

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Vol. 12, n.º 2; p. 1-23, abril 2026.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado

Impact of teaching behaviours in Physical Education on the students' intention to practice physical activity and basic psychological needs

Zilia Villafaña-Samper^{1*}; Javier García-Cazorla²; Carlos Mayo-Rota¹; Diego Esteban-Torres²; Ángel Abós¹

¹ Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. Universidad de Zaragoza

² Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Zaragoza

*Autor para correspondencia: Zilia Villafaña-Samper ziliavs@unizar.es

Cronograma editorial: *Artículo recibido 14/11/2025 Aceptado: 05/03/2026 Publicado: 01/04/2026*

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

Para citar este artículo, utilice la siguiente referencia:

Villafaña-Samper, Z.; García-Cazorla, J.; Mayo-Rota, C.; Esteban-Torres, D.; Abós, Á. (2026). Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado. *Sportis Sci J*, 12 (2), 1-23 <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

Contribución del autor: Todos los autores contribuyeron de forma equitativa al trabajo.

Financiamiento: Este estudio forma parte del proyecto PID2025-171520NA-I00. Además, 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).

Conflicto de intereses: Los autores no señalan ningún conflicto de interés.

Aspectos éticos: El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad de [omitido para la revisión por pares].

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Vol. 12, n.º 2; p. 1-23, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

Resumen

La alta tasa de inactividad física durante la adolescencia convierte a la Educación Física en un contexto clave para la promoción de hábitos saludables. En este proceso, el profesorado desempeña un papel esencial a través de los estilos motivacionales que utiliza en sus clases. Tomando como referencia la Teoría de la Autodeterminación y el modelo circular, este estudio tuvo como objetivo analizar en qué medida los estilos motivacionales docentes influyen en la satisfacción y frustración de la autonomía y competencia del alumnado, y cómo estas variables predicen su intención de ser físicamente activo. Se empleó un diseño transversal, con una muestra de 260 estudiantes de entre 12 y 18 años ($M_{edad} = 14.54$; $DT = 1.28$; 51.5% chicas). Los hallazgos destacaron la importancia de que el profesorado utilice estrategias de apoyo a las necesidades psicológicas básicas, especialmente conductas participativas, y evite conductas de amenaza, como las demandantes, dominadoras y de abandono, para facilitar la satisfacción de la competencia y prevenir la frustración de la autonomía en el alumnado, generando finalmente un estilo de vida más activo del alumnado. Por tanto, resulta esencial formar al profesorado en conductas participativas, y minimizar el uso de conductas de amenaza a las necesidades, por el efecto que tienen en la intención de práctica de actividad física en el alumnado.

Palabras clave: teoría de la autodeterminación; modelo circular; competencia; estilo motivacional docente; intención de ser físicamente activo.

Abstract

The high rate of physical inactivity during adolescence makes physical education a key context for promoting healthy habits. In this process, teachers play an essential role through the motivational styles they use in their classes. Based on Self-Determination Theory and the circumplex model, this study aimed to analyze which (de)motivating teaching styles influence students' autonomy and competence satisfaction and frustration, and how these variables predict their intention to be physically active. A cross-sectional design was used, with a sample of 260 students aged between 12 and 18 ($M_{age} = 14.54$; $SD = 1.28$; 51.5% girls). The findings highlighted the importance of need-supportive strategies, especially participative behaviours, and avoiding need-thwarting strategies, such as demanding, domineering, and abandoning behaviours, to facilitate students' competence satisfaction and to prevent autonomy frustration, which conduce to a more active lifestyle for students. Therefore, it is essential to train teachers in participative behaviours and minimize the use of need thwarting behaviours, given the effect they have on students' intention to be physically active.

Keywords: self-determination theory; circumplex approach; competence; (de) motivating teaching style; intention to be physically active.

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Vol. 12, n.º 2; p. 1-23, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

Introducción

El principal objetivo de la Educación Física (EF) es la consolidación de un estilo de vida activo y saludable para toda la vida, capacitando al alumnado en la autorregulación de la práctica de actividad física (AF) (Ley Orgánica 3/2020, 2020), y sensibilizándole en los beneficios que implica (e.g., mejor rendimiento académico y composición corporal) (Ilić et al., 2024; Maicas-Pérez et al., 2024). A pesar de ello, los datos son alarmantes, ya que un 81% de los adolescentes son inactivos (Guthold et al., 2020), y un 20% no alcanza conjuntamente las recomendaciones de sueño, tiempo de pantallas ni AF moderada-vigorosa (AFMV) (Tapia-Serrano et al., 2022). De los posibles campos de intervención, la EF juega un papel fundamental para formar ciudadanos físicamente activos (Costa et al., 2024). Concretamente, la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Ryan & Deci, 2017) explica cómo el docente, con sus conductas, es clave en el proceso motivacional del alumnado, influyendo en la satisfacción y frustración de sus necesidades psicológicas básicas (NPB; autonomía, competencia, relación social), en la motivación autodeterminada y en las consecuencias positivas (e.g. adherencia a un estilo de vida activo, y una mayor intención de AF extraescolar) (Hagger & Chatzisarantis, 2016; Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021). Recientemente, ha surgido un modelo circular de conductas docentes (Aelterman et al., 2019; Escrivá-Boulley et al., 2021) que ofrece una nueva perspectiva de esta interacción entre profesorado y alumnado, pero son escasos los estudios que la relacionan con la intención de ser físicamente activo (IFA).

La Teoría de la Autodeterminación

La TAD (Ryan & Deci, 2017) explica el papel del profesorado en la satisfacción y frustración de las NPB del alumnado, configurando el tipo de motivación autodeterminada, y repercutiendo en diferentes consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales (Vansteenkiste et al., 2020).

Por una parte, la satisfacción de la necesidad de autonomía se fomenta al permitir la participación y toma de decisiones del alumnado en su proceso de aprendizaje. La satisfacción de competencia se alcanza cuando el alumnado se siente hábil y eficaz en las tareas. La satisfacción de relación social se consigue generando un clima positivo de interacción social y de sentirse importante para los otros (Vansteenkiste et al., 2020). La

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Vol. 12, n.º 2; p. 1-23, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

satisfacción de estas NPB produce formas de motivación autodeterminadas, y con ello consecuencias positivas (e.g., mayores niveles de AF, disfrute, IFA) (Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021).

Por el contrario, la frustración de autonomía supone que el alumnado se siente presionado a realizar las acciones. La frustración de competencia se logra cuando el alumnado se siente ineficaz y fracasado. La frustración de relación social se consigue con la exclusión y la soledad del alumnado (Vansteenkiste et al., 2020). La frustración de las NPB produce formas de motivación menos autodeterminadas, y con ello consecuencias como una menor participación durante las clases (White et al., 2021).

Los estilos (des)motivadores docentes desde el modelo circular

Basado en la TAD (Ryan & Deci, 2017), Aelterman et al. (2019) proponen un modelo circular que engloba las conductas que pueden emplear los docentes al interactuar con su alumnado durante las clases (Figura 1). La configuración de este modelo circular, adaptado a la EF por Escrivá-Boulley et al. (2021), se divide en dos ejes: horizontal (grado de apoyo/amenaza a las NPB), y vertical (grado de directividad). Ambos ejes delimitan cuatro estilos (apoyo a la autonomía, estructurado, controlador y caótico), y ocho enfoques (participativo, adaptativo, orientador, clarificador, demandante, dominador, de abandono y a la espera).

Por un lado, se identifican dos estilos motivadores docentes (Aelterman et al., 2019; Escrivá-Boulley et al., 2021). El estilo de apoyo a la autonomía (apoyo a las NPB-baja directividad), dividido en enfoque participativo (i.e., conductas de diálogo con el alumnado para conocer sus intereses, permitiéndoles tomar decisiones) y adaptativo (i.e., conductas de adaptación de las tareas a los intereses para una experiencia más atractiva). El estilo estructurado (apoyo a las NPB-alta directividad), dividido en enfoque orientador (i.e., conductas que fomentan el progreso y la reflexión, proporcionando ayuda si es necesario) y clarificador (i.e., conductas de supervisión y definición de expectativas).

Por otro lado, se identifican dos estilos desmotivadores docentes (Aelterman et al., 2019; Escrivá-Boulley et al., 2021). El estilo controlador (amenaza a las NPB-alta directividad) dividido en enfoque demandante (i.e., conductas que emplean un lenguaje directivo y amenazan con sanciones) y dominador (i.e., conductas de poder sobre el alumnado, induciendo a sentimientos de ataque personal). Finalmente, el estilo caótico

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Vol. 12, n.º 2; p. 1-23, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

(amenaza a las NPB-baja directividad) dividido en enfoque de abandono (i.e., conductas de desentendimiento total tras varios intentos) y a la espera. (i.e., el docente ejerce un rol pasivo, sin planificar ni intervenir, cediendo la total iniciativa).



Figura 1. Representación gráfica del modelo circular.

Nota. Traducido de Aelterman et al. (2019) y extraído de García-González et al. (2021).

Las conductas motivacionales docentes como desencadenantes del proceso motivacional del alumnado

En los últimos años, se ha producido un incremento de las investigaciones sobre las relaciones de las conductas docentes del modelo circular con diferentes variables en EF. Por una parte, los estilos motivadores (apoyo a la autonomía y estructurado) se relacionan con un proceso motivacional adaptativo, a través de la satisfacción de las NPB, conduciendo a una motivación intrínseca y a consecuencias positivas (e.g., mayor IFA, disfrute, calidad de las experiencias y percepción de aprendizaje), así como la prevención frente a la frustración de las NPB, la desmotivación, y consecuencias negativas (e.g., aburrimiento y oposición desafiante) (Aelterman et al., 2019; Burgueño et al., 2024; Diloy-Peña, García-Cazorla, et al., 2025; García-Cazorla et al., 2024; Mayo-Rota et al., 2022; Van Doren et al., 2023).

Por otra parte, el estilo caótico, principalmente el enfoque de abandono, se evidencia como el más perjudicial en el patrón motivacional del alumnado ya que, mediante la frustración de las NPB, induce a desmotivación y a consecuencias negativas (e.g., aburrimiento, oposición desafiante, menor IFA, peor calidad de las experiencias y

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Vol. 12, n.º 2; p. 1-23, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

menor aprendizaje percibido) (Aelterman et al., 2019; Bouten et al., 2025; Burgueño et al., 2024; García-Cazorla et al., 2024; Mayo-Rota et al., 2022; Van Doren et al., 2023, 2024).

Finalmente, con relación al estilo controlador y sus enfoques demandante y dominador, todavía existe cierta controversia. Por un lado, algunos autores defienden que las conductas controladoras, principalmente dominadoras, deben ser evitadas porque producen una mayor frustración y menor satisfacción de las NPB, produciendo consecuencias negativas (e.g., menor IFA) (Aelterman et al., 2019; Bartholomew et al., 2011; Bouten et al., 2025; Burgueño et al., 2024; Diloy-Peña, García-Cazorla, et al., 2025; García-Cazorla et al., 2024). Por otro lado, se han identificado relaciones positivas entre las conductas demandantes con una mayor AFMV en clase y disfrute (Diloy-Peña, García-Cazorla, et al., 2025; Van Doren et al., 2024) pero, de forma continuada, podrían mermar el desarrollo de una motivación más autodeterminada a largo plazo (Bartholomew et al., 2009).

El presente estudio

La literatura previa fundamentada en la TAD ha manifestado el papel central del profesorado de EF en el proceso motivacional del alumnado (Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021). Recientemente, se ha consolidado el modelo circular como marco de referencia para describir las conductas docentes. Aunque se han analizado los efectos de dichas conductas en el proceso motivacional (Aelterman et al., 2019; Bouten et al., 2025; Burgueño et al., 2024; Diloy-Peña, García-Cazorla, et al., 2025; Escrive-Boulley et al., 2021; García-Cazorla et al., 2024; Mayo-Rota et al., 2022; Van Doren et al., 2023, 2024), son escasos los estudios que estudian su relación con la IFA.

Respondiendo a las recomendaciones de otros autores (Van Doren et al., 2024), y a la potencial influencia de las conductas docentes en la percepción de autonomía y competencia del alumnado (Vasconcellos et al., 2020), el presente estudio tiene como objetivo analizar en qué medida las conductas docentes presentan una asociación predictiva con la satisfacción y frustración de la autonomía y competencia del alumnado, y estas, a su vez, con la IFA. Considerando la literatura previa (Burgueño et al., 2024; Diloy-Peña et al., 2021, 2024; Diloy-Peña, García-González, et al., 2025; Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021), se plantean las siguientes hipótesis: (1) la satisfacción de

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Vol. 12, n.º 2; p. 1-23, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

autonomía y competencia presentará una asociación predictiva y positiva con la IFA, mientras que su frustración lo hará de forma negativa; (2) las conductas docentes que apoyan las NPB del alumnado (participativas, adaptativas, orientadoras y clarificadoras) presentarán una asociación predictiva con la satisfacción de autonomía y competencia, y negativa con su frustración; y (3) las conductas que amenazan dichas NPB (demandantes, dominadores, de abandono y a la espera) presentarán una asociación predictiva y positiva con la frustración de autonomía y competencia, y negativa con su satisfacción.

Método

Diseño y Participantes

Se realizó un estudio bajo una metodología selectiva por encuesta, de corte transversal, con una muestra no probabilística por conveniencia. Participaron 260 estudiantes ($M_{edad} = 14.54$ años; $DT = 1.28$ años; 51.5% chicas), entre 12 y 18 años, de nueve centros de Educación Secundaria Obligatoria en [omitido para la revisión por pares]. De estos, el 71.80% del alumnado pertenece a centros públicos y un 28.20% a privados; además de un 50% a centros rurales y un 50% a urbanos.

Variables e instrumentos

Estilos y enfoques motivacionales docentes. La percepción del alumnado sobre los estilos y enfoques motivacionales docentes fue evaluada mediante la versión validada y traducida al castellano (Burgueño et al., 2024) del Situations in School Questionnaire (Aelterman et al., 2019), adaptado al contexto de la EF (SIS-PE; Escrivá-Boulley et al., 2021). Dicho cuestionario presenta 12 situaciones y cuatro posibles respuestas que ocurren en las clases de EF. De los 48 ítems resultantes, 12 pertenecen al estilo de apoyo a la autonomía (i.e., cuatro conductas participativas y ocho adaptativas), 12 al estilo estructurado (i.e., siete conductas orientadoras y cinco clarificadoras), 12 al estilo controlador (i.e., siete conductas demandantes y cinco dominadoras), y 12 al estilo caótico (i.e., ocho conductas de abandono y cuatro a la espera). El alumnado valora cada uno de los ítems indicando en qué medida su docente refleja cada una de las situaciones, en un formato de escala Likert del 1 al 7. Los valores de Omega de McDonald fueron de .64 (participativo), .85 (adaptativo), .84 (orientador), .68 (clarificador), .63 (demandante), .72 (dominador), .87 (de abandono) y .72 (a la espera). Además, el Análisis Factorial

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Vol. 12, n.º 2; p. 1-23, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

Confirmatorio (CFA) arrojó que el modelo de ocho factores (un factor por enfoque) mostraba índices de ajuste aceptables: $\chi^2(df = 172) = 318.40$, $p < .001$; $\chi^2/df = 1.85$; CFI = .93; TLI = .95; SRMR = .03; RMSEA = .05 (90% CI = .04 – .06).

Satisfacción y frustración de la autonomía y competencia en EF. Para medir la percepción de la satisfacción y frustración de la autonomía y competencia del alumnado en EF, se empleó la versión validada en castellano y adaptada a la EF (Zamarripa et al., 2020) del Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration Scale (BPNSFS, Chen et al., 2015). El cuestionario se inicia con un encabezado “En las clases de EF...”, y se compone de 16 ítems, divididos en cuatro factores. Cuatro ítems corresponden a la satisfacción de la autonomía (e.g., “Siento que tengo la libertad y posibilidad de elegir las actividades de la clase”), cuatro a la satisfacción de competencia (e.g., “Siento que puedo hacer bien las actividades”), cuatro a la frustración de autonomía (e.g., “Me siento obligado/a a hacer muchas de las actividades que realizo”); y cuatro a la frustración de competencia (e.g., “Tengo serias dudas acerca de si puedo hacer bien las actividades”). El formato de respuesta fue una Escala Likert de 1 a 5. Los valores de Omega de McDonald fueron de .81 (satisfacción de autonomía), .85 (satisfacción de competencia), .84 (frustración de autonomía) y .86 (frustración de competencia). El CFA con cuatro factores mostró un ajuste adecuado de los datos: $\chi^2(df = 98) = 265.10$, $p < .001$; $\chi^2/df = 2.70$; CFI = .94; TLI = .93; SRMR = .03; RMSEA = .06 (90% CI = .05 – .06).

Intención de ser físicamente activo. Para evaluar la intención de los estudiantes de realizar AF fuera del aula se utilizaron tres ítems (e.g., “Tengo pensado hacer deporte o actividad física durante mi tiempo libre en las próximas 5 semanas...”) de la versión en castellano del cuestionario Theory of Planned Behavior Questionnaire (Tirado-González et al., 2012). El formato de respuesta fue una Escala Likert del 1 al 7. El valor de Omega de McDonald fue de .96.

Procedimiento

Previamente al inicio del estudio, se contactó con los equipos directivos y el profesorado de EF de los centros para presentarles el estudio y solicitarles colaboración. Seguidamente, se proporcionó a las familias y tutores legales el consentimiento informado. Tras obtener la respuesta, el alumnado cumplimentó los cuestionarios en formato papel, en un clima tranquilo, con una duración aproximada de 20 minutos.

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Vol. 12, n.º 2; p. 1-23, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

Durante la administración de los cuestionarios, únicamente el investigador principal estuvo presente para responder aquellas dudas que pudieran surgir, y evitar el condicionamiento de respuestas. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad de [omitido para la revisión por pares].

Análisis de datos

De forma preliminar, se calcularon los estadísticos descriptivos (M y DT), la consistencia interna (Omega de McDonald, Ω), CFA para cada instrumento, así como las correlaciones bivariadas entre las variables de estudio a través del coeficiente de correlación de Pearson (Tabla 1). Posteriormente, se realizaron tres análisis de regresión mediante el método stepwise (Tabla 2), con el objetivo de identificar las relaciones predictivas más relevantes entre las variables. En un primer análisis, se consideró como variable dependiente (VD) la IFA, y como variables independientes (VI) la satisfacción y frustración de autonomía y competencia, con el propósito de determinar qué NPB actuaban como predictores de la IFA. A partir de los resultados de este primer modelo, donde la satisfacción de competencia y la frustración de autonomía emergieron como predictores significativos, se realizaron dos análisis adicionales para examinar qué conductas docentes predecían dichas variables. Así, en el segundo análisis, se estableció como VD la satisfacción de competencia, y, en el tercero, la frustración de autonomía, incorporando como VI los ocho enfoques. Los análisis se efectuaron mediante el software SPSS 25.0.

Resultados

Estadísticos descriptivos y correlaciones entre variables

Las M , DT y correlaciones entre las variables se presentan en la Tabla 1. Respecto a los valores medios, el alumnado percibió en mayor medida el enfoque orientador ($M = 5.72$) y clarificador ($M = 5.53$) (estilo estructurado), así como el enfoque adaptativo ($M = 5.30$) y participativo ($M = 5.16$) (estilo de apoyo a la autonomía). Los menos percibidos fueron el enfoque de abandono ($M = 2.49$) y a la espera ($M = 2.29$) (estilo caótico). Respecto a las conductas controladoras, ambas superaron el punto medio. Por otra parte, el reporte del alumnado de la satisfacción de competencia y de autonomía mostró valores

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Vol. 12, n.º 2; p. 1-23, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

por encima del punto medio, mientras que son inferiores para su frustración. Finalmente, se identificaron valores superiores al punto medio en la IFA ($M = 5.24$).

Respecto a las correlaciones, por una parte, las conductas participativas, adaptativas, orientadoras y clarificadoras (estilo de apoyo a la autonomía y estructurado) se asociaron positiva y significativamente con la satisfacción de autonomía y competencia, y negativamente con la frustración de ambas. Por otra parte, las conductas demandantes, dominadoras, de abandono y a la espera (estilo controlador y caótico) se asociaron positiva y significativamente con la frustración de la autonomía y competencia, y negativamente con la satisfacción de ambas. Finalmente, la IFA se relacionó de forma positiva y significativa con la satisfacción de autonomía y competencia, así como con las conductas participativas, adaptativas, orientadoras y clarificadoras. Además, la IFA correlacionó negativa y significativamente con la frustración de ambas NPB, así como con las conductas dominadoras, de abandono y a la espera, sin mostrar ningún tipo de relación con las conductas demandantes.

Análisis de regresión

Los principales resultados del análisis de regresión por pasos se reportan en la Tabla 2. En el primer modelo, donde la VD fue la IFA y las VI fueron las NPB, la satisfacción de competencia emergió como predictor positivo significativo de la IFA ($\beta = .366$), mientras que la frustración de autonomía fue predictor negativo ($\beta = -.294$), explicando el 33.1% de la varianza total. En el segundo modelo, con la satisfacción de competencia como VD y los enfoques motivacionales docentes como predictores, los enfoques de abandono ($\beta = -.413$) y dominador ($\beta = -.137$) se asociaron negativamente con la satisfacción de competencia, explicando el 23.8% de la varianza. Por último, en el tercer modelo, en el que la VD fue la frustración de autonomía, los enfoques de abandono ($\beta = .404$), dominador ($\beta = .205$) y demandante ($\beta = .125$) predijeron positivamente la frustración de autonomía, mientras que el enfoque participativo ($\beta = -.141$) la predijo de forma negativa, explicando un 41% de la varianza.

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Vol. 12, n.º 2; p. 1-23, abril 2026. <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

Tabla 1. Estadísticos descriptivos, consistencia interna y correlaciones bivariadas entre las variables de estudio.

Variables	M (DT)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Participativo	5.16 (1.26)	1												
2. Adaptativo	5.30 (1.11)	.752***	1											
3. Orientador	5.72 (1.04)	.683***	.791***	1										
4. Clarificador	5.53 (0.98)	.545***	.741***	.717***	1									
5. Demandante	4.48 (0.95)	.098	.217***	.217***	.332***	1								
6. Dominador	3.51 (1.28)	-.170**	-.099	-.122*	.062	.606***	1							
7. De abandono	2.49 (1.31)	-.416***	-.541***	-.598***	-.440***	.143*	.476***	1						
8. A la espera	2.29 (1.24)	-.306***	-.433***	-.501***	-.435***	.089	.347***	.725***	1					
9. Sat. Auto	3.49 (0.97)	.412**	.339**	.322**	.198**	-.341**	-.466**	-.436**	-.378**	1				
10. Sat. Com	3.87 (0.94)	.266***	.265***	.295***	.227***	-.188**	-.334***	-.479***	-.387***	.705***	1			
11. Frus. Auto	2.48 (1.08)	-.332***	-.342***	-.365***	-.257***	.294***	.497***	.578***	.470***	-.589***	-.536***	1		
12. Frus. Com	2.21 (1.04)	-.212**	-.239**	-.266**	-.194**	.200**	.354**	.486**	.359**	-.483***	-.610***	.760***	1	
13. IFA	5.24 (1.81)	.249**	.278**	.242**	.238**	-.077	-.279**	-.335**	-.233**	.438***	.524***	-.490***	-.470***	1

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Sat: Satisfacción; Frus: Frustración; Auto: Autonomía; Com; Competencia IFA: Intención de ser físicamente activo. Considerar los siguientes rangos: enfoques motivacionales docentes (1-7); NPB (1-5); IFA (1-7).

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado

Vol. 12, n.º 2; p. x-x, abril2026. <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

Tabla 2. Análisis de regresión lineal entre la intención de ser físicamente activo con la satisfacción y frustración de la autonomía y competencia, y con los enfoques motivacionales docentes.

		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
Variables		β	Error estándar	β	R ² ajustada	p
VD: Intención de ser físicamente activo						
Step 1	Satisfacción competencia	1.005	.102	.524	.271	<.000
Step 2	Satisfacción competencia	.703	.116	.366	.331	<.001
	Frustración autonomía	-.490	.101	-.294		<.001
VD: Satisfacción de competencia						
Step 1	Enfoque de abandono	-.344	.04	-.479	.226	<.001
Step 2	Enfoque de abandono	-.297	.04	-.413	.238	<.001
	Enfoque dominador	-.101	.05	-.137		.027
VD: Frustración de autonomía						
Step 1	Enfoque de abandono	.478	.04	.578	.332	<.001
Step 2	Enfoque de abandono	.365	.05	.441	.393	<.001
	Enfoque dominador	.243	.05	.287		<.001
Step 3	Enfoque de abandono	.322	.32	.389	.403	<.001
	Enfoque dominador	.246	.05	.292		<.001
	Enfoque participativo	-.103	.05	-.120		.024
Step 4	Enfoque de abandono	.334	.05	.404	.410	<.001
	Enfoque dominador	.173	.06	.205		.003
	Enfoque participativo	-.121	.05	-.141		.009
	Enfoque demandante	.142	.07	.125		.046

Nota. VD: Variable Dependiente.

Discusión

El objetivo de este estudio fue determinar la asociación predictiva de las conductas docentes con la satisfacción y frustración de las NPB, y de estas con la IFA. Los resultados, en línea con la TAD y el modelo circular, mostraron que: (1) la satisfacción de competencia se asoció positivamente con la IFA; (2) la frustración de autonomía se asoció negativamente con la IFA; (3) la satisfacción de competencia se asoció negativamente con las conductas de abandono y dominadoras; y (4) la frustración de autonomía se asoció positivamente con las conductas demandantes, dominadoras y de abandono, y negativamente con las participativas.

La satisfacción y frustración de autonomía y competencia del alumnado como predictores de la IFA (H1)

La primera hipótesis planteada se cumple parcialmente, ya que los análisis revelaron que la satisfacción de competencia presentó una asociación predictiva y positiva con la IFA, mientras que la frustración de autonomía se asociaba negativamente.

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado

Vol. 12, n.º 2; p. x-x, abril2026. <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

Estos resultados coinciden con estudios previos que, en primer lugar, identificaron a la competencia como predictora directa de la participación en AF (White et al., 2021), o bien de forma indirecta a través de la motivación autodeterminada (Standage et al., 2003; Vasconcellos et al., 2020). Esto podría deberse al propio contexto de la EF, que podría conducir a los docentes a una mayor aplicación de estrategias de apoyo a la competencia, la cual se visibilizaría a través de comportamientos físicos eficaces de habilidad, progreso y éxito (Vansteenkiste et al., 2020), que podrían desarrollar una motivación más autónoma hacia la EF y una mayor IFA (Haerens et al., 2010; Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021). Asimismo, una posible explicación sobre la relación predictiva y negativa entre la frustración de autonomía y la IFA sería que, según estudios previos, la frustración de esta necesidad genera sentimientos de presión, control y falta de libertad en la toma de decisión del alumnado, lo que podría conducir a una motivación controlada hacia la EF o incluso a la desmotivación (White et al., 2021), manifestándose en una menor IFA (Haerens et al., 2010). Estudios previos han revelado resultados similares, donde la frustración de la autonomía se muestra como el mayor predictor de la motivación extrínseca en EF, la cual se asocia a una mayor motivación extrínseca en el tiempo libre y a un menor tiempo de AFMV (Koka et al., 2019).

Finalmente, ni la satisfacción de autonomía ni la frustración de competencia han mostrado asociaciones con la IFA. En primer lugar, la satisfacción de la autonomía implica que el alumnado se siente partícipe y con capacidad de tomar decisiones, lo que podría depender en gran medida del clima generado por el docente con sus tareas y, como se ha señalado anteriormente, estos podrían estar más pendientes de aplicar estrategias de apoyo a la competencia (Standage et al., 2003). No obstante, ambas variables correlacionan significativamente, por lo que podría haber otros factores mediadores de esta predicción (e.g., regulación motivacional) (Ryan & Deci, 2017). En segundo lugar, la frustración de competencia no ha mostrado relaciones con la IFA. Partiendo de la premisa de que satisfacción y frustración no son polos opuestos, sino que la frustración es una experiencia más intensa y amenazante que la mera ausencia de satisfacción, la frustración de competencia no tiene por qué tener el efecto opuesto a la satisfacción (Vansteenkiste et al., 2020). Este sentimiento de ineficacia y fracaso podría traducirse en una motivación controlada, lo que explicaría que ciertos estudiantes pudiesen seguir

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado

Vol. 12, n.º 2; p. x-x, abril2026. <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

manteniendo elevados niveles IFA por motivos extrínsecos, como la búsqueda de aprobación, la mejora de la imagen o la presión externa (Haerens et al., 2015).

Las conductas motivacionales docentes como predictoras de la satisfacción y frustración de la autonomía y competencia (H2, H3)

Los hallazgos apoyan parcialmente la segunda y tercera hipótesis del estudio. En primer lugar, las conductas dominadoras y de abandono presentaron una asociación predictiva y negativa con la satisfacción de competencia. Según una revisión sistemática con más de 20.000 estudiantes, el alumnado se siente competente cuando percibe eficacia en las tareas (Vansteenkiste et al., 2020). Por tanto, las conductas dominadoras, que inducen a sentimientos de culpa o vergüenza, y las de abandono a la percepción de desentendimiento, se alejarían de un entorno estructurado, generando confusión, ineficacia y miedo al fallo. Investigaciones previas han identificado resultados similares mediante patrones sinusoidales (Aelterman et al., 2019; Burgueño et al., 2024; Vansteenkiste et al., 2019). De esta forma, los dos enfoques desmotivadores cercanos al eje de amenaza a las NPB (dominador y de abandono) privarían su satisfacción y facilitarían su frustración, mientras que los dos enfoques desmotivadores alejados del eje de amenaza a las NPB (demandante y a la espera) obstaculizarían su satisfacción, pero podrían no conducir a resultados tan desadaptativos.

Por otra parte, las conductas demandantes, dominadoras y de abandono presentaron una asociación predictiva y positiva con la frustración de autonomía, y las conductas participativas lo hicieron de forma negativa. El alumnado frustra su autonomía cuando es presionado a seguir directrices indeseadas (Vansteenkiste et al., 2020). Por tanto, la combinación de conductas demandantes y dominadoras generarían un entorno disciplinario, amenazante y discriminatorio, pudiendo favorecer así ese sentimiento de frustración de autonomía. No obstante, a pesar de los avances, todavía persiste cierta controversia con las conductas demandantes. Los resultados del presente estudio revelan asociaciones con la frustración de la autonomía. En consonancia con estos resultados, investigaciones previas en atletas evidenciaron cómo las conductas controladoras percibidas predecían su frustración de las NPB lo cual, a su vez, predijo consecuencias desadaptativas físicas y psicológicas (Bartholomew et al., 2011). En este sentido, cuando los deportistas se sentían presionados a comportarse de una manera determinada, es más

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado

Vol. 12, n.º 2; p. x-x, abril2026. <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

probable que frustrasen sus NPB, desarrollándose una motivación controlada vinculada a efectos negativos en el bienestar (Bartholomew et al., 2009), que podría reflejarse en una menor IFA. Por otra parte, otros autores señalan los posibles efectos positivos de las conductas demandantes al combinarse con otras de apoyo a las NPB (Diloy-Peña et al., 2024; Mayo-Rota et al., 2022). Una posible explicación radica en el dinamismo y solapamiento de las conductas clarificadoras y demandantes dentro del modelo, interpretando el lenguaje controlador de forma positiva para mantener el control del grupo (Aelterman et al., 2019; Burgueño et al., 2024), por aceptación cultural del rol autoritario del docente, su personalidad a la hora de interactuar con el alumnado, y la presión ejercida por políticas y agentes externos (Reeve, 2009). Sin embargo, aunque el estilo controlador podría resultar eficaz para inducir a comportamientos deseados a corto plazo, su mantenimiento prolongado podría obstaculizar el desarrollo de la motivación intrínseca, que llevaría a consecuencias negativas en el alumnado (Bartholomew et al., 2009), como una baja IFA y un peor estilo de vida saludable, que privaría de conseguir el objetivo de la EF. Por tanto, a pesar de esta discrepancia, este estudio arroja luz sobre el efecto negativo de las conductas demandantes y dominadoras, lo que podría desvelar los efectos negativos que tiene exigir disciplina al alumnado, amenazarle con sanciones y atacarle personalmente.

Asimismo, siguiendo las directrices de un estudio reciente, las conductas de abandono muestran una relación positiva importante con la frustración de autonomía (Bouten et al., 2025), algo que puede explicarse por la falta de implicación y apoyo del docente, que deja al alumnado sin una guía mínima y sin oportunidades reales de elección significativa, generando una percepción de desatención y desamparo que socava su necesidad de autonomía. Mientras, las conductas participativas protegerían de la frustración de la autonomía, al otorgar un rol activo al alumnado en su aprendizaje, cediéndole responsabilidades y toma de decisión (Aelterman et al., 2019).

Conclusiones

Este estudio aporta evidencia sobre la relevancia del profesorado de EF en el proceso motivacional del alumnado, mostrando asociaciones consistentes con la Teoría de la Autodeterminación y el modelo circular. En concreto, los resultados sugieren que las conductas participativas se asocian con menores niveles de frustración de autonomía,

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado

Vol. 12, n.º 2; p. x-x, abril2026. <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

mientras que las conductas demandantes, dominadoras y de abandono se relacionan con indicadores motivacionales menos adaptativos, así como con una menor IFA. No obstante, estos hallazgos deben interpretarse con cautela debido al carácter transversal del diseño, siendo necesario que futuras investigaciones empleen diseños longitudinales y/o modelos de ecuaciones estructurales para confirmar la direccionalidad de las relaciones propuestas.

Implicaciones prácticas

Desde una perspectiva práctica, estos resultados sugieren la conveniencia de formar al profesorado en estrategias orientadas a promover experiencias de satisfacción de la competencia (e.g., diseñar tareas ajustadas al nivel de habilidad) y a reducir experiencias asociadas con la frustración de la autonomía (e.g., ofrecer oportunidades reales de elección y participación). En este sentido, los programas formativos podrían priorizar el desarrollo de conductas participativas (e.g., escuchar las opiniones del alumnado), y la reducción de conductas demandantes (e.g., proponer ejercicios que todo el alumnado debe seguir), dominadoras (e.g., exponer al alumnado como un modelo negativo), y de abandono (e.g., despreocuparse del alumnado desmotivado) (Van Doren et al., 2023).

Limitaciones y futuras líneas de investigación

A pesar de que este estudio ha seguido un método riguroso, los resultados deberían tomarse con cierta cautela. En primer lugar, el diseño transversal impide inferir relaciones de causalidad. Así, diseños longitudinales y otro tipo de análisis (e.g., modelos de ecuaciones estructurales) podrían favorecer el seguimiento de la evolución del proceso motivacional y conductas docentes a lo largo del tiempo. En segundo lugar, la muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Futuras líneas de trabajo podrían incorporar estrategias de muestreo más equilibradas que contemplen las posibles diferencias evolutivas o contextuales del alumnado. Además, los datos recogidos provienen de medidas autorreportadas del alumnado, por lo que sería interesante complementar estos datos con medidas observacionales que puedan ayudar a entender de forma más objetiva el proceso motivacional del alumnado. Finalmente, aunque algunos enfoques presentaron valores de consistencia interna moderados ($\omega \approx .63-.68$), estos niveles pueden considerarse aceptables en investigación aplicada cuando se

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado
Vol. 12, n.º 2; p. x-x, abril2026. <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

evalúan constructos conductuales específicos y/o con pocos ítems, y se ha priorizado el uso de ω como estimación recomendada frente a α (Dunn et al., 2014). En cualquier caso, los resultados asociados a dichos enfoques deben interpretarse con cautela.

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>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-Determination Theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215-233. <https://doi.org/10.1080/17509840903235330>
- Bouten, A., Diloy-Peña, S., Abós, Á., García-González, L., Haerens, L., & De Cocker, K. (2025). Chaotic (laissez-faire) teaching: The most harmful style for students' psychological needs? *International Journal of Educational Research*, 133. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102717>
- 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>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beters, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado

Vol. 12, n.º 2; p. x-x, abril2026. <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>

Costa, M., Ribeiro, J. C., Santos, M. P., & Mota, J. (2024). Physical education classes with different durations, and their contribution to daily physical activity recommendations of adolescents in Porto, Portugal. *Retos*, 58, 182-189. <https://doi.org/10.47197/retos.v58.106478>

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-Cazorla, J., Mayo-Rota, C., García-González, L., Villafaña-Samper, Z., & Abós, Á. (2025). How can physical education teachers' high directiveness impact students' experiences of enjoyment and boredom? *Psychology, Society & Education*, 17(1), 21-28. <https://doi.org/10.21071/pse.v17i1.17372>

Diloy-Peña, S., García-González, L., Haerens, L., De Cocker, K., Burgueño, R., & Abós, Á. (2025). Exploring (de-)motivating teaching profiles from a fine-grained directiveness approach: Differences in students' need-based experiences. *Teaching and Teacher Education*, 159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105003>

Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M., & Abós, Á. (2021). Motivational teaching style in physical education: How does it affect students' experiences? *Apunts Educación Física y Deportes*, 144, 44-51. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/2\).144.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/2).144.05)

Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>

Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., & Haerens, L. (2021). Adopting the situation in

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado

Vol. 12, n.º 2; p. x-x, abril2026. <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

school questionnaire to examine physical education teachers' motivating and demotivating styles using a circumplex approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7342).
<https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>

García-Cazorla, J., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Mayo-Rota, C., Villafaña-Samper, Z., & Abós, A. (2024). A circumplex model-based intervention for physical education teachers: A randomised control trial on teacher and student motivational processes and outcomes [Manuscrito aceptado pendiente de revisión]. *Teaching and Teacher Education*.

García-González, L., Sevil-Serrano, J., Burgueño, R., & Abós, Á. (2021). La importancia de las conductas motivacionales docentes en educación física: estrategias didácticas de intervención. En *Cómo motivar en educación física. Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 77-97).
<https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child and 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)

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139.
<https://doi.org/10.1177/1356336X10381304>

Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The Trans-Contextual Model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado

Vol. 12, n.º 2; p. x-x, abril2026. <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 360-407.
<https://doi.org/10.3102/0034654315585005>

Ilić, T., Stojanović, S., Rančić, D., Jorgić, B. M., Cristian, R. S., Iordan, D. A., Mircea, C. C., Leonard, S., & Onu, I. (2024). Relationship between physical activity levels and academic performance in adolescents from Serbia. *Children*, 11, 1198. <https://doi.org/10.3390/children11101198>

Koka, A., Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., & Raudsepp, L. (2019). Perceived controlling behaviors of physical education teachers and objectively measured leisure-time physical activity in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2709. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152709>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 340 (2020).
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Maicas-Pérez, L., Hernández-Lougedo, J., Maté-Muñoz, J. L., Villagra-Astudillo, A., García-Fernández, P., Suárez-Villadat, B., & Jiménez-Rojo, B. (2024). Effect of physical activity interventions on health parameters in children and adolescents with intellectual disabilities: A systematic review. *Healthcare*, 12, 2434. <https://doi.org/10.3390/healthcare12232434>

Mayo-Rota, C., Diloy-Peña, S., García-Cazorla, J., Abós, Á., & 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*, 436(2), 29-40. [https://doi.org/10.55166/reefd.vi463\(3\).1078](https://doi.org/10.55166/reefd.vi463(3).1078)

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>

Ryan, R. M., & 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>

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado

Vol. 12, n.º 2; p. x-x, abril2026. <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- Tapia-Serrano, M. Á., Sevil-Serrano, 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, 427-437. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2022.01.005>
- Tirado-González, S., Neipp-López, M. C., Quiles-Marcos, 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_sjop.2012.v15.n2.38892
- Van Doren, N., Compennolle, S., Bouten, A., Haerens, L., Hesters, L., Sanders, T., Slembrouck, M., & De Cocker, K. (2024). How is observed (de)motivating teaching associated with student motivation and device-based physical activity during physical education? *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X241289911>
- Van Doren, N., De Cocker, K., Flamant, N., Compennolle, S., Vanderlinde, R., & Haerens, L. (2023). Observing physical education teachers' need-supportive and need-thwarting styles using a circumplex approach: how does it relate to student outcomes? *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2230256>
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2019). Seeking stability in stormy educational times: A need-based perspective on (de)motivating teaching grounded in Self-Determination Theory. *Motivation in education at a time of Global Change*, 20, 53-80. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020004>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

Artículo original. Impacto de las conductas docentes en Educación Física sobre la intención de practicar actividad física y las necesidades psicológicas básicas del alumnado
Vol. 12, n.º 2; p. x-x, abril2026. <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12787>

- 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>
- 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, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>
- Zamarripa, J., Rodríguez-Medellín, R., Pérez-García, J. A., Otero-Saborido, F., & Delgado, M. (2020). Mexican basic psychological need satisfaction and frustration scale in physical education. *Frontiers in Psychology*, 11, 253. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00253>