.*, 2023), así como en la generación de experiencias positivas y/o negativas en su alumnado (Diloy-Peña, Abós *et al.*, 2024), y/o en la adherencia de hábitos saludables, como la práctica de AF (Kalajas-Tilga *et al.*, 2020). Dada la gran importancia que adquiere el docente en este proceso, parece importante profundizar en los diferentes estilos y enfoques de enseñanza

que pueden utilizar durante las clases de EF, ya que ha quedado demostrado que, dependiendo del estilo docente utilizado, se generarán diferentes tipos de experiencias y consecuencias positivas y/o negativas en el alumnado (Vasconcellos *et al.*, 2020; White *et al.*, 2021). En esta línea, bajo el sustento de la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Ryan y Deci, 2017), un nuevo modelo teórico (i.e., modelo circular; Aelterman *et al.*, 2019) ha emergido recientemente, permitiendo diferenciar los diferentes estilos motivacionales que un docente de EF puede utilizar en sus clases. De este modo, con esta perspectiva más holística, se puede analizar con más precisión qué estilos motivacionales influirán de forma más o menos adaptativa en los estudiantes de EF.

Modelo circular: una nueva mirada a los estilos docentes

Basado en la TAD, el modelo circular (Aelterman *et al.*, 2019) es un nuevo enfoque que permite visualizar detalladamente los diferentes estilos y conductas motivacionales que un docente puede utilizar en sus clases de EF (Ver Figura 1). Estos estilos docentes pueden verse diferenciados en función del grado de directividad del docente (i.e., alta o baja) y del grado de apoyo/amenaza hacia las necesidades psicológicas básicas (NPB) de los estudiantes (Aelterman *et al.*, 2019). Como se observa en la Figura 1, un docente puede desarrollar cuatro estilos motivacionales docentes (i.e., apoyo a la autonomía, estructura, control y caos), dividido cada uno de ellos en dos conductas motivacionales (i.e., participativas, adaptativas, orientadoras, clarificadoras, demandantes, dominadoras, de abandono y a la espera).

Figura 1. Representación gráfica de los estilos y conductas motivacionales docentes en el modelo circular traducido de Aelterman *et al.* (2019).



Fuente: García-González *et al.*, (2021)

Como primer estilo motivador, se encuentra el estilo de apoyo a la autonomía (i.e., baja directividad y apoyo a las NPB), donde el docente trata de comprender los intereses, opiniones y sentimientos de los estudiantes con la finalidad de que el alumnado sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Aelterman *et al.*, 2019). A su vez, el estilo de apoyo a la autonomía se divide en dos conductas motivadoras: las conductas participativas (e.g., el docente permite que sus estudiantes tomen decisiones respecto a las sesiones y/o tareas), y las conductas adaptativas (i.e., el docente pregunta al alumnado qué preferencias e intereses tiene) (Burgueño *et al.*, 2024). Además, como segundo estilo motivador, se encuentra el estilo estructurado (i.e., alta directividad y apoyo a las NPB), donde el docente actúa como guía y orientador de los

estudiantes, con el objetivo de que estos perciban que progresan (Aelterman *et al.*, 2019). Del mismo modo, este estilo motivador docente se compone de dos conductas motivadoras: las conductas orientadoras (e.g., el docente propone tareas alcanzables para todo el mundo, con diferentes niveles de dificultad y ofreciendo ayuda cuando sea necesario) y las conductas clarificadoras (i.e., el docente da explicaciones claras y detalladas de los objetivos y expectativas de las tareas) (Escriva-Boulle *et al.*, 2021).

Por el contrario, en cuanto a los estilos desmotivadores, por un lado, está el estilo controlador (i.e., alta directividad y amenaza de las NPB). El estilo controlador es aquel en el que el docente ejerce presión sobre los estudiantes, tratando que estos piensen, sientan y actúen de una determinada manera, independientemente de sus opiniones o intereses (Aelterman *et al.*, 2019). Este estilo se compone de dos conductas desmotivadoras: las conductas demandantes (e.g., el docente utiliza estrategias de presión basadas en el comportamiento hacia los estudiantes) y las conductas dominantes (e.g., el docente utiliza estrategias de intimidación y manipulación personal) (Burgueño *et al.*, 2024). También, como estilo desmotivador, se encuentra el estilo caótico (i.e., baja directividad y amenaza de las NPB), donde el docente utiliza excesiva permisividad e indiferencia en sus clases (Aelterman *et al.*, 2019). A su vez, el estilo caótico se divide en dos conductas desmotivadoras: las conductas de abandono (e.g., el docente deja de prestar atención a sus estudiantes, especialmente a los que tienen menos capacidad) y las conductas a la espera (e.g., el docente no estructura sus sesiones o tareas) (Burgueño *et al.*, 2024).

Relación de los estilos motivacionales docentes con diferentes consecuencias en el alumnado

Estudios previos han mostrado como los distintos estilos y conductas motivacionales docentes generan diferentes consecuencias en el alumnado (Diloy-Peña, Abós *et al.*, 2024). En este contexto, el estudio de Burgueño *et al.* (2024) ha mostrado como los estilos motivadores (i.e., apoyo a la autonomía y estructura) predicen positivamente la satisfacción de las NPB de los estudiantes. A su vez, los estilos desmotivadores (i.e., control y caos) predicen positivamente la frustración de las NPB de los estudiantes.

Dentro del contexto educativo y poniendo el foco de atención en los estilos motivadores, se ha evidenciado como el estilo de apoyo a la autonomía es uno de los estilos motivacionales que más aportan para generar un aprendizaje mayor, una mayor sensación de bienestar y una mayor motivación y compromiso hacia la EF (Jang *et al.*, 2016). Del mismo modo, el estilo estructurado, es especialmente relevante para la obtención de una buena gestión del aula y del aprendizaje de los estudiantes (Patall *et al.*, 2023), así como de un mayor compromiso hacia la práctica de AF (Jang *et al.*, 2010). En esta línea, en un reciente estudio de Diloy-Peña, Abós *et al.* (2024), los resultados mostraron que los estudiantes con experiencias positivas en EF, alto aprendizaje y alta intención de hacer AF percibieron que sus docentes utilizaban en mayor medida los estilos de apoyo a la autonomía y estructura, al mismo tiempo que apenas hacían uso del estilo caótico.

Por otro lado, poniendo la atención en los estilos desmotivadores, en un estudio de Mayo-Rota *et al.* (2022), se obtuvieron resultados en los que parece que, las conductas de abandono y a la espera (i.e., estilo caótico), pueden generar frustración de las NPB y fuertes niveles de aburrimiento en el alumnado de EF. En relación con el estilo controlador, en un estudio previo (Vascon-

cellos *et al.*, 2020), se mostraron evidencias de como este estilo se relaciona positivamente con consecuencias negativas en el alumnado (e.g., menor compromiso con la EF). Sin embargo, en un estudio reciente de Diloy-Peña, Abós *et al.* (2024) mostraron que, si se diferencia entre las dos conductas del estilo controlador (i.e., demandantes y dominadoras) estos resultados pueden ser diferentes. Las conductas demandantes, parece que no generan unos resultados tan desadaptativos a corto plazo, ya que pueden verse como una medida que utiliza el docente para no perder el control de la clase (Granero-Gallegos *et al.*, 2019), mientras que, las conductas dominadoras, están más fuertemente relacionadas con consecuencias negativas como menor aprendizaje, malas experiencias y menos intención de hacer AF (Diloy-Peña, Abós *et al.*, 2024). Así, dada la reciente aparición del modelo circular, parece importante seguir explorando en la relación de la percepción del alumnado sobre las conductas motivacionales de sus docentes de EF y las posibles consecuencias que generan, siempre teniendo en cuenta el contexto del centro educativo y de los estudiantes.

Impacto de los programas bilingües en EF

La influencia de los programas bilingües ha despertado un creciente interés en la investigación educativa. Pese a que los estudios sobre su impacto en EF son limitados, en otros contextos académicos, el bilingüismo ha demostrado influir significativamente en el rendimiento académico y la actitud de los estudiantes hacia las asignaturas (Lasagabaster & Doiz, 2015). Además, estudios previos indican que estos programas promueven un ambiente educativo más estimulante, lo que influye directamente en la percepción y niveles de AF de los estudiantes (García-Vélez y Carrasco-Martínez, 2023). Estos hallazgos sugieren que los programas bilingües podrían también afectar áreas como la EF, dada la estrecha relación con la AF, y donde la interacción y comprensión del contenido son esenciales. Aunque no existen estudios directos sobre el impacto de los programas bilingües en EF, es razonable suponer que los efectos observados en otras áreas podrían replicarse. Así, este estudio busca explorar estas posibles diferencias, contribuyendo a llenar el vacío en la investigación sobre los efectos de los programas bilingües en EF.

Objetivos e Hipótesis

Guiado por el modelo circular (Aelterman *et al.*, 2019), y basado en la TAD (Ryan y Deci, 2017), el presente estudio tuvo un doble objetivo. El primer objetivo fue examinar la relación entre los estilos motivacionales del profesorado de EF, el aprendizaje percibido por los estudiantes, sus experiencias en EF, y la intención de hacer AF. Aunque hay escasa evidencia en este contexto, siguiendo la línea de investigaciones anteriores centradas en el modelo circular (Diloy-Peña, Abós *et al.*, 2024) y también en la TAD (e.g., Vasconcellos *et al.*, 2020), se espera encontrar relaciones positivas entre los estilos motivadores (i.e., apoyo a la autonomía y estructura) y el aprendizaje, la calidad de las experiencias y la intención de hacer AF. En cuanto al estilo caótico, siguiendo la línea de Mayo-Rota *et al.* (2022), se espera que estas relaciones sean negativas con las tres consecuencias. Finalmente, dada la falta de resultados encontrados en el estilo controlador (Diloy-Peña, Abós *et al.*, 2024; Vasconcellos *et al.*, 2020), parece adecuado no establecer hipótesis previas. El segundo objetivo fue examinar si existían diferencias en la percepción de los estilos motivacionales y el aprendizaje percibido, las experiencias en EF y la intención de hacer AF entre los estudiantes del programa

bilingüe y no bilingüe de un centro educativo. Dada la falta de evidencia previa en este contexto en EF, de nuevo parece difícil poder establecer hipótesis claras.

Método

Participantes y Procedimiento

Se realizó un estudio descriptivo y transversal en el que participaron 95 estudiantes entre 14 y 16 años ($M_{edad\ estudiantes} = 15,11 \pm 0,59$; 48% chicas; 18% 3º ESO y 82% 4º ESO; 44% bilingüe) de un mismo centro educativo, pertenecientes a una región del noreste de España. Es un centro educativo urbano, situado en un barrio con un nivel socioeconómico medio. Los estudiantes fueron enseñados por tres docentes de EF diferentes ($M_{edad\ profesores} = 38,56 \pm 7,18$; 33% mujeres). Cada uno de los docentes, daba clase en ambos programas (i.e., bilingüe y no bilingüe). Además, cada docente impartía clase a aproximadamente a 60 estudiantes y tenía diferente experiencia docente previa ($M_{experiencia} = 10,77 \pm 7,18$). Todos los estudiantes de este estudio tenían dos sesiones de EF por semana.

Los participantes se seleccionaron mediante un método intencional no probabilístico. Antes del comienzo del estudio, el investigador principal contactó con los equipos directivos y el profesorado de EF del centro educativo para pedirles su colaboración y exponerles los objetivos de la investigación. Seguidamente, se solicitó a las familias y tutores legales el consentimiento informado para que sus hijos/as pudieran participar voluntariamente en la investigación. Una vez se tuvo el consentimiento, se pasó a realizar los cuestionarios. Estos fueron cumplimentados en formato de papel, en un aula con un ambiente tranquilo, temperatura adecuada y durante un tiempo aproximado de 15-20 minutos. La participación fue voluntaria y anónima. Durante su administración, el investigador principal estuvo presente para solventar todas las dudas que pudieran surgir. El docente de EF no estuvo presente en la cumplimentación de los cuestionarios para evitar condicionar las respuestas de los estudiantes. Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Zaragoza (CEIN_2025_3).

Instrumentos y Variables

Variables Sociodemográficas: Los estudiantes informaron sobre el género, la edad, el curso y el programa académico (i.e., bilingüe o no bilingüe).

Estilos Motivacionales Docentes: Las percepciones de los estudiantes sobre los estilos de enseñanza motivacionales de su profesor de EF se evaluaron utilizando la versión española del cuestionario Situations in School Questionnaire in Physical Education (SIS-PE: Burgueño *et al.*, 2024). El cuestionario presenta 12 situaciones con cuatro ítems cada una, que ocurren habitualmente en las clases de EF. Los 48 ítems se dividen en dos estilos motivadores (i.e., apoyo a la autonomía y estructura) y dos estilos desmotivadores (i.e., control y caos). Estos, a su vez, se dividen en dos conductas motivacionales docentes. Cuatro ítems hacen referencia a conductas participativas, ocho a adaptativas, siete a orientadoras, cinco a clarificadoras, siete a demandantes, cinco a dominadoras, ocho a abandonadas y cuatro a la espera (para más información sobre el cuestionario a estudiantes del SIS-PE, véase Burgueño *et al.*, 2024). Se pidió a los estudiantes que indicaran en qué medida cada ítem reflejaba las acciones de sus profesores de EF en una escala Likert de siete puntos que iba del

(1) «no describe en absoluto a mi profesor de EF» al (7) «describe extremadamente bien a mi profesor de EF». Los valores de Alfa de Cronbach fueron de .87, .83, .87, .85 para el estilo de apoyo a la autonomía, estructura, control y caos, respectivamente.

Experiencias en EF: Las experiencias de los estudiantes en las clases de EF se evaluó, en línea con estudios anteriores (Diloy-Peña *et al.*, 2021), mediante la pregunta: «¿Cómo son tus experiencias en las clases de EF?». Las posibilidades de respuesta que se dieron fueron: (1) «muy mala», (2) «mala», (3) «regular», (4) «buena», (5) «muy buena». Las experiencias «muy malas», «malas» y «regular» se clasificaron como «negativas», mientras que las experiencias «buenas» y «muy buenas» se clasificaron como «positivas».

Aprendizaje Percibido en EF: El aprendizaje percibido en las clases de EF, se evaluó, en línea con investigaciones anteriores (Diloy-Peña *et al.*, 2021), con la siguiente pregunta: «¿Cuánto aprendes en EF?». Las posibilidades de respuesta fueron: (1) «nada», (2) «poco», (3) «suficiente», (4) «mucho». Dado que hubo muy pocas respuestas de la opción (1) «nada», se agrupó junto con la opción (2) «poco» para su posterior análisis.

Intención de Participar en AF: La intención de realizar AF de los estudiantes, se evaluó, mediante tres ítems (e.g., «Tengo intención de realizar deportes activos y/o AF durante mi tiempo libre en las próximas 5 semanas») utilizando la versión española del Cuestionario de Teoría de la Conducta Planificada (Tirado *et al.*, 2012). Las respuestas se dan en una escala Likert de siete puntos que va del (1) «muy de acuerdo» al (7) «muy en desacuerdo». El Alfa de Cronbach fue de .91 para la intención de hacer AF.

Análisis de Datos

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos (M y DT) y la consistencia interna (Alfa de Cronbach) de las variables escogidas. A continuación, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas de Pearson entre todas las variables del estudio (i.e., estilos motivacionales docentes, experiencias en EF, aprendizaje percibido en EF e intención de hacer AF). Las correlaciones fueron consideradas estadísticamente significativas cuando $p < 0.05$. Por último, se realizó un análisis de varianza multivariante (MANOVA) para comparar las diferencias entre las variables en función del programa de estudios que realicen los estudiantes (i.e., bilingüe o no bilingüe). Todos los análisis fueron realizados usando el software SPSS 25.0.

Resultados

En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos (M y DT) y las correlaciones bivariadas entre todas las variables de estudio. El estilo de apoyo a la autonomía y el estilo estructurado se correlacionan de manera significativa y positiva con el aprendizaje ($r = .567, p < .05; r = .528, p < .05$) y con las experiencias en EF ($r = .581, p < .05; r = .406, p < .05$). En ambos casos, las correlaciones presentan una magnitud moderada a alta, lo que sugiere una relación sustancial entre estos estilos de enseñanza y las percepciones de los estudiantes sobre su aprendizaje y experiencias en las clases de EF. En contraste, el estilo controlador no muestra ninguna correlación significativa con ninguna de las consecuencias analizadas. Por otro lado, el estilo caótico muestra una correlación significativa y negativa con las experiencias en EF ($r = -.252, p < .05$), lo que implica que este estilo podría estar asociado con experiencias más negativas para los estudiantes. Aunque esta correlación es significativa, su magnitud es pequeña.

Por otro lado, en la Tabla 2 se pueden observar las diferencias existentes entre el programa bilingüe (i) y no bilingüe (j) con respecto a las variables del estudio. Existe una diferencia significativa en el estilo al apoyo a la autonomía entre los dos programas ($i-j= 0.68$), siendo los estudiantes del programa bilingüe quienes más lo perciben. Contrariamente, el estilo controlador, es más percibido por los estudiantes del programa no bilingüe ($i-j= -1.14$). Poniendo el foco de atención en las consecuencias, las percepciones de las experiencias de los estudiantes se diferencian significativamente entre ambos programas ($i-j= 0.49$) siendo el no bilingüe quienes tienen peores experiencias.

Discusión

Basado en la TAD (Ryan y Deci, 2017), el presente estudio pretendía examinar la relación existente entre los distintos estilos motivacionales docentes percibidos por los estudiantes de EF y diferentes consecuencias, como el aprendizaje percibido en las clases de EF, las experiencias en EF y la intención de hacer AF. Además, se examinaron las posibles diferencias en la percepción de los estudiantes de los estilos motivacionales y el aprendizaje percibido en EF, las experiencias en EF y la intención de AF, entre estudiantes de un programa bilingüe y no bilingüe. Los principales hallazgos fueron los siguientes: 1) tanto el estilo de apoyo a la autonomía como el estructurado se relacionaron con un mayor aprendizaje y mejores experiencias; 2) el estilo controlador y el caótico se correlacionaron positivamente entre sí; 3) el caos se relacionó negativamente con las experiencias; 4) los estudiantes del programa bilingüe percibieron un mayor estilo de apoyo a la autonomía en sus docentes, al igual que unas mejores experiencias en EF, mientras que los del programa no bilingüe percibieron a sus docentes como más controladores.

Relaciones entre los Estilos Motivacionales y Consecuencias en el Alumnado

En concordancia con la TAD (Ryan y Deci, 2017) y el modelo circular (Aelterman *et al.*, 2019), el estilo de apoyo a la autonomía y el estructurado se relacionaron positivamente con las experiencias y el aprendizaje en EF. Como exponen en su estudio Teraoka *et al.* (2024), es esencial adoptar prácticas docentes que apoyen las NPB de los estudiantes, como el estilo estructurado, con el fin de mejorar el bienestar de los estudiantes. Para ello, los docentes deben establecer expectativas claras para las actividades (i.e., conductas clarificadoras), proporcionar desafíos apropiados para los estudiantes avanzados y ofrecer apoyo adicional (i.e., conductas orientadoras), atender a los intereses de los estudiantes (i.e., conductas adaptativas) y ceder responsabilidad en la toma de decisiones (i.e., conductas participativas). Además, en otros estudios anteriores (Diloy-Peña, Abós *et al.*, 2024; Diloy-Peña *et al.*, 2021), se demostró que la aplicación de conductas de apoyo a la autonomía y de estructura, influyen positivamente en el aprendizaje percibido, las experiencias, la diversión y la intención de hacer AF en los estudiantes.

Por otra parte, poniendo el foco de atención en los estilos desmotivadores, el estilo controlador no presenta relaciones significativas con ninguna consecuencia. Dichos resultados pueden deberse a la diferenciación entre las conductas que conforman el estilo controlador (i.e., demandantes y dominadoras). En su estudio, Diloy-Peña, Abós *et al.* (2024), expresan que dentro del control no está claro que las conductas demandantes sean percibidas como buenas o malas, ya que pueden ser una manera de paliar conductas disruptivas del alumnado, y además están tan fuertemente arraigadas a la cultura

Tabla 1. Relaciones entre los estilos motivacionales y consecuencias en el alumnado.

Variables	M(DT)	Autonomía	Estructura	Control	Caos	Intención AF	Aprendizaje	Experiencias
1. Autonomía	4.40 (1.23)	1	.719*	-.004	-.089	.114	.567*	.581*
2. Estructura	4.91 (0.92)		1	.102	-.272*	.107	.528*	.406*
3. Control	4.65 (1.05)			1	.328*	-.034	-.030	-.200
4. Caos	2.48 (0.95)				1	-.044	-.168	-.252*
5. Intención AF	5.45 (1.54)					1	.261*	.280
6. Aprendizaje	3.61 (0.92)						1	.530
7. Experiencias	3.99 (0.88)							1

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Tabla 2. Diferencias entre los estilos de enseñanza y las consecuencias en función de los programas educativos.

Variables	Brit (i) – M (DT)	No Brit (j) – M (DT)	p	f	Diferencia i-j
1. Autonomía	4.78 (1.18)	4.10 (1.20)	.007	7.640	0.68
2. Estructura	5.03 (1.08)	4.81 (0.77)	.257	1.302	0.22
3. Control	4.02 (1.01)	5.16 (0.77)	.001	38.819	-1.14
4. Caos	2.34 (0.94)	2.59 (0.95)	.202	1.653	-0.25
5. Intención AF	5.47 (1.51)	5.43 (1.58)	.908	0.014	0.04
6. Aprendizaje	3.72 (0.95)	3.52 (0.89)	.293	1.118	0.20
7. Experiencias	4.26 (0.69)	3.77 (0.96)	.007	7.687	0.49

Notas: M = Media, DT = Desviación Típica, Sig = p < 0.05.

española (Diloy-Peña, García-González *et al.*, 2024), mientras que las conductas dominadoras sí que se perciben como puramente negativas. Sin embargo, si se puede observar una fuerte relación positiva y significativa del estilo controlador y el estilo caótico, lo que podría suponer un problema para los estudiantes dado que, el estilo caótico se relaciona negativamente con las experiencias del alumnado (Mayo-Rota *et al.*, 2022).

Diferencias en los Estilos Docentes y las Consecuencias en Función del Programa Educativo

Siguiendo el proceso cílico propuesto por la TAD (Pellegrino & Rocchi, 2016; Ryan & Deci, 2017), el estilo motivacional docente es el punto de unión entre el proceso motivacional y resultados relacionados con la EF de estudiantes y docentes. En línea con estudios anteriores (Lasagabaster y Doiz, 2015), los estudiantes del programa bilingüe presentan una mayor empatía y conexión con sus docentes, favoreciendo una mayor implicación en la asignatura de EF. Esto explicaría que los estudiantes del programa bilingüe percibieran que sus docentes utilizaban en mayor medida estilos más motivadores (e.g., apoyo a la autonomía) y, en consecuencia, obtuvieran mejores experiencias en EF. Por el contrario, los estudiantes que pertenecen a programas no bilingües percibieron que sus docentes utilizaban más el estilo controlador. Estudios previos en esta línea, demostraron que los estudiantes del programa no bilingüe reportaron valores más altos de motivación controlada (García-Vélez y Carrasco-Martínez, 2023). Así, dada la fuerte conexión entre la motivación controlada y el estilo controlador (Aelterman *et al.*, 2019, Ryan & Deci, 2017) se podría explicar esta diferencia entre programas, quizás asociada a los comportamientos más disruptivos de estos estudiantes.

Esta relación recíproca entre estudiantes docentes está en línea con investigaciones anteriores que señalan que el estilo de enseñanza docente influye directamente en el proceso motivacional y experiencias de los estudiantes (Pelletier & Rocchi, 2016). Si los docentes utilizan un estilo más controlador o caótico, es probable que los estudiantes presentar una motivación más controlada o estén desmotivados, lo cual podría tener un impacto negativo tanto en las experiencias como en el aprendizaje percibido de los estudiantes. De manera inversa, si los docentes utilizan estilos de apoyo a la autonomía y estructura, es muy posible que sus estudiantes estén motivados intrínsecamente, generando así un mayor aprendizaje y mejores experiencias en las clases de EF.

Otro factor relevante es la posible influencia de las expectativas y presiones sociales que los profesores pueden experimentar en función del programa educativo en el que se encuentren, así como por parte de directores u otros docentes (Vermote *et al.*, 2022). El profesorado en programas no bilingües puede enfrentarse a mayores retos relacionados con la conducta de los estudiantes o por prejuicios de otros docentes o directores de los centros educativos, lo que podría explicar el uso de estilos desmotivadores. A pesar de que el presente estudio contribuye a la comprensión de las diferencias entre programas bilingües y no bilingües en el contexto de la EF, aún queda mucho por explorar. Es necesario llevar a cabo investigaciones adicionales que profundicen en los mecanismos subyacentes a estas diferencias y en cómo influyen en la práctica docente y en los resultados del alumnado.

Limitaciones y Prospectivas

Dentro de las limitaciones del estudio, se podría destacar que, dado que es un estudio de tipo transversal, es difícil poder establecer relaciones causales entre las variables de estudio. Al mismo tiempo, no se puede visualizar la evolución de las variables a lo largo del tiempo, dado que solamente se miden en un momento concreto. Por ello, en futuros estudios se pretende realizar un estudio longitudinal en el que se recojan los datos en dos o más momentos temporales. Otra limitación que se puede encontrar es que únicamente se han utilizado las medidas auto reportadas por parte de la percepción de los estudiantes. Para mejorar el estudio en un futuro, estaría bien contar con la percepción de los propios docentes, medidas cualitativas y medidas observacionales, lo que ayudaría a triangular la información. Además, el tamaño de la muestra es pequeña y pertenece únicamente a un centro educativo, por lo que no se pueden extrapolrar los resultados a otros centros o docentes. Para solventarlo, futuros estudios necesitarían un muestreo probabilístico en el que la muestra fuese mucho más grande y perteneciera a diferentes centros educativos. Por último, siguiendo la secuencia de la TAD (Ryan y Deci, 2017), se puede observar que hay variables intermedias entre las conductas docentes y las consecuencias en el alumnado (e.g., NPB del alumnado y motivación), por lo que sería importante incluirlo en futuras investigaciones.

Conclusiones e implicaciones prácticas

El presente estudio pone de manifiesto las relaciones significativas positivas entre los estilos docentes motivadores (i.e., apoyo a la autonomía y estructura) y las consecuencias de aprendizaje percibido y experiencias en las clases de EF del alumnado, como se esperaba inicialmente. Asimismo, se observaron diferencias significativas entre los estudiantes de programas bilingües y no bilingües en cuanto a la percepción de los estilos docentes, abriendo una nueva brecha en la investigación dentro del contexto educativo español. En particular, los estudiantes del programa bilingüe percibieron un mayor apoyo a la autonomía y menores niveles de control en comparación con sus homólogos del programa no bilingüe, quienes además reportaron una experiencia menos positiva en EF. A pesar de la naturaleza exploratoria del estudio y la limitada muestra, lo que exige cautela al interpretar los resultados, estas diferencias sugieren la importancia de aplicar enfoques motivacionales consistentes en ambos programas. En este sentido, se recomienda que los docentes de los programas no bilingües también adopten estilos motivadores como el apoyo a la autonomía y la estructura, dado que los beneficios observados en los estudiantes bilingües podrían traducirse en mejoras similares en los estudiantes no bilingües. Algunas de las estrategias que se deberían de aplicar podrían ser: 1) crear un entorno educativo estructurado pero flexible a los intereses y preferencias de los estudiantes; 2) dejar que el alumnado tome decisiones y asuma responsabilidades en sesiones y tareas; 3) crear sesiones motivadoras y desafiantes para todos, que busquen evitar momentos de aburrimiento y/o comportamientos disruptivos; 4) evitar y/o reducir el uso de sanciones y castigos (mejor utilizar refuerzos positivos) y; 5) estructura clara y detallada de las sesiones y tareas, dejando claras cuáles son las expectativas hacia los estudiantes. Si los docentes utilizan estrategias basadas en la TAD (Ryan y Deci, 2017) y el modelo circular (Aelterman *et al.*, 2019), los estudiantes del programa no bilingüe tendrán un proceso motivacional de mayor calidad y mejores consecuencias relacionadas con la EF.

Fuentes de financiación del trabajo

Este estudio ha sido financiado por el Gobierno de Aragón para el desarrollo de proyectos de I+D+i en líneas prioritarias y multidisciplinares para el periodo 2024-2026. Código del proyecto: PROY S01_24

Carlos Mayo-Rota ha contado con un contrato predoctoral financiado por el Gobierno de Aragón (ORDEN CUS/702/2022). Zilia Villafaña-Samper ha recibido financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España para la Formación de Profesorado Universitario (FPU23/03297; Orden de 28 de diciembre de 2023)

Contribución individual de cada autor/a

Las personas encargadas de liderar el trabajo han sido Javier García-Cazorla y Ángel Abós. Guillermo Fernández-Miguel también ha tenido una contribución muy importante en el mismo. Por último, Zilia Villafaña-Samper, Carlos Mayo-Roya y Sergio-Diloy, han ayudado para aumentar la calidad del trabajo.

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., Ciaccioni, 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. (2024). 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* 28(1), 86–108. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2248098>
- Diloy-Peña, S., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., García-Cazorla, J., & García-González, L. (2024). Students' perceptions of physical education teachers' (de)motivating styles via the circumplex approach: Differences by gender, grade level, experiences, intention to be active, and learning. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X241229353>
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Burgueño, R., Tilga, H., Koka, A., & Abós, Á. (2024). A cross-cultural examination of the role of (de-)motivating teaching styles in predicting students' basic psychological needs in physical education: a circumplex approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0036>
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Reymach, M., & Abós, Á. (2021). Motivational teaching style in physical education: How does it affect students' experiences? *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, 144, 44–51. [https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.\(2021/2\).144.06](https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.(2021/2).144.06)
- Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., & Haerens, L. (2021). Adopting the situation in school questionnaire to examine Physical Education teachers' motivating and demotivating styles using a circumplex approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7342. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>
- Fuentealba-Urra, S., Rubio, A., Flores-Rivera, C., González-Carrasco, M., Oyanedel, J. C., Castillo-Quezada, H., Céspedes-Carreño, C., & Pacheco-Carrillo, J. (2022). Physical activity habits and their relationship with sociodemographic factors in Chilean adolescents. *Frontiers in Psychology*, 13, 915314. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.915314>
- García-Vélez, A. J., y Carrasco-Martínez, A. J. (2023). Análisis de la motivación hacia la práctica de actividad física orientada a la salud de los escolares del programa bilingüe en un centro de educación secundaria de la Región de Murcia. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Ext ranjeras*, (VII), 11–24. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVII.29159>
- Granero-Gallegos, A., Ruiz-Montero, P. J., Baena-Extremera, A., & Martínez-Molina, M. (2019). Effects of motivation, basic psychological needs, and teaching competence on disruptive behaviours in secondary school physical education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4828. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234828>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., y 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)
- Jang, H., Kim, E. J., y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Kalajas-Tilga, H., Koka, A., Hein, V., Tilga, H., & Raudsepp, L. (2020). Motivational processes in physical education and objectively measured physical activity among adolescents. *Journal of Sport and Health Science*, 9(5), 462–471. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.06.001>
- Lasagabaster, D., y Doiz, A. (2015). A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Affective Factors. *Applied Linguistics, amv059*. <https://doi.org/10.1093/applin/amv059>
- Mayo-Rota, C., Diloy-Peña, S., García-Cazorla, J., Abós, Á., y García-González, L. (2022). Las conductas motivacionales docentes en Educación Física desde la óptica del modelo circular: Efectos sobre el lado oscuro de la motivación del alumnado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 463(3). [https://doi.org/10.55166/reefd.vi463\(3\).1078](https://doi.org/10.55166/reefd.vi463(3).1078)
- Patall, E. A., Yates, N., Lee, J., Chen, M., Bhat, B. H., Lee, K., Beretvas, S. N., Lin, S., Man Yang, S., Jacobson, N. G., Harris, E., y Hanson, D. J. (2023). A meta-analysis of teachers' provision of structure in the classroom and students' academic competence beliefs, engagement, and achievement. *Educational Psychologist*. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2274104>

- Pelletier, L. G., y Rocchi, M. (2016). Teachers' Motivation in the Classroom. En W. Liu, J. Wang, R. Ryan (eds) *Building Autonomous Learners* (pp. 107–127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_6
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sevil, J., García-González, L., Abós, Á., Generelo, E., y Aibar, A. (2019). Can high schools be an effective setting to promote healthy lifestyles? Effects of a multiple behavior change intervention in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 64(4), 478–486. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.09.027>
- Tapia-Serrano, M. A., Sevil, J., Sánchez-Miguel, P. A., López-Gil, J. F., Tremblay, M. S., & García-Hermoso, A. (2022). Prevalence of meeting 24-Hour Movement Guidelines from pre-school to adolescence: A systematic review and meta-analysis including 387,437 participants and 23 countries. *Journal of Sport and Health Science*, 11(4), 427–437. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2022.01.005>
- Teraoka, E., Lobo de Diego, F. E., & Kirk, D. (2024). Examining how observed need-supportive and need-thwarting teaching behaviours relate to pupils' affective outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 30(1), 105–121. <https://doi.org/10.1177/1356336X231186751>
- Tirado, S., Neipp, M. C., Quiles, Y., y Rodríguez-Marín, J. (2012). development and validation of the theory of planned behavior questionnaire in physical activity. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 801–816. https://doi.org/10.5209/rev_SIOP.2012.v15.n2.38892
- 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>
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., van der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W. (2022). Teachers' psychological needs link social pressure with personal adjustment and motivating teaching style. *Journal of Experimental Education*, 91(4), 696–717. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584>
- 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>