

ESTILO INTERPERSONAL CONTROLADOR Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Controlling interpersonal style and motivation in Physical Education: a systematic review

Controlar o estilo e a motivação interpessoais em Educação Física: uma revisão sistemática

Antonio Granero-Gallegos ¹ , Juan Jorquera Jordán ² ,
María Carrasco-Poyatos ¹ , Manuel Gómez-López ^{2*} 

¹ Universidad de Almería, España; ² Universidad de Murcia, España

* Correspondence: mgomezlop@um.es

Recibido: 15/12/21; Aceptado: 04/01/22; Publicado: 19/12/22

OPEN ACCESS

Sección / Section:
Educación Física / Physical
Education

Editor de Sección / Edited by:
Sebastián Feu
Universidad de Extremadura

Citación / Citation:
Granero-Gallegos, A., Jorquera, J.,
Carrasco-Poyatos, M., Gómez-
López, M. (2022). Estilo interpersonal
controlador y motivación en
educación física: una revisión
sistemática. *E-balonmano Com*,
18(3), 257-270.

Fuentes de Financiación / Funding:
-

Agradecimientos/
Acknowledgments:
-

Conflicto de intereses / Conflicts of
Interest:
-

Resumen

El estilo interpersonal docente juega un importante papel en la actitud y motivación del alumnado, y aunque el sistema educativo actual sugiere la utilización de estilos más centrados en el estudiante, en la Educación Física (EF) se siguen utilizando principalmente estilos tradicionales. El objetivo fue analizar la relación del estilo interpersonal controlador por parte del docente y la motivación del estudiante en el contexto de las clases de EF. Se realizó una búsqueda en WOS, Ebsco, Scopus y Cochrane teniendo en consideración los diferentes criterios de inclusión especificados en el documento. Se identificaron cuarenta y dos publicaciones, de las cuales se seleccionaron seis que cumplieron los criterios de elegibilidad establecidos. Se concluyó que la adopción por parte del docente de un estilo interpersonal controlador está estrechamente relacionada con las formas menos autodeterminadas de la motivación, generando en las clases un ambiente negativo condicionado por la falta de autonomía del alumnado, por lo que se sugiere la adopción de metodologías más innovadoras y activas centradas en el alumnado.

Palabras clave: Control de la enseñanza; motivación; estilo de enseñanza; Educación Secundaria.

Abstract

The teacher's interpersonal style has a significant role in the attitude and motivation of students, and although the current educational system suggests the use of more student-centered styles, in Physical Education (PE), traditional styles are still mainly used. The purpose was to analyze the relationship between teacher-controlling interpersonal style and student motivation in the context of PE classes. A search was carried out in WOS, Ebsco, Scopus and Cochrane taking into consideration the different inclusion criteria specified in the document. Forty-two publications were identified, from which six were selected that met the established eligibility criteria. It was concluded that the adoption by teachers of a controlling interpersonal style is closely related to less self-determined forms of motivation, generating a negative classroom environment conditioned by the lack of student autonomy, and therefore the adoption of more innovative and active methodologies centered on the students is suggested.

Keywords: Control of teaching; motivation; Self-Determination Theory; teaching style; High School.

Resumo

O estilo interpessoal do professor desempenha um papel importante na atitude e motivação dos estudantes, e embora o actual sistema educativo sugira o uso de estilos mais centrados no estudante, na Educação Física (EF) os estilos tradicionais ainda são utilizados principalmente. O objectivo era analisar a relação entre o estilo interpessoal do professor-controlador e a motivação dos alunos no contexto das aulas de educação física. Procurámos na Web of Science, Ebsco, Scopus e Cochrane. Critérios de inclusão: estudos que analisaram a relação entre um estilo interpessoal controlador e a motivação nas aulas de educação física; estudos com design quantitativo, qualitativo ou misto; estudos com amostras de rapazes, raparigas e amostras mistas; estudos publicados em espanhol ou inglês entre 2010 e 2020. Foram identificadas quarenta e duas publicações, das quais foram seleccionadas seis que preenchiam os critérios de elegibilidade estabelecidos. Concluiu-se que a adopção pelo professor de um estilo interpessoal controlador está intimamente relacionada com as formas menos auto-determinadas de motivação, gerando um ambiente negativo nas aulas condicionado pela falta de autonomia dos alunos, pelo que se sugere a adopção de metodologias mais inovadoras e activas centradas nos alunos.

Palavras-chave: Controle de ensino; motivação; estilo de ensino; ensino médio.

Introducción

El problema o cuestión

La adolescencia se identifica con una etapa que puede marcar el inicio de una espiral descendente de la motivación y el compromiso del estudiante en relación con su educación, desencadenando un bajo rendimiento académico (Eccles et al., 1993). Entre los estudiantes, se asocian con la motivación marcados comportamientos de irresponsabilidad, bajo compromiso, incumplimiento de reglas, obstaculización de un ambiente de clase óptimo y bajo autocontrol personal (Granero-Gallegos, Gómez-López, Baena-Extremera, y Martínez-Molina, 2020; Hernández-Andreo et al., 2021; Manzano-Sánchez, 2021). El estilo interpersonal docente puede jugar un importante papel en la actitud y motivación del alumnado, pues diversos trabajos han demostrado los beneficios en el dominio social y moral de los estilos docentes que otorgan mayor autonomía a los estudiantes frente a un estilo docente más directivo o controlador, en el que el alumnado percibe mayor rigidez de la enseñanza, así como falta de autonomía (ej., Mouratidou, Goutza, y Chatzopoulos, 2007; Granero-Gallegos, Hortigüela-Alcalá, Hernando-Garijo, y Carrasco-Poyatos, 2021). Aunque el sistema educativo actual incide en la necesidad de utilizar estilos más centrados en el estudiante (Granero-Gallegos, 2020), en materias como la EF se siguen utilizando principalmente estilos tradicionales o centrados en el profesor (Zapatero, 2017).

El estilo interpersonal controlador

Como exponen algunos autores (ej., Reeve, 2009), el profesor puede optar por un estilo interpersonal orientado a fomentar la autonomía, la iniciativa y toma de decisiones por parte del alumnado, apoyar el esfuerzo y ofrecer *feed-back*, entre otros aspectos. En cambio, el docente también puede adoptar un estilo interpersonal más controlador, caracterizado por una enseñanza más tradicional en el que el docente es más protagonista y adopta un comportamiento coercitivo y autoritario a través de imposiciones y control del proceso de enseñanza (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, y Van Petegem, 2015; Moreno-Murcia, Pintado, Huéscar, y Marzo, 2018). Este estilo se basa en un ritmo de trabajo general y en el cumplimiento de unas tareas y expectativas preestablecidas, presionando al alumnado para actuar en base a unos criterios determinados, lo que favorece la falta de iniciativa, esfuerzo y autoconocimiento (Haerens et al., 2015).

El estilo interpersonal controlador por parte del docente puede expresarse de dos maneras: externa e interna (De Meyer, Soenens, Aelterman, et al., 2016). Los comportamientos de control externo involucran contingencias externas, como recompensas y/o castigos, siendo comportamientos, a menudo, visibles y evidentes. Por el contrario, el control interno se sucede, generalmente, de manera sutil y encubierta, con el propósito de hacer que los estudiantes se coaccionen y apelando a sentimientos de ansiedad, vergüenza y culpabilidad (Soenens y Vansteenkiste, 2010).

Cómo debería funcionar el estilo controlador

En el contexto de la EF, la literatura destaca la importancia del rol y enfoque del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un estilo interpersonal controlador durante las clases de EF tiene una influencia significativa y negativa sobre la motivación (Bartholomew et al., 2018; Reeve et al., 2014) e, incluso, en el interés y la participación de los estudiantes (Haerens, Vansteenkiste, Aelterman, y Van den Berghe, 2016). Centrándonos en la motivación, autores como Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini-Estrada (2013), resaltan que la motivación es el elemento central que explica el comportamiento humano a través de procesos motivacionales, cognitivos y afectivos de los adolescentes en el contexto de la EF e, incluso, es un indicador del bienestar psicológico a través de la autoestima, satisfacción con la vida y vitalidad subjetiva (Núñez, Martín-Albo, y Domínguez, 2010). Según la teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), esta motivación se manifiesta a través de un continuum de autodeterminación que va desde la motivación autónoma (motivación intrínseca y regulación identificada), hasta la desmotivación, pasando por la motivación controlada (motivación extrínseca, regulación introyectada y regulación externa).

Las formas autónomas de motivación están asociadas con una serie de procesos adaptativos en las conductas de los estudiantes que comprenden la preferencia por tareas desafiantes, una mayor concentración y mejores calificaciones

(Barkoukis, Taylor, Chanal, y Ntoumanis, 2014). Las formas controladas de motivación y la desmotivación se asocian con resultados desadaptativos, que incluyen aburrimiento e infelicidad, disminución de la concentración y peores calificaciones (Aelterman et al., 2012; Barkoukis et al., 2014). Cuando se desarrolla un estilo interpersonal controlador por parte del docente, el alumnado presenta una menor motivación y un mayor nivel de ansiedad (Haerens et al., 2016; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, y Goossens, 2012), así como menor bienestar psicológico, compromiso y disfrute por la tarea que desempeñan y una mayor frustración de las necesidades psicológicas básicas (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, y Thøgersen-Ntoumani, 2011).

A pesar de que numerosas investigaciones han demostrado que estilos interpersonales de enseñanza menos controladores y basados en el apoyo a la autonomía tiene efectos beneficiosos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (e.g., Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos, y Martínez-Molina, 2016) y favorece una vía motivadora hacia un aprendizaje óptimo (Jang, Kim, y Reeve, 2012), la tendencia de los docentes, en general (Reeve, 2016), y en EF en particular (Lonsdale et al., 2019), es la adopción de un estilo interpersonal controlador, con la consecuente frustración de la autonomía de los estudiantes y que suscita malestar y ansiedad, y genera conductas desadaptativas (Jang, Kim, y Reeve, 2016).

¿Por qué es importante hacer esta revisión?

Como se ha expuesto en los párrafos anteriores, las evidencias científicas existentes apuntan que un estilo interpersonal controlador por parte del docente se relaciona con una menor motivación autónoma por parte del alumnado (ej., Haerens et al., 2016; Soenens et al., 2012). A pesar de ello sigue siendo el principal estilo docente utilizado entre el profesorado de EF (Lonsdale et al., 2019; Zapatero, 2017) y no se ha publicado, hasta ahora, ninguna revisión sistemática (RS) de la literatura científica que relacione el estilo controlador de enseñanza con la motivación del alumnado en educación secundaria. Este estudio pretende recopilar información fundamental que ayude a comprender, a partir de un análisis cualitativo de base científica, la relación entre estas variables en el ámbito de la EF, de modo que aporte una evidencia sólida, contrastada y clarificadora acerca del papel que adquiere un estilo interpersonal basado en el control por parte del docente sobre la regulación motivacional de los estudiantes.

A partir de lo expuesto, el objetivo de esta RS fue analizar la relación del estilo interpersonal controlador por parte del docente y la motivación del estudiante en el contexto de las clases de EF de educación secundaria. Se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- Cuestión-1: ¿Cómo es la relación entre el estilo interpersonal controlador por parte del profesorado de EF y la motivación autónoma del alumnado?
- Cuestión-2: ¿Hay diferencias en función del género en la percepción del estilo interpersonal controlador del docente?

Método

Para la elaboración de metodología que se describe seguidamente se han seguido las indicaciones de *The Campbell Collaboration* (2019), y del *Manual Cochrane para Revisiones Sistemáticas de Intervenciones* (Higgins y Green, 2011).

Criterios para considerar los estudios para esta revisión

Tipos de estudios. Se incluyeron estudios con cualquier tipo de diseño (cuantitativo, cualitativo o mixto) en los que se analizara la relación entre el estilo interpersonal controlador por parte del docente y la motivación del estudiante en el contexto de las clases de EF de educación secundaria.

Tipos de participantes. Los participantes de los estudios incluidos deben ser estudiantes de centros educativos de educación secundaria (incluido el nivel de bachillerato). Los estudios pueden incluir muestras mixtas o aisladas de hombres y/o mujeres.

Tipos de variables. La variable principal considerada para la presente RS fue la motivación. No se restringió la selección de los estudios según el tipo de motivación o la herramienta utilizada para el registro de datos (siempre que estuviera validada).

Otros criterios. Se incluyeron publicaciones en español e inglés, publicados en los últimos 10 años. No se restringió la selección de estudios según el estado de publicación, la localización geográfica o los sesgos.

Métodos de búsqueda para la identificación de estudios

El registro se llevó a cabo en las plataformas Ebsco, Web of Science (WOS), Scopus y Cochrane. Contiene estudios identificados en las siguientes bases de datos: Medline, Food Science and Technology Abstracts, SPORTDiscus, Teacher Reference Center y Colección principal de WOS. Los descriptores utilizados fueron: ("controll* teach*") AND ("physical education") AND (motivat*). Dada la amplitud de estudios similares, en Ebsco se especificó resumen como operador de campo, con el último acceso a las fuentes de información realizada el 28/04/2020.

Se verificaron las listas de referencias de todos los estudios incluidos y las revisiones sistemáticas para obtener referencias adicionales. Se estableció contacto con expertos en el tema y con los autores de los estudios incluidos para identificar investigaciones adicionales no publicadas. Fueron revisadas actas de conferencias a congresos de relevancia en relación con la temática. Asimismo, se verificaron los resultados registrados en ClinicalTrials.gov y Cochrane.

Recogida y análisis de datos

Selección de estudios. La selección de los estudios se llevó a cabo en dos fases, de acuerdo con las recomendaciones de la declaración Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses (PRISMA; Moher et al., 2015). En una primera fase, la búsqueda fue realizada por investigadores (JJJ, AGG) que seleccionaron de manera independiente listas de artículos potencialmente elegibles. Los dos revisores examinaron de forma independiente los estudios potencialmente admisibles mediante la lectura de títulos y resúmenes, siguiendo una lista de verificación preparada, que incluía los criterios de selección descritos en el protocolo basado en el objetivo de investigación. Posteriormente, los dos revisores seleccionaron de forma independiente los artículos de texto completo e identificaron los estudios para su inclusión. También fueron identificados y registrados los motivos de los estudios excluidos. Cualquier desacuerdo se resolvió mediante discusión e intervención de un tercer revisor (MGL) con el fin de reducir la duplicación no planificada de comentarios y proporcionar transparencia al proceso de revisión, así como para minimizar el sesgo de presentación de informes (Booth et al., 2013).

Extracción y gestión de datos. Los estudios finalmente incluidos en la RS fueron codificados en una base de datos de Excel (Microsoft Excel 2018) y se extrajeron las siguientes características de cada estudio y datos de resultados: (i) Métodos: diseño del estudio, (ii) Instrumentos de medida; (iii) Variables del estudio; (iv) Participantes: tamaño de la muestra, media y rango de edad, criterios de inclusión y exclusión; (v) Resultados: listado de los resultados encontrados en cada estudio; (vi) Evaluación de calidad metodológica de cada artículo. Los dos revisores realizaron este proceso y compararon los datos para identificar cualquier discrepancia en la entrada de datos. Cualquier desacuerdo se resolvió por consenso.

Evaluación de la calidad metodológica de los artículos incluidos

El protocolo utilizado para examinar la calidad de los estudios seleccionados fue la *Newcastle-Ottawa Scale* (NOS; Wells et al., 2012). El rango de la escala NOS para cada estudio evaluado está entre 0 y 16. Dos revisores (JJJ y AGG) evaluaron cada artículo de forma independiente, usaron la discusión para resolver las diferencias y luego tabularon las puntuaciones finales de todos los artículos incluidos. Cualquier desacuerdo se resolvió mediante discusión. La puntuación máxima que un artículo puede recibir es de dieciséis estrellas. Un máximo de dos estrellas está disponible para la claridad del objetivo establecido en el estudio. Para la puntuación de selección de los sujetos se puede otorgar un máximo de ocho estrellas sobre la base de los siguientes criterios: representatividad de la muestra; justificación del tamaño de la muestra

(potencia estadística); tasa de respuesta; y verificación de la exposición (factor de riesgo). En aras de la comparabilidad, los estudios recibieron un máximo de dos estrellas para el control de los factores de confusión; y la comparabilidad de los sujetos en diferentes grupos de resultados, según el diseño del estudio o análisis. Además, se podría puntuar un máximo de cuatro estrellas en el apartado de resultados en función de la evaluación del resultado; y la claridad y adecuación de las pruebas estadísticas.

Resultados

Descripción de los estudios

Resultados de la búsqueda.

Según los criterios de elegibilidad determinados, la búsqueda identificó inicialmente 42 publicaciones en las bases de datos. Se excluyeron 21 documentos duplicados y quedaron 21 artículos. Después de la lectura de títulos y *abstract*, se excluyeron 10 por no cumplir los criterios de inclusión establecidos, quedando 11 artículos que fueron analizados mediante lectura de texto completo. Finalmente, se excluyeron 5 artículos más por no cumplir con los criterios de inclusión y quedaron un total de 6 que fueron incluidos en la presente RS. El proceso de búsqueda, selección e inclusión de los artículos se especifica en el diagrama de flujo PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, y Altman, 2009) (Figura 1).

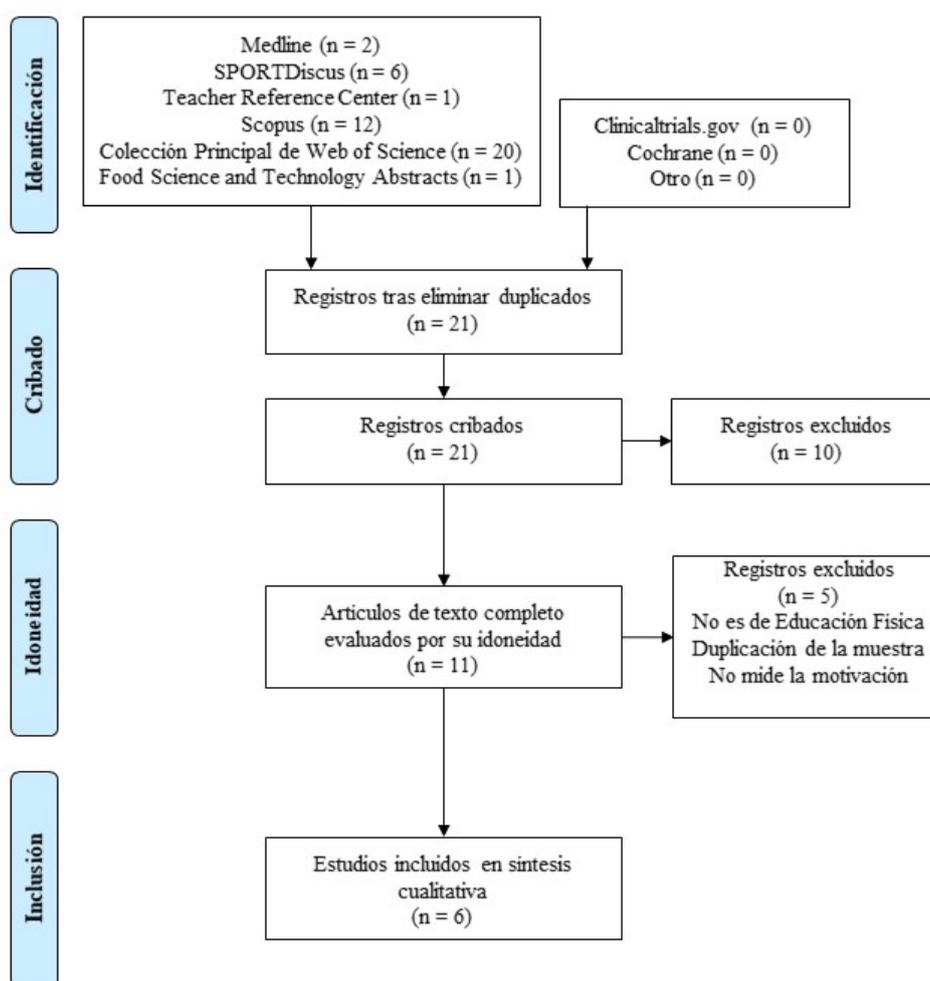


Figura 1. Diagrama de Flujo del proceso de selección de estudios para la RS (Moher et al. 2009).

Estudios incluidos

Seis estudios fueron incluidos en esta RS (Bartholomew et al., 2018; De Meyer et al., 2014; De Meyer et al., 2016; Haerens et al., 2015; Huéscar et al., 2019; Koka et al., 2019) que fueron codificados según el primer autor y el año de

publicación de la siguiente manera: Bartholomew_2018; De Meyer_2014; De Meyer_2016; Haerens_2015; Huéscar_2019; Koka_2019.

Localización de los estudios: Bartholomew_2018 realizaron su estudio en Grecia, De Meyer_2014, De Meyer_2016 y Haerens_2005 en Bélgica, Huéscar_2019 en España y Koka_2019 en Estonia.

Diseño de los estudios: Cuatro de los estudios incluidos en esta RS fueron de corte transversal (De Meyer_2014; De Meyer_2016; Haerens_2015; Huéscar_2019) y dos longitudinales (Bartholomew_2018; Koka_2019). Bartholomew_2018 realizaron tres tomas de datos, una en cada trimestre (noviembre, enero y abril), mientras que Koka_2019 separaron seis meses las dos tomas de datos durante el curso.

Participantes: En los seis artículos incluidos en la RS se contemplaron un total de 3120 sujetos (1617 varones y 1503 mujeres) y todos los estudios se realizaron con muestras mixtas de chicos y chicas. En general existe heterogeneidad en cuanto al tamaño de la muestra, pues oscila desde los 159 (Koka_2019) hasta los 925 sujetos (De Meyer_2016). No obstante, tres de los seis artículos presentan cierta homogeneidad en el tamaño, con muestras mixtas entre 416-499 sujetos (Bartholomew_2018; Haerens_2015; Huéscar_2019). En cuanto a la edad, todos los artículos presentan el rango de edad de la muestra, oscilando desde los 14.44 años (De Meyer_2014) hasta los 16.71 años (Huéscar_2019).

VARIABLES e instrumentos: las variables sobre la que se ha planteado esta RS son el estilo interpersonal controlador del docente y la motivación del alumnado en EF. Para medir el estilo controlador se distinguieron los siguientes tipos de variables: control percibido (Bartholomew_2018); control interno y control externo (De Meyer_2016); comportamiento docente de control percibido por los estudiantes (De Meyer_2014; Haerens_2015) y control docente del comportamiento (Huéscar_2019); control percibido (Koka_2019). El estilo controlador fue medido a través de: *Controlling Coach Behaviors Scale* (CCBS; Bartholomew_2018; Huéscar_2019; Koka_2019); *Psychologically Controlling Teaching* (PCT; De Meyer_2014; De Meyer_2016; Haerens_2015); y *Teacher As Social Context Questionnaire* (TASCQ; De Meyer_2014). La motivación fue medida a través de diferentes tipos: motivación autónoma (motivación intrínseca y regulación identificada), motivación controlada (regulación introyectada y regulación externa) y desmotivación (Bartholomew_2018; De Meyer_2014; De Meyer_2016; Haerens_2015); motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa (Huéscar_2019; Koka_2019); motivación intrínseca por el conocimiento, motivación intrínseca por la estimulación, motivación intrínseca hacia el logro, regulación integrada y desmotivación (Huéscar_2019). Los instrumentos usados para medir la motivación fueron: *Revised Perceived Locus of Causality in Physical Education Scale* (PLOC-R; Bartholomew_2018), *Behavioral Regulations in Physical Education Questionnaire* (BRPEQ; De Meyer_2014; De Meyer_2016; Haerens_2015), *Behavioral Regulation in Sport Questionnaire* (BRSQ; Huéscar_2019), y *Perceived Locus of Causality* (PLOC; Koka_2019).

Los detalles sobre las características de los estudios incluidos se presentan en la Tabla 1.

Estudios excluidos

Como se expone en la Figura 1, cinco estudios fueron excluidos del análisis cualitativo: dos de ellos no miden la motivación (Abós et al., 2016; Liu et al., 2017), uno no estaba realizado en el contexto de la EF (Eckes et al., 2018), uno era la validación de un instrumento para medir el estilo controlador, pero no medía la motivación (Hein et al., 2018) y otro por duplicación de muestra (Moreno-Murcia, Huéscar, y Ruiz, 2018). Este último presentaba una muestra idéntica a la del estudio de Huéscar_2019, pero alcanzó una valoración inferior tras el análisis de calidad metodológica.

Calidad metodológica de los estudios

Las puntuaciones totales para cada artículo se exponen en la Tabla 2. La puntuación general media fue de 8.83. La representatividad de la muestra no se declaró claramente en la totalidad de los estudios.

No se describió la estrategia de muestreo empleada en un 66,7 % de los estudios, mientras que la muestra se correspondió a un grupo seleccionado de usuarios en un 33,3% de las investigaciones. La tasa de respuesta fue evaluada y satisfactoria en un 83,3%, al igual que en la verificación de exposición. Respecto a la comparabilidad de los estudios,

los investigadores controlaron los posibles factores de confusión en un 83,3% de las ocasiones, mientras que los sujetos de estudio de los diferentes grupos fueron comparables, en función del diseño del estudio o del análisis en un 66,7% de los estudios. Finalmente, debido al diseño de los estudios no se registró una evaluación del resultado en la totalidad de los estudios incluidos. Sin embargo, se procedió a la utilización de pruebas estadísticas que presentaron la medida de asociación, incluyendo intervalos de confianza y nivel de probabilidad (valor p) en un 66,7% de los estudios.

Tabla 2. Evaluación de la calidad metodológica de cada artículo según escala NOS (Wells et al. 2012).

Estudio	Claridad	Selección de los sujetos			Comparabilidad			Resultados		Punt.
		Repr.	Justif.	Tasa resp.	F. riesgo	F. conf.	G. result.	Ev.	Pr. est.	
Bartholomew_2018	**	-	-	**	**	*	-	-	**	9
De Meyer_2014	**	-	-	**	**	*	*	-	**	10
De Meyer_2016	**	-	-	**	*	*	*	-	*	8
Haerens_2015	**	-	-	**	**	*	*	-	**	10
Huéscar_2019	**	-	-	**	**	-	*	-	*	8
Koka_2019	**	-	-	*	**	*	-	-	**	8

Nota. Repr.=Representatividad de la muestra; Justif.=Tamaño de la muestra justificado (potencia estadística); Tasa resp.=Tasa de respuesta; F. riesgo=Factor de riesgo; F. conf.=Factores de confusión; G. Result.=Grupos de resultados comparables; Ev.=Evaluación del resultado; Pr. est.=Prueba estadística; Punt.=puntuación.

Resultados de los estudios

En el estudio de Bartholomew_2018 se halló que un estilo de enseñanza controlador aumentaba linealmente y de forma positiva la desmotivación y la motivación controlada (motivación introyectada y externa) y negativamente la motivación autónoma (motivación intrínseca e identificada). A nivel intrapersonal, el estilo controlador se relacionó negativamente con la motivación autónoma (motivación intrínseca e identificada) y positivamente con la motivación controlada (motivación introyectada y externa) y la desmotivación. De Meyer_2014 encontraron una asociación significativa entre el estilo de enseñanza controlador y la motivación controlada, pero no con la desmotivación. Por su parte, De Meyer_2016 hallaron que tanto el estilo de enseñanza de control interno como externo se relacionaba negativamente con la motivación intrínseca y la regulación identificada de los estudiantes, mientras que se relaciona positivamente con la regulación introyectada, la regulación externa y la desmotivación. Sin embargo, cuando ambos estilos de enseñanza se incluyeron simultáneamente como predictores de la motivación en los análisis de regresión, solo el control interno de la enseñanza predijo mala calidad y baja cantidad de motivación. Haerens_2015 hallaron que un estilo de enseñanza controlador se relacionó negativamente con la motivación autónoma (motivación intrínseca y motivación identificada) y positivamente con la motivación controlada (motivación introyectada y motivación externa) y la desmotivación. Huéscar_2019 hallaron que el estilo controlador estaba relacionada negativa y significativamente con la motivación intrínseca y positivamente con la regulación introyectada, la regulación externa y la desmotivación. Del mismo modo, el estudio de Koka_2019 reveló que la percepción del alumnado de un estilo de enseñanza controlador por parte del docente se correlacionaba positiva y significativamente con la regulación externa.

Solo dos estudios analizaron las diferencias según el género en relación con la percepción del estilo controlador y los resultados fueron dispares, pues en el estudio de Bartholomew_2018 las chicas percibieron a sus docentes menos controladores que los chicos y reportaron menor nivel de desmotivación que los varones, mientras que De Meyer_2014 hallaron que las chicas percibieron a sus docentes más controladores y presentaron menor motivación controlada y desmotivación.

Tabla 1. Características de los estudios.

Autor/es (año)	Diseño	Instrumentos	Variables	Muestra	Resultados
Bartholomew_2018	Observacional y longitudinal	Controlling Coach Behaviors Scale (CCBS) Revised Perceived Locus of Causality in physical education scale (PLOC-R)	Control percibido; Motivación autónoma (motivación intrínseca y regulación identificada); Motivación controlada (regulación introyectada y regulación externa); y Desmotivación	n = 419 (220 varones, 199 mujeres; M = 14.5, DS = .53). Lugar: Grecia Criterios de inclusión: no se especificaron Criterios de exclusión: no se especificaron	A nivel intrapersonal, el estilo controlador se relacionó negativamente con la motivación autónoma ($\beta=-.14$, $p<.01$; 95% CI=-.024, -.04) y positivamente con la motivación controlada ($\beta=.23$, $p<.01$) y la desmotivación ($\beta=.32$, $p<.01$; 95% CI=.14-.50). A nivel interpersonal, las mujeres percibieron a sus maestros de EF como menos controladores ($\beta=.34$, $p<.01$) y reportaron menor nivel de desmotivación ($\beta=.28$, $p<.01$) que los varones.
De Meyer_2014	Observacional, descriptivo y transversal	Psychologically Controlling Teaching (PCT) Teacher As Social Context Questionnaire (TASCQ); Behavioral Regulations in Physical Education Questionnaire (BRPEQ)	Comportamiento docente de control percibido por los estudiantes; Motivación autónoma (motivación intrínseca y regulación identificada); Motivación controlada (regulación introyectada y regulación externa); y Desmotivación	n=702 (358 varones, 344 mujeres). Rango de edad: 11 a 21 años (M=14.44; DS=1.81) Flandes (Bélgica) Criterios de inclusión: no se especificaron Criterios de exclusión: no consentimiento informado (n=9); estar ausente en el momento de la recopilación de datos (n=98).	Asociación positiva y significativa entre el comportamiento de control de la enseñanza y la motivación controlada ($p<.05$). A nivel interpersonal, las mujeres percibieron a sus maestros de EF como más controladores ($p<.001$) y mostraron una menor motivación controlada ($p<.01$) y desmotivación ($p<.05$).
De Meyer_2016	Observacional, descriptivo y transversal	Psychologically Controlling Teaching (PCT) Observed controlling teaching behavior Behavioral Regulations in Physical Education Questionnaire (BRPEQ)	Control interno; Control externo; Motivación intrínseca; Regulación identificada; Regulación introyectada; Regulación externa; y Desmotivación	n=925 (527 varones, 398 mujeres). Rango de edad: 12 a 21 años (M = 15.80; DS=1.99) Lugar: Flandes (Bélgica) Criterios de inclusión: no se especificaron Criterios de exclusión: no se especificaron.	Tanto el control interno como externo de la enseñanza se relacionó negativamente con la motivación intrínseca de los estudiantes ($p<.001$) y la regulación identificada ($p<.001$) y positivamente con la regulación introyectada ($p<.001$, $p<.01$) la regulación externa ($p<.001$) y la desmotivación ($p<.001$).
Haerens_2015	Observacional, descriptivo y transversal	Psychologically Controlling Teaching scale (PCT) Behavioral Regulations in Physical Education Questionnaire (BRPEQ)	Comportamiento docente de control percibido por los estudiantes; Motivación autónoma (motivación intrínseca y regulación identificada); Motivación controlada (regulación introyectada y regulación externa); y Desmotivación	n=499 estudiantes (219 varones, 289 mujeres; M = 15.76; DS = 1.16) Lugar: Flandes (Bélgica) Criterios de inclusión: no se especificaron Criterios de exclusión: no se especificaron	La enseñanza de control percibida se relacionó negativamente con la motivación autónoma ($r=-.30$, $p\leq.001$, 95%CI=-.44, -.17) y positivamente con la motivación controlada ($r=.42$, $p\leq.001$, 95%CI .30, .55) y la desmotivación ($r=.49$, $p\leq.001$, 95%CI=.34, .65).

Huéscar_2019	Observacional, descriptivo y transversal	Controlling Coach Behavior Scale (CCBS); Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ)	Control docente del comportamiento; Motivación intrínseca general; Motivación intrínseca por el conocimiento; Motivación intrínseca por la estimulación; Motivación intrínseca hacia el logro; Regulación integrada; Regulación identificada; Regulación introyectada; Regulación externa; y Desmotivación	n=416 (229 varones, 187 mujeres) Rango de edad: 16 a 18 años (M=16.71 años, DS=.73). Lugar: España Criterios de inclusión: no se especificaron Criterios de exclusión: no se especificaron	El estilo de enseñanza controlador se relacionó negativa y significativamente con la motivación intrínseca general ($r=-0.16$, $p<.005$) y correlacionó positiva y significativamente con la regulación introyectada ($r=0.35$, $p<.001$), la regulación externa ($r=.45$, $p<.001$) y la desmotivación ($r=.40$, $p<.001$).
Koka_2019	Observacional y longitudinal	Controlling Coach Behaviors Scale (CCBS); Perceived Locus of Causality (PLOC)	Control percibido; Motivación intrínseca; Regulación identificada; Regulación introyectada; y Regulación externa	n = 159 (64 varones, 95 mujeres). Rango de edad: 11 a 19 años (M=14.94; DS=2.11) Lugar: Estonia Criterios de inclusión: no se especificaron Criterios de exclusión: no completar cuestionarios en la segunda toma de datos (n=22).	El comportamiento docente de control percibido por los estudiantes se correlacionó positiva y significativamente con la regulación externa ($\beta=.23$, $p<.001$; 95%CI=.12, .36).

Nota: EF= Educación Física; p=valor de significación; n=muestra total; M=media de edad; DS=desviación estándar; 95%CI= Intervalo de confianza del 95%; β =estimación de parámetros estandarizados; r=efectos totales de relación.

Discusión

Resumen de los principales resultados

El objetivo de esta RS fue analizar la relación entre el estilo interpersonal controlador por parte del docente de EF y la motivación del alumnado en educación secundaria. Los resultados de los seis estudios observacionales incluidos desvelaron que un estilo controlador por parte del profesor de EF en el contexto de educación secundaria se relaciona negativamente con las formas más autodeterminadas de la motivación y positivamente con la desmotivación y las formas menos autodeterminadas de motivación.

Homogeneidad de los estudios incluidos y aplicabilidad de la evidencia

El tamaño total de la muestra incluida en los estudios que cumplieron con los criterios de inclusión fue amplio (n=3120) para extraer conclusiones robustas y poder responder a la pregunta de investigación. Además, se puede considerar que hay homogeneidad metodológica entre los seis estudios incluidos en la RS, dado que todos son de metodología cuantitativa y basados en un diseño observacional, aunque cuatro de ellos son transversales (De Meyer_2014; De Meyer_2016; Haerens_2015; Huéscar_2019) y dos longitudinales (Bartholomew_2018; Koka_2019). Asimismo, todos se realizaron con muestras de chicos y de chicas con una muestra total equilibrada en función del género.

En relación con los instrumentos utilizados para medir las variables, sí hay más heterogeneidad, pues se han utilizados tres instrumentos diferentes para valorar la percepción del estilo controlador, aunque miden el constructo evaluado en esta RS; incluso De Meyer_2016 diferencia entre control interno y control externo. De igual manera, la motivación fue evaluada a través de cuatro instrumentos diferentes, no obstante, todos medían los diferentes tipos de motivación

autónoma, la motivación controlada y la desmotivación. Bartholomew_2018, De Meyer_2014; De Meyer _2016, y Haerens_2015, encontraron relación negativa entre el estilo interpersonal controlador y las formas más autodeterminadas de la motivación. Bartholomew_2018, De Meyer_2016, Haerens_2015, y Huéscar_2019, encontraron que el estilo controlador se relacionó positivamente con las formas menos autodeterminadas de la motivación.

Cabe reseñar que los resultados hallados en los diferentes estudios observacionales de calidad metodológica media fueron similares, independientemente del diseño transversal o longitudinal, del tamaño muestral, así como de los instrumentos utilizados para medir las variables.

Calidad de la evidencia

La calidad de la evidencia de los estudios incluidos en la RS se puede considerar media-baja. Por un lado, aunque dos estudios con longitudinales, todos son estudios observacionales y ninguno ha seguido metodologías experimentales. Por otro lado, el análisis de calidad metodológica oscila entre los ocho y los diez. En general, presentan buenas puntuaciones en claridad, tasa de respuesta, factor de riesgo y prueba estadística, mientras que la calidad solo alcanzó una o ninguna estrella en factores de contusión y grupos de resultados comparables. Finalmente, todos los estudios presentaron baja calidad metodológica en representatividad, justificación del tamaño muestral y evaluación del resultado.

Posibles sesgos en el proceso de revisión y limitaciones

Aunque la naturaleza sistemática del proceso de revisión seguido en este trabajo disminuye el potencial de sesgo, siempre hay que considerar que persiste riesgo de sesgo en el proceso. El mayor riesgo de sesgo de esta revisión fue la selección de estudios, específicamente, la decisión de limitar los criterios de inclusión al área de EF, reduciendo el número de estudios incluidos y constituyendo una limitación de los resultados. Si la búsqueda se hubiera ampliado a todo el campo educativo, los resultados habrían sido más generales y ofrecerían una visión más general. Asimismo, otra limitación es la búsqueda de documentos sobre estilo controlador, por lo que se propone a futuros investigadores ampliar la búsqueda con la inclusión de estudios del estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía. Finalmente, con objeto de ofrecer una revisión sistemática actualizada, la búsqueda se ha centrado en los 10 últimos años, pero esto también tiene que ser admitido como una limitación del presente trabajo.

Acuerdos y desacuerdos con otros estudios o revisiones

De acuerdo con los resultados encontrados en esta RS, y en respuesta a la pregunta de investigación 1, no sorprende que el estilo controlador del docente se asocie positivamente con una menor motivación autodeterminada, así como con un incremento de tipos de motivación controlada. En línea con investigaciones previas (Bartholomew et al., 2011; Jang et al., 2016; Moreno-Murcia et al., 2018), el estilo interpersonal controlador provoca la disminución de las formas más autodeterminadas de motivación en los estudios incluidos en esta revisión, lo que implica la aparición de experiencias negativas, falta de compromiso, frustración y aparición de conductas desadaptativas en los estudiantes que convergieron en desmotivación hacia la asignatura de EF. Según Deci y Ryan (2014), cuando el docente adopta un comportamiento autocrático, restrictivo y de sometimiento constante con los estudiantes, favorece sentimientos de opresión, incapacidad y rechazo y provoca que sientan menor diversión y autoconfianza y mayor motivación externa, puesto que, para ellos, el éxito y el fracaso depende de un locus externo a ellos. Este perfil de docente suele motivar a sus estudiantes a través de incentivos extrínsecos (Reeve, 2009). Por tanto, los estudiantes participan en las tareas de clase con el propósito de evitar confrontamientos con el profesor, en lugar de hacerlo por el valor que otorgan al proceso de aprendizaje. En este sentido, es importante que los docentes comprendan el modo en que los estudiantes perciben su comportamiento y los efectos potencialmente negativos sobre la regulación motivacional y el compromiso de los adolescentes (Barkoukiset al., 2014; Eccles et al., 1993).

La relación positiva del estilo controlador con la regulación introyectada de motivación, la regulación externa y la desmotivación, se explica por los comportamientos de autoridad e intimidación del docente para que los estudiantes cumplan unas determinadas expectativas que generan sentimientos de incompetencia y falta de autonomía (Van Petegem

et al., 2015). Estos resultados coinciden con los obtenidos por Bekiari (2016), que hallaron una correlación positiva entre el control de la enseñanza y un clima motivacional orientado hacia el rendimiento, marcado por la falta de autonomía y un deterioro de la predisposición e interés del alumnado a participar en las actividades, lo que generó formas menos autodeterminadas de la motivación; por el contrario, la adopción por parte del docente de un comportamiento democrático se relacionó con un clima motivacional orientado hacia la tarea, generando una actitud positiva de los estudiantes hacia la asignatura, el deseo de afrontar nuevos retos y la necesidad de superación personal. También Haraldsen, Halvari, Solstad, Abrahamsen y Nordin-Bates (2019) hallaron que el control de las condiciones de enseñanza se relacionó con niveles más altos de motivación controlada (regulación introyectada y regulación externa), ansiedad, estrés emocional y miedo al fracaso. Tratando de forma más específica las estrategias de control interno y externo sobre la motivación de los estudiantes, también Assor, Roth y Deci (2004) encontraron que las estrategias de control interno se asocian con mayores niveles de regulación introyectada. De este modo, los docentes que emplean estrategias de control interno provocan que los estudiantes actúen apelando a sentimientos de vergüenza o culpabilidad para evitar los castigos, lo que ocasiona en el alumnado la falta de intencionalidad y compromiso en la participación en las clases de EF y, por tanto, la desmotivación. En este sentido, los docentes que adoptan un estilo controlador favorecen un clima de malestar entre sus estudiantes (De Meyer, Soenens, Vansteenkiste et al., 2016).

Por otro lado, la respuesta a la pregunta de investigación 2 no queda aclarada, pues solo dos estudios realizaron el análisis por género y los resultados son diferentes. En este sentido, la disparidad de resultados puede deberse a que las mujeres suelen ser más sociables y responden de manera acomodada a las conductas de control (Maccoby, 1998), o bien porque los docentes a veces adoptan una conducta diferente con las alumnas, interactuando más con los estudiantes varones, independientemente de las interacciones iniciadas por los propios estudiantes (Duffy, Warren, y Walsh, 2002).

Conclusiones y Aplicaciones prácticas

Implicaciones para la práctica

La puesta en práctica de un estilo interpersonal controlador por parte del docente de EF supone la creación de situaciones en el aula en las que el alumnado actúa para fortalecer su ego, cumplir con las expectativas de autoaprobación y evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad, ejerciendo presión sobre sí mismo para regular su propio comportamiento. Además, la regulación externa supone que el estudiante se sienta controlado o alienado y su compromiso en una actividad que no es de su interés es para conseguir una recompensa o evitar un castigo. Todo ello puede estar acompañado, incluso, de sentimientos de frustración, incompetencia o miedo. Por todo ello, el profesorado, que principalmente sigue utilizando metodología tradicional, debe de conocer estos hallazgos, así como las implicaciones de estos, para reflexionar, reciclarse, y apoyarse en la formación permanente para actualizar metodologías. El profesorado debería encontrar alternativas relacionadas con metodologías innovadoras y activas y basar su estilo docente en planteamiento enfocados a la mejora de la autonomía, a la mejora del compromiso del alumnado, a despertar la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad, el placer, y la propia mejora de la actividad, a la vez que suscita sensaciones de disfrute, competencia y autorrealización.

Implicaciones para la investigación

Los resultados de esta RS sugieren que la percepción por parte del alumnado de un estilo docente controlador supone la disminución de la motivación autónoma y el incremento de la motivación menos autónoma. Aunque solo se ha planteado la búsqueda bibliográfica en EF, el número de estudios hallados son escasos y todos ellos basados en estudios observacionales. Un punto más importante es que se necesita más investigación que demuestre que este tipo de estilo interpersonal controlador no es positivo para la motivación del alumnado en las clases, con todas las implicaciones que ello conlleva a nivel de formación. Pero sería interesante realizar investigaciones basadas en diseños experimentales o cuasi-experimentales para que las evidencias científicas fueran mayores e, incluso, se pudieran establecer relaciones

causales. Diseños experimentales, no solo en EF, sino en diversas materias, en los que se establecieran grupos experimentales y grupos control con un protocolo de intervención determinado.

Finalmente, en relación con la calidad metodológica de los estudios, es necesario incrementar la calidad de la investigación y reflejarla en los informes o artículos. Para ello, sería interesante basarse en las escalas de calidad existentes en función del diseño de cada estudio e incrementar la calidad metodológica. De esta manera también se aumenta la evidencia de los hallazgos. Algunos de los factores limitantes de puntuación se deben a la inexactitud en la descripción de la estrategia de muestreo, la implementación de herramientas de medición no validadas, la ausencia de comparabilidad de los sujetos en diferentes grupos. Futuras investigaciones deberían considerar las limitaciones encontradas en esta revisión y abogar por la implementación de diseños que permitan generalizar los resultados, así como la investigación de la influencia del género y otros agentes sociales, las diferencias entre el control interno y externo de la enseñanza y el estilo de interacción de los estudiantes sobre su motivación y su relación transcultural con la práctica de actividad física fuera del horario escolar. Asimismo, además de la motivación, se podrían determinar otras variables de estudio, como la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas del alumnado, la satisfacción con la escuela, la satisfacción con la asignatura, la satisfacción con la vida o la percepción de competencia por parte del docente.

Información sobre la contribución específica de cada uno de los autores: el criterio escogido para decidir el orden de firma ha sido el trabajo desarrollado en la elaboración del manuscrito y la responsabilidad en el mismo. Conceptualización, A.G.-G., J.J.-J. y M.G.-L.; Metodología, A.G.-G.; Análisis formal, A.G.-G. y J.J.-J.; Investigación, J.J.-J. y M.C.-P.; Conservación de los datos, A.G.-G. y J.J.-J.; Redacción-borrador original, A.G.-G. y J.J.-J.; Redacción-revisión y edición, A.G.-G., J.J.-J., y M.G.-L.; Supervisión, A.G.-G., J.J.-J., M.C.-P. y M.G.-L. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Abós, Á., Sevil, J., Sanz, M., Aibar, A., y García-González, L. (2016). El soporte de autonomía en Educación Física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 43(12), 65-78. <https://doi.org/10.5232/ricyde2016.04304>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., y Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 457-480. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.457>
- Assor, A., Roth, G., y Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A Self-Determination Theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x>
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., y Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 15-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.mpsd>
- Barkoukis, V., Taylor, I., Chanal, J., y Ntoumanis, N. (2014). The relation between student motivation and student grades in physical education: A 3-year investigation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24, 406-414. <https://doi.org/10.1111/sms.12174>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C., y Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, 53, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.006>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., y 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>
- Bekiari, A. (2016). Insights into instructors' verbal aggressiveness and students' machiavellianism through leadership style and motivational climate. *European Scientific Journal*, 12(25), 90-110. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n25p90>
- Booth, A., Clarke, M., Dooley, G., Ghera, D., Moher, D., Petticrew, M., y Stewart, L. (2013). PROSPERO at one year: an evaluation of its utility. *Systematic Reviews*, 2(4), 1-7. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-2-4>
- De Meyer, J., Soenens, B., Aelterman, N., De Bourdeaudhuij, I., y Haerens, L. (2016). The different faces of controlling teaching: implications of a distinction between externally and internally controlling teaching for students' motivation in physical education.

Physical Education and Sport Pedagogy, 21(6), 632-652. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1112777>

- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., y Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.06.001>
- De Meyer, J., Speleers, L., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., y Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541-554. <https://doi.org/10.1037/a0034399>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: relationships motivation theory. En N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: theory, research, and applications* (pp. 53-73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_4
- Duffy, J., Warren, K., y Walsh, M. (2002). Classroom interactions: gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles*, 45, 579-593. <https://doi.org/10.1023/A:1014892408105>
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. Mac, y Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553-574. <https://doi.org/10.1086/461740>
- Eckes, A., Großmann, N., y Wilde, M. (2018). Studies on the effects of structure in the context of autonomy-supportive or controlling teacher behavior on students' intrinsic motivation. *Learning and Individual Differences*, 62, 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.011>
- Granero-Gallegos, A. (2020). *Hacia una enseñanza competencial, una propuesta desde la Educación Física*. EDUAL.
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., y Martínez-Molina, M. (2020). Interaction effects of disruptive behaviour and motivation profiles with teacher competence and school satisfaction in secondary school physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 114. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010114>
- Granero-Gallegos, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., y Carrasco-Poyatos, M. (2021). Estilo docente y competencia en educación superior: mediación del clima motivacional. *Educación XX1*, 24(2), 43-64. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28172>
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y 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., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., y Van den Berghe, L. (2016). Toward a systematic study of the dark side of student motivation: antecedents and consequences of teachers' controlling behaviors. En W. C. Liu, J. W. C. Keng, y R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners. Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 59-81). Springer. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1577592>
- Haraldsen, H. M., Halvari, H., Solstad, B. E., Abrahamsen, F. E., y Nordin-Bates, S. M. (2019). The role of perfectionism and controlling conditions in norwegian elite junior performers' motivational processes. *Frontiers in Psychology*, 10, 1366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01366>
- Hein, V., Emeljanovas, A., y Mieziene, B. (2018). A cross-cultural validation of the controlling teacher behaviours scale in physical education. *European Physical Education Review*, 24(2), 209-224. <https://doi.org/10.1177/1356336X16681821>
- Hernández-Andreo, L., Gómez-López, M., Gómez-Mármol, A., García-Vélez, A. J., y Sánchez-Alcaraz, B. J. (2021). Necesidades psicológicas básicas y creencias implícitas de habilidad en educación secundaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 19-27. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.4177>
- Huéscar, E., Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, L., y León, J. (2019). Motivational profiles of high school physical education students: the role of controlling teacher behavior. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1714. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101714>
- Higgins, J. P. T., y Green S. (Eds.) (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0*. The Cochrane Collaboration.
- Jang, H., Kim, E. J., y Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- 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>
- Koka, A., Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., y 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), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152709>
- Liu, J., Bartholomew, K., y Chung, P.-K. (2017). Perceptions of Teachers' Interpersonal Styles and Well-Being and Ill-Being in Secondary School Physical Education Students: The role of need satisfaction and need frustration. *School Mental Health*, 9, 360-371. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9223-6>
- Lonsdale, C., Lester, A., Owen, K. B., White, R. L., Peralta, L., Kirwan, M., Diallo, T. M. O., Maeder, A. J., Bennie, A., Macmillan, F., Kolt, G. S., Ntoumanis, N., Gore, J. M., Cerin, E., Cliff, D. P., y Lubans, D. R. (2019). An internet-supported school physical

- activity intervention in low socioeconomic status communities: Results from the Activity and Motivation in Physical Education (AMPED) cluster randomised controlled trial. *British Journal of Sports Medicine*, 53, 341-347. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-097904>
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. Belknap Press.
- Manzano-Sánchez, D. (2021). Diferencias entre aspectos psicológicos en Educación Primaria y Educación Secundaria. Motivación, Necesidades psicológicas básicas, Responsabilidad, Clima de aula, Conductas antisociales y Violencia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 9-18. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.4198>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini-Estrada, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41, 63-72.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., y Stewart, L. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 148-160. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., y Ruiz, L. (2018). Perceptions of controlling teaching behaviors and the effects on the motivation and behavior of high school physical education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 2288. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102288>
- Moreno-Murcia, J. A., Pintado, R., Huéscar, E., y Marzo, J. C. (2018). Estilo interpersonal controlador y percepción de competencia en educación superior. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 33-45. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.184>
- Mouratidou, K., Goutza, S., y Chatzopoulos, D. (2007). Physical Education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through Physical Education in high school students. *European Physical Education Review*, 13, 41-56. <https://doi.org/10.1177/1356336X07072675>
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J., y Domínguez, E. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en sujetos practicantes de actividad física. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 291-304.
- 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>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it. En W. C. Liu, J. W. C. Keng, y R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners. Perspectives from Research and Practice Using Self-Determination Theory* (pp. 129-153). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0>
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olausson, B. S., y Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38, 93-110. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., y Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- The Campbell Collaboration (2019). Campbell systematic reviews: policies and guidelines. *Campbell Policies Guidel*, 1.
- Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., y Beyers, W. (2015). Rebels with a cause? Adolescent defiance from the perspective of reactance theory and self-determination theory. *Child Development*, 86(3), 903-918. <https://doi.org/10.1111/cdev.1235>
- Wells, G. A., Shea, B., O'Connell, D., Peterson, J., Welch, V., y Losos, M. (2012). Newcastle-Ottawa Scale (NOS) for assessing the quality of non randomized studies in metaanalyses. http://www.ohri.ca/programs/clinical_epidemiology/oxford.htm
- Zapatero, J. A. (2017). Benefits of teaching styles and student-centered methodologies in Physical Education. *E-balonmano.com. Revista de Ciencias del Deporte*, 13, 237-250.