

TRABAJO FIN DE GRADO:
REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE
LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN



Titulación: Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Curso académico 2024-2025

Alumno: Erik Rodríguez Ruiz

Tutor académico: David González-Cutre Coll

Índice

1. RESUMEN.....	3
2. INTRODUCCIÓN.....	3
3. MÉTODO	4
3.1 Criterios de elegibilidad.....	4
3.2 Fuentes de información y estrategia de búsqueda	5
3.3 Proceso de selección	5
3.4 Proceso de recopilación de datos.....	5
3.5 Métodos de síntesis.....	5
4. RESULTADOS	5
4.1 Resultados de la satisfacción o frustración de las NPB.....	8
4.2 Resultados de la aplicación de estilos de apoyo o controladores	8
4.3 Resultados de los distintos tipos de motivaciones.....	9
4.4 Diferencias entre sexos	9
4.5 Resultados de la aplicación de modelos pedagógicos.....	9
5. DISCUSIÓN	9
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	11
7. REFERENCIAS	11
8. ANEXOS.....	15
Tabla 1	15



1. RESUMEN

En los últimos años, ha incrementado la necesidad de estudiar las variables motivacionales que influyen en las conductas disruptivas del alumnado en las clases de Educación Física para mejorar la intervención docente. En este sentido, el objetivo de este estudio fue revisar y sintetizar el papel que juegan los diferentes constructos establecidos por la Teoría de la Autodeterminación en el desarrollo de conductas disruptivas por parte del alumnado en las clases de Educación Física.

Esta revisión sistemática de la literatura de estudios publicados entre el 2000 y el 2025 se realizó en las bases de datos electrónicas Scopus, SportDiscus y Web Of Science. Inicialmente se identificaron 100 documentos y después del proceso de selección quedaron finalmente 15 estudios. Los resultados apoyan la idea de que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada y la utilización de estilos de apoyo se asocian con la disminución de conductas disruptivas del alumnado. Sin embargo, la frustración de las necesidades psicológicas básicas, la motivación no autodeterminada y la utilización de estilos controladores se asocian con el aumento de los comportamientos disruptivos por parte del alumnado.

2. INTRODUCCIÓN

Las conductas disruptivas en las clases de Educación Física son un reto para los estudiantes y los docentes, influyendo en la calidad de la enseñanza y el clima de aprendizaje. Estos comportamientos pueden darse en forma de oposición desafiante, indisciplina o en falta de atención, haciendo más difícil el progreso de las actividades y la obtención de los objetivos educativos propuestos. En concreto, en este contexto la motivación se antepone como una variable importantísima para el fomento de una conducta más disciplinada en el alumnado.

Como he comentado anteriormente, las conductas disruptivas en las clases de Educación Física tienen unas consecuencias en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el clima del aprendizaje, como:

- La disminución del tiempo dedicado al aprendizaje efectivo. Según Baños et al. (2020), casi la mitad del tiempo en el aula se gasta en la gestión de conflictos de disciplina, en lugar de centrarse en los contenidos planificados.
- Las conductas disruptivas alteran el clima del aula, formando un contexto de malestar y tensión, perjudicando así el bienestar emocional de los docentes y el alumnado. Un ambiente negativo puede reducir el compromiso y la motivación de los estudiantes (Orellana Román et al., 2022)
- La presencia de comportamientos disruptivos dificulta la gestión del grupo por parte de los docentes. Hacer que se mantenga la atención y el orden en la clase es un reto, lo que puede llevar a una reducción en la calidad de la instrucción (Luis et al., 2012).
- Las conductas disruptivas se asocian con un bajo rendimiento académico. Estudiantes que muestran comportamientos disruptivos, tienden a tener una menor comprensión de los contenidos y una reducción en la retención de información (Haro-Lara et al., 2023).
- Estos comportamientos pueden afectar a la cohesión social y la dinámica grupal de la clase. Pueden generar conflictos entre compañeros y crear un ambiente de desconfianza entre ellos (De los Santos et al., 2020).

La Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2020) ofrece un marco teórico clave para entender la conexión existente entre la disciplina y la motivación en el ámbito educativo, más concretamente en las clases de Educación Física. Esta teoría nos cuenta que, la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) es fundamental

para fomentar una motivación más autodeterminada, favoreciendo así comportamientos más adaptativos y por ende, más positivos.

- Autonomía: hace referencia a la elección de la actividad y a la participación en la toma de decisiones, permitiendo que el alumnado se involucre de forma voluntaria en el aprendizaje. Cuando los estudiantes sienten que tienen más autonomía en las clases de Educación Física, es más probable que tengan un mayor compromiso y menores comportamientos disruptivos.
- Competencia: hace referencia a la eficacia a la hora de realizar actividades. Si los estudiantes se sienten capaces y progresan, su motivación mejora y, por ende, aumenta su disciplina en clase.
- Relación: hace referencia a la interacción, conexión y cuidado de los demás. Un clima de apoyo por parte del profesorado y los propios compañeros, puede reducir la frustración de esta variable y con ello, reducir las conductas indisciplinadas.

Estudios previos, han evidenciado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB) explicadas anteriormente, predice positivamente la motivación autónoma, reduciendo así la aparición de comportamientos disruptivos en las clases de Educación Física (Abós et al., 2016; Haerens et al., 2015; Leo et al., 2022). En cambio, la frustración de esas NPB puede aumentar la indisciplina (González-Cutre et al., 2025; Haerens et al., 2015; De Meyer et al., 2015).

Recientes trabajos (González-Cutre et al., 2025) han propuesto que la novedad puede ser una NPB candidata, definida esta como la necesidad de experimentar algo que no ha sido anteriormente experimentado o que difiere de la rutina diaria. Hacer cosas novedosas puede mantener al alumnado más atento e involucrado en las tareas de clase, haciendo que esté alejado de llevar a cabo conductas no deseadas.

Dado que en los últimos años se ha generado bastante literatura en torno a este tópico, este trabajo de fin de grado tiene como objetivo revisar y sintetizar los estudios que han relacionado la teoría de la autodeterminación con las conductas disruptivas.

3. MÉTODO

Esta revisión se realizó siguiendo la guía PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021).

3.1 Criterios de elegibilidad

El objetivo fue incluir los estudios que cumplieran con los siguientes criterios: (1) Se utiliza la Teoría de la Autodeterminación como marco teórico; (2) Los resultados están directamente relacionados con los comportamientos disciplinados y las conductas disruptivas; (3) Se desarrolla en el ámbito educativo y más concretamente en la asignatura de Educación Física.

Se aplicaron los siguientes criterios de exclusión: (1) Es una revisión sistemática o meta-análisis; (2) Se desarrolla en el ámbito educativo, pero en otras asignaturas que no son Educación Física; (3) Utiliza otras teorías que no son la de la autodeterminación; (4) Habla sobre la teoría de la autodeterminación pero sus resultados no están directamente relacionados con los comportamientos disciplinados.

3.2 Fuentes de información y estrategia de búsqueda

Se llevó a cabo una búsqueda sistemática de la literatura científica (sin rango de años) en las bases de datos electrónicas Scopus, SportDiscus y Web Of Science. Se utilizó la siguiente estrategia de búsqueda: “Self-determination theory” AND “physical education” AND (“oppositional defiance” OR “discipline” OR “disruptive behaviour”). Estos términos fueron buscados en todos los campos.

También se analizaron las referencias de los estudios incluidos para identificar posibles artículos relevantes que no habían sido localizados en la búsqueda inicial.

3.3 Proceso de selección

Primeramente, los artículos extraídos tras seguir la estrategia de búsqueda se recogieron en un software de gestión de bibliografía (EndNote). A continuación, se eliminaron los estudios duplicados.

Después, el investigador (ER) examinó de forma independiente los estudios “elegibles” leyendo solamente los títulos y abstracts y considerando los criterios de inclusión.

En una segunda fase, el investigador leyó los artículos preseleccionados a texto completo aplicando los criterios de exclusión y creando una nueva lista de artículos elegibles. Durante todo el proceso, se incluyó un segundo investigador (DG) para discutir cualquier duda/discrepancia y alcanzar así un consenso.

3.4 Proceso de recopilación de datos

Los datos extraídos fueron el año de publicación, país, tamaño de la muestra, edad (rango y media), diseño (correlacional, cualitativo y cuasi-experimental), duración (solo si es cuasi-experimental), instrumentos/variables para medir disciplina y resultados.

3.5 Métodos de síntesis

Se realizó una síntesis narrativa de los resultados para resumir el estudio, las características de la muestra e instrumentos/variables para medir disciplina, utilizando métodos descriptivos, porcentajes y estadísticas. Los principales resultados fueron presentados asistiendo a diferentes temas: (1) Resultados de la satisfacción o frustración de las NPB; (2) Resultados de la aplicación de estilos de apoyo o controladores; (3) Resultados de los distintos tipos de motivación; (4) Diferencias entre sexos; (5) Resultados de la aplicación de modelos pedagógicos.

4. RESULTADOS

Como se muestra en la Figura 1, la búsqueda ubicó inicialmente 100 artículos, de los cuales 14 fueron eliminados debido a registros duplicados. Después de la lectura de título y abstract, 33 artículos fueron eliminados considerando los criterios de inclusión.

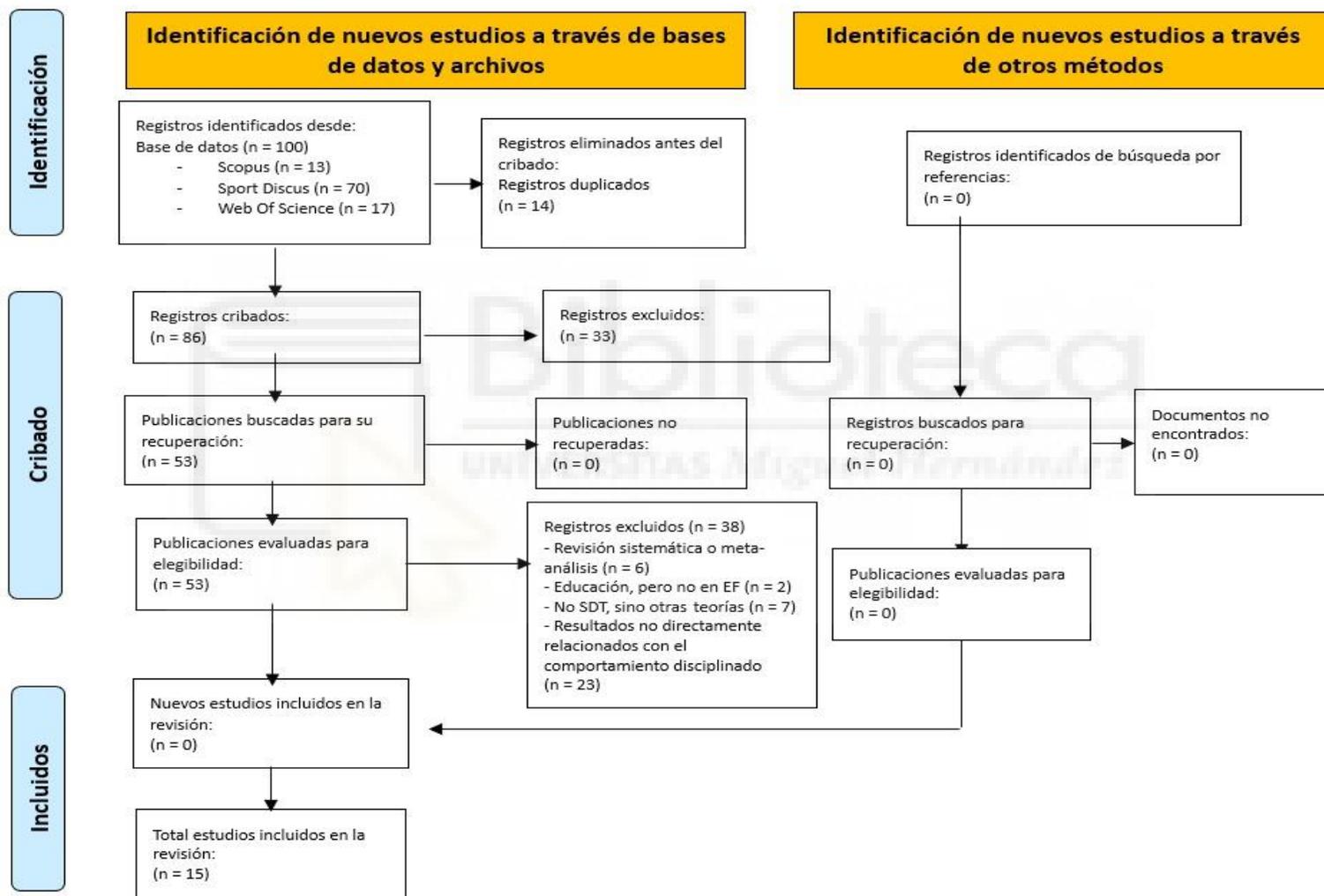
En la segunda fase, después de leer a texto completo los artículos y aplicar los criterios de exclusión, se eliminaron 38 informes de la siguiente manera: era una revisión sistemática o meta-análisis (n = 6), es en ámbito educativo, pero en otras asignaturas que no son Educación Física (n = 2), utiliza otras teorías que no son la de la autodeterminación (n = 7) y habla de la

teoría de la autodeterminación pero sus resultados no están directamente relacionados con el comportamiento disciplinado (n = 23).

Finalmente, no se identificó ningún artículo a través de otra fuentes y, por lo tanto, no se agregó ningún artículo por esta vía. Los 15 artículos localizados comprendían un total de 15 estudios (ver Tabla 1 en Anexos).



Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA



Los 15 artículos de esta revisión fueron publicados entre 2001 y 2025. Dos artículos se publicaron antes de 2010 (13,3%), cinco antes de 2020 (33,3%) y ocho se publicaron entre 2020 y 2024 (53,3%). Del total de estudios, once se realizaron en España (73,3%) y hubo cuatro estudios en otros países: tres en Bélgica y uno en Inglaterra. El diseño de estudio más utilizado fue el correlacional (cuantitativo) con 14 estudios (93,3%), seguido del cuasi-experimental con un estudio (6,66%) y duración de diez clases de Educación Física.

La muestra de estudio presentó las siguientes características: el número total de participantes fueron 11783: 5636 (47,8%) hombres y 6147 mujeres (52,1%). Los tamaños de muestra mínimo y máximo fueron 155 y 2189 respectivamente. El rango de edad de la muestra en los 15 estudios fue entre 6 y 22 años.

Había 4 variables para medir la disciplina: en siete estudios (46,6%) se midió la oposición desafiante a través del cuestionario de Abós et al. (2016) adaptado al contexto de la Educación Física por Haerens et al. (2015). En siete estudios (46,6%) se midieron las conductas de disciplina a través de los cuestionarios Inventario de Conductas de Disciplina-Indisciplina en Educación Física (ICDIEF; Cervelló et al., 2004), Cuestionario de Estrategias para Mantener la Disciplina (SSDS, Moreno et al., 2008) y The Reasons for Discipline Scale (Papaioannou, 1998). En un solo estudio (6,6%) se midieron los comportamientos disruptivos a través de Physical Education Classroom Instrument (Krech et al., 2010) y las relaciones problemáticas a través de The Problematic Relationships Scale (Cheon y Jang, 2012).

Los principales resultados de los estudios revisados (ver Tabla 1 en Anexos) se muestran en los siguientes apartados:

4.1 Resultados de la satisfacción o frustración de las NPB

La frustración de las NPB se asoció positiva y significativamente con la oposición desafiante (González-Cutre et al., 2025; Haerens et al., 2015; De Meyer et al., 2015). Además, perfiles con alta satisfacción y baja frustración de las NPB mostraron niveles más bajos de oposición desafiante. Sin embargo, perfiles con baja satisfacción y alta frustración de las NPB mostraron niveles más altos de oposición desafiante. Perfiles de moderada satisfacción y baja frustración de las NPB y perfiles de moderada satisfacción y frustración de las NPB mostraron niveles intermedios de oposición desafiante (Burgueño et al., 2023).

La satisfacción de la necesidad de relación predijo positiva y significativamente una motivación más autónoma (Abós et al., 2016; Haerens et al., 2015; Leo et al., 2022). Sin embargo, la frustración de la necesidad de relación predijo positiva y significativamente los comportamientos disruptivos y las relaciones problemáticas (Leo et al., 2022). La frustración de la novedad se asoció positiva y significativamente con la oposición desafiante (González-Cutre et al., 2025). Por último, la frustración de la autonomía se asoció positiva y significativamente con la oposición desafiante (Abós et al., 2016) y la indisciplina (Leyton-Román et al., 2020).

4.2 Resultados de la aplicación de estilos de apoyo o controladores

El estilo de apoyo a la autonomía por parte de los profesores predijo negativa y significativamente la oposición desafiante por parte de los alumnos. Sin embargo, el estilo controlador por parte de los profesores se asoció positiva y significativamente con la oposición desafiante por parte de los alumnos (De Meyer et al., 2015; Haerens et al., 2015).

El apoyo de la relación por parte de los profesores predijo positiva y significativamente la satisfacción de la necesidad de relación (Leo et al., 2022). Por último, los estilos

controladores se asociaron positiva y significativamente con la indisciplina (Leyton-Román et al., 2020).

4.3 Resultados de los distintos tipos de motivaciones

La motivación autónoma/intrínseca se asoció positiva y significativamente con la conducta disciplinada (Claver et al., 2020; Martínez-Galindo et al., 2009; Moreno et al., 2011). Sin embargo, la desmotivación/motivación externa se asoció negativa y significativamente con la disciplina (Leyton-Román et al., 2020; Moreno et al., 2011). Además, la motivación autónoma predijo negativa y significativamente comportamientos disruptivos y las relaciones problemáticas (Leo et al., 2022).

También una mayor desmotivación se asoció significativamente con la oposición desafiante de los alumnos (Flamant et al., 2023; González-Cutre et al., 2025). Por último, una motivación más autodeterminada (intrínseca e identificada) predijo positivamente la disciplina. Sin embargo, una motivación menos autodeterminada (introyectada, externa y desmotivación) predijo positivamente el comportamiento indisciplinado (Spray y Wang, 2001).

4.4 Diferencias entre sexos

Las chicas mostraron una mayor tendencia significativa a desafiar a los profesores en respuesta tanto a los comportamientos controladores externos (gritos u órdenes), como a comportamientos controladores internos (retirar atención o expresar decepción). Sin embargo, en los chicos, la oposición desafiante fue significativa y más común cuando experimentaban frustración de la competencia debido a comportamientos controladores internos (retirar atención o expresar decepción) (Abós et al., 2022). Las niñas muestran mayor puntuación en la percepción de razones intrínsecas, razones de preocupación por los demás y la disciplina de los alumnos en clases de Educación Física. Sin embargo, los niños muestran mayor puntuación en la percepción de razones introyectadas (extrínsecas), indiferencia ante la disciplina de los profesores y la indisciplina de los alumnos en clases de Educación Física (Gutiérrez y López, 2011). Por último, los chicos reportaron mayor puntuación en la variable de oposición desafiante (Flamant et al., 2023; Haerens et al., 2015).

4.5 Resultados de la aplicación de modelos pedagógicos

En primer lugar, el grupo experimental (con gamificación), mejoró las NPB gracias a la satisfacción de estas.

Los datos cualitativos reflejan cómo la gamificación promovió actitudes de respeto, participación, cooperación y rechazo al desprecio y al acoso en el grupo experimental. En el grupo control (sin gamificación) predominó la indiferencia y la competitividad individual (Sotos-Martínez et al., 2024).

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este TFG fue revisar los estudios que han relacionado la teoría de la autodeterminación con las conductas disruptivas en Educación Física. Los resultados obtenidos en esta revisión sistemática fortalecen aún más el papel tan importante de la Teoría de la Autodeterminación en el contexto de la educación, más concretamente en la asignatura de Educación Física.

Los estudios vistos nos hacen ver que los estilos docentes de apoyo a la autonomía se asocian con niveles menores de oposición desafiante y conductas disruptivas (De Meyer et al., 2015; Haerens et al., 2015). Esto corresponde con la idea de que si el alumnado capta que pueden tomar decisiones dentro de la clase y tienen control en su aprendizaje, su comportamiento e implicación mejoran.

Sin embargo, los estilos docentes controladores se han asociado a un aumento de indisciplina (Leyton-Román et al., 2020). Ese control tan fuerte del docente al alumnado, genera una reducción de la motivación autodeterminada y un aumento de la frustración del alumnado, haciendo que aparezcan conductas de desinterés y oposición en la asignatura de Educación Física.

La Teoría de la Autodeterminación nos muestra que la satisfacción de las NPB (autonomía, competencia, relación y novedad, esta última propuesta recientemente), es muy importante para la motivación del alumnado. Los resultados de los estudios revisados confirman que cuando estas necesidades son satisfechas, el alumnado muestra un menor número de comportamientos disruptivos y una mayor implicación en Educación Física (Abós et al., 2016; Leo et al., 2022).

- Autonomía: en los estudiantes que sienten que pueden tomar decisiones dentro de la clase y tienen control en su aprendizaje, sus comportamientos desafiantes se verán reducidos (Haerens et al., 2015).
- Competencia: cuando los estudiantes se sienten competentes, su nivel de disciplina y esfuerzo se verá en aumento (De Meyer et al., 2015).
- Relación: un ambiente de apoyo desde el docente y los propios compañeros, promueve respeto y cohesión social en las clases de Educación Física. La falta de esa unión, predice mayores niveles de conductas disruptivas (Leo et al., 2022).
- Novedad: llevar a cabo experiencias novedosas dentro de las clases de Educación Física, disminuye la aparición de comportamientos disruptivos (González-Cutre et al., 2025).

Los resultados nos muestran también que la motivación y sus niveles en el alumnado, juegan un rol muy relevante en su comportamiento dentro de las clases de Educación Física. La motivación más autodeterminada (intrínseca e identificada) se asocia con una mayor disciplina en clase (Claver et al., 2020; Moreno et al., 2011). Sin embargo, la motivación no autodeterminada (externa e introyectada) y la desmotivación, se asocian a unos mayores niveles de comportamientos disruptivos (Flamant et al., 2023).

Estos hallazgos nos hacen ver que fomentar un contexto que favorezca la motivación autodeterminada y satisfaga las NPB, es una estrategia clave para reducir los niveles de conductas disruptivas en las clases de Educación Física. Esto se puede conseguir mediante el uso de modelos pedagógicos, como la gamificación, ya que en ella se ha observado que mejoran la implicación del alumnado (Sotos-Martínez et al., 2024).

Por último, otros de los resultados obtenidos de la revisión son las diferencias entre sexos en lo que se refiere a conductas disruptivas. Los estudios nos dejan ver que los chicos tienden a tener mayores niveles de oposición desafiante en comparación con las chicas (Flamant et al., 2023; Haerens et al., 2015). Las chicas mostraron una tendencia a desafiar a los docentes, cuando estos aplicaban estilos controladores, a través de gritos u órdenes (Abós et al., 2022). Esto nos puede indicar que las chicas son más sensibles a estilos de enseñanza autoritarios. Sin embargo, los chicos mostraron una mayor tendencia a experimentar comportamientos disruptivos cuando percibían una frustración en la necesidad de competencia, es decir, cuando sentían que no tenían un nivel suficiente para llevar a cabo correctamente la actividad (Abós et al., 2022). Esto nos hace ver la importancia de llevar a cabo tareas ajustadas al nivel del alumnado.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A partir de los resultados obtenidos en esta revisión sistemática y las repercusiones que tienen, se plantea una propuesta de intervención apoyada en la Teoría de la Autodeterminación para la disminución de comportamientos disruptivos en las clases de Educación Física. Esta propuesta de intervención se basa en la satisfacción de las NPB (autonomía, competencia, relación) y novedad, así como en la aplicación de estrategias pedagógicas que promuevan una motivación autodeterminada.

- Apoyo a la autonomía: en lugar de ordenar una única actividad, se puede dar a elegir varias alternativas o variantes dentro de una misma sesión (por ejemplo, que el alumnado elija entre diferentes ejercicios de calentamiento, parte principal o vuelta a la calma de la sesión). Así los alumnos se sentirán con cierto control en su aprendizaje y en la toma de decisiones y, además, se sentirán más motivados, reduciendo así la oposición desafiante por parte del alumnado. Otra estrategia a utilizar podría ser la explicación de la importancia y la utilidad de las actividades.
- Apoyo a la competencia: se utilizará el feedback positivo para aumentar la competencia en el alumnado. Por ejemplo, si el alumno tiene dificultades en el pase en balonmano, en lugar de indicar el error solamente, le diremos: “Muy bien intentado, pero prueba ahora a colocar mejor la muñeca y ya verá cómo te sale mejor”. Los estudiantes al recibir ese feedback positivo se sienten más seguros y competentes, reduciendo los comportamientos disruptivos y la frustración. Otra estrategia a utilizar podría ser la adaptación de la dificultad de las actividades ajustándose al nivel del alumnado.
- Apoyo a la relación: llevar a cabo tareas en equipo en las que los estudiantes tengan que colaborar y ayudarse entre ellos para lograr un objetivo común. Por ejemplo, llevar algún objeto o implemento desde un sitio a otro sin que se les caiga o solo utilizando la parte del cuerpo que se les indique. Cuando el alumnado se siente apoyado por sus compañeros, se reducen los comportamientos disruptivos y los conflictos. Otra estrategia a utilizar podría ser el uso del refuerzo entre los mismos compañeros.
- Introducción de la novedad: el uso de metodologías pedagógicas como la gamificación o el aprendizaje por retos, parece mejorar la motivación y mantener la atención en el alumnado. Por ejemplo, utilizar una aplicación de gamificación en la que el alumnado gane puntos gracias al esfuerzo y la participación. Cuando las actividades son novedosas e interesantes para el alumnado, estos se implican más en las clases y reducen sus comportamientos disruptivos. Otra estrategia a utilizar podría ser el planteamiento de retos en los que deban pasar diferentes pruebas progresivas.

Otra estrategia a implementar podría ser la evitación de estilos de enseñanza controladores que limiten la capacidad de toma de decisiones por parte del alumnado y generen comportamientos disruptivos. Por último, debemos tener en cuenta las diferencias existentes entre géneros, ya que los chicos y las chicas responden de forma diferente a la disciplina y la motivación.

7. REFERENCIAS

Abós, A., Burgueño, R., García-González, L., y Sevil-Serrano, J. (2022). Influence of internal and external controlling teaching behaviors on students' motivational outcomes in physical

- education: Is there a gender difference? *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 502-512. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0316>
- Abós, A., 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*, 12(43), 65-78. <https://doi.org/10.5232/ricyde2016.04304>
- Baños, R. (2020). Aburrimiento y comportamientos disruptivos en el aula de educación física. *Journal of Sport and Health Research*, 12(3), 406-419.
- Burgueño, R., García-González, L., Abós, A., y Sevil-Serrano, J. (2023). Students' need satisfaction and frustration profiles: Differences in outcomes in physical education and physical activity-related variables. *European Physical Education Review*, 29(4), 563-581. <https://doi.org/10.1177/1356336x231165229>
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual And Motor Skills*, 99(1), 271-283. <https://doi.org/10.2466/pms.99.1.271-283>
- Cheon, S. H., & Jang, H. (2012). Development and validation of Student Amotivation Scale in high school physical education. *The Korean Journal of Physical Education*, 51(1), 473-485.
- Claver, F., Martínez-Aranda, L. M., Conejero, M., y Gil-Arias, A. (2020). Motivation, discipline, and academic performance in physical education: A holistic approach from achievement goal and self-determination theories. *Frontiers in Psychology*, 11, Artículo 1808. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01808>
- De los Santos, P. J., Carrasco, A. L., y Domínguez, M. D. J. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos Revista de Educación*, 25, 219-236. <https://doi.org/10.18172/con.3827>
- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., y Haerens, L. (2015). 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>
- Flamant, N., Haerens, L., Loeys, T., Vermote, B., y Soenens, B. (2023). 'Help, my teacher is pressuring me!' The role of students' coping with controlling teaching in motivation and engagement. *Motivation and Emotion*, 47(5), 739-760. <https://doi.org/10.1007/s11031-023-10018-1>
- González-Cutre, D., Brugarolas-Navarro, M., Beltrán-Carrillo, V. J., y Jiménez-Loaisa, A. (2025). The frustration of novelty and basic psychological needs as predictors of maladaptive outcomes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 30(1), 64-77. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2167969>
- Gutiérrez, M., y López, E. (2011). Percepción de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser disciplinados y comportamiento en educación física. *RICYDE Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(22), 24-38. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02203>
- 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>
- Haro-Lara, A. P., Bonifaz-Díaz, E. F., y Tite-Naranjo, N. I. (2023). Conductas disruptivas y rendimiento académico. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social Tejedora*, 6(12), 31-41. <https://doi.org/10.56124/tj.v6i12.0092>
- Krech, P. R., Kulinna, P. H., y Cothran, D. (2010). Development of a short-form version of the Physical Education Classroom Instrument: Measuring secondary pupils' disruptive behaviours. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 209–225. <https://doi.org/10.1080/17408980903150121>
- Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., Rodríguez-González, P., Pulido, J. J., y Fernández-Río, J. (2022). How class cohesion and teachers' relatedness supportive/thwarting style relate to students' relatedness, motivation, and positive and negative outcomes in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 65, Artículo 102360. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102360>
- Leyton-Román, M., González-Vélez, J. J. L., Batista, M., y Jiménez-Castuera, R. (2020). Predictive model for amotivation and discipline in physical education students based on teaching–learning styles. *Sustainability*, 13(1), Artículo 187. <https://doi.org/10.3390/su13010187>
- Luis, R. E., Bustos, J. F., Suárez, A. D., y Jordán, O. C. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(47), 459-472.
- Martínez-Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., y Moreno, J. A. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesorado en el aula. *Culture and Education*, 21(3), 331-343. <https://doi.org/10.1174/113564009789052361>
- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M. I., y Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación. *Motricidad, European Journal of Human Movement*, 26, 1-24.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Martínez Galindo, C., y Ruiz, L. M. (2008). Preliminary construct validation study of the reason for discipline and strategies to sustain discipline scales in Spanish physical education. *International Journal of Hispanic Psychology*, 1(1), 85-97.
- Orellana Román, I., Alemany Arrebola, I., y Ruiz Garzón, F. (2022). La conducta disruptiva en las aulas de secundaria: la percepción de los docentes. *Revista Fuentes*, 24(3), 345-357. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.20326>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, Artículo n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Papaioannou, A. (1998) Goal perspectives, reasons for being disciplined and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.4.421>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary*

- Sotos-Martínez, V. J., Tortosa-Martínez, J., Baena-Morales, S., y Ferriz-Valero, A. (2024). It's game time: Improving basic psychological needs and promoting positive behaviours through gamification in physical education. *European Physical Education Review*, 30(3), 435-457. <https://doi.org/10.1177/1356336X231217404>
- Spray, C. M., y Wang, C. K. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports Sciences*, 19(12), 903-913. <https://doi.org/10.1080/026404101317108417>



8. ANEXOS

Tabla 1

Estudios incluidos en la revisión sistemática

Referencia	País	Tamaño de la muestra	Edad (rango y media)	Diseño	Duración	Instrumentos/variables para medir disciplina	Resultados
Abós et al. (2022)	España	N = 1118 M = 49.1% (549) F = 50.9% (569)	12-16 (14.11)	Correlacional (Cuantitativo)		- Oposición desafiante Versión española (Abós et al., 2016) del cuestionario de Haerens et al. (2015)	- Las chicas mostraron una mayor tendencia significativa a desafiar a los profesores en respuesta tanto a los comportamientos controladores externos (gritos u órdenes), como a comportamientos controladores internos (retirar atención o expresar decepción). - En los chicos, la oposición desafiante fue significativa y más común cuando experimentaban frustración de la competencia debido a comportamientos controladores internos (retirar atención o expresar decepción).
Abós et al. (2016)	España	N = 196 M = 95 F = 101	12-15 (13.32)	Correlacional (Cuantitativo)		- Oposición desafiante (Vansteenkiste et al., 2014) adaptada al contexto de la EF por Haerens et al. (2015).	- El apoyo a la autonomía se asoció positiva y significativamente con la satisfacción de la autonomía. - El apoyo a la autonomía se asoció negativa y significativamente con la frustración de la autonomía. - La frustración de la autonomía se asoció positiva y significativamente con la oposición desafiante.

Burgueño et al. (2023)	España	N = 1062 M = 526 F = 536	11-18 (14.15)	Correlacional (Cuantitativo)		- Oposición desafiante Versión española (Abós et al., 2016) del cuestionario de Haerens et al. (2015)	- El perfil 1 (Alta satisfacción-Baja frustración de NPB; N=625), mostró un nivel más bajo de oposición desafiante. - El perfil 4 (Baja satisfacción-Alta frustración; N=196), mostró un nivel más alto de oposición desafiante. - Los perfiles 2 (Satisfacción moderada-Baja frustración; N=176) y 3 (Satisfacción moderada-Moderada frustración; N=65), mostraron niveles intermedios de oposición desafiante.
Claver et al. (2020)	España	N = 919 M = 433 F = 486	12-18 (14.63)	Correlacional (Cuantitativo)		- Conductas Inventario de Conductas de Disciplina-Indisciplina en EF (ICDIEF; Cervelló et al., 2004)	- La motivación autónoma predijo positiva y significativamente la conducta disciplinada.
De Meyer et al. (2015)	Bélgica (Flandes)	N = 320 M = 33.1% (106) F = 66.9% (214) De esos 320, 258 (80.6%) estaban matriculados en los últimos años de la carrera	15-22 (17.28)	Correlacional (Cuantitativo)		- Oposición desafiante (Abós et al., 2016) del cuestionario de Haerens et al. (2015)	- El estilo de apoyo a la autonomía por parte de los profesores se asoció negativa y significativamente con la oposición desafiante por parte de los alumnos. - El estilo controlador por parte de los profesores se asoció positiva y significativamente con la oposición desafiante por parte de los alumnos. - La frustración de las NPB se asoció con niveles más altos de oposición desafiante. - Las chicas reportaron mayor oposición desafiante en contextos de control.

Flamant et al. (2023)	Bélgica (Flandes)	N = 433 M = 51.4% (223) F = 48.6% (210)	9-12 (10.6)	Correlacional (Cuantitativo)	- Oposición desafiante (Abós et al., 2016) del cuestionario de Haerens et al. (2015)	- Una mayor desmotivación y un menor compromiso se asociaron significativamente con la oposición desafiante de los alumnos. - La oposición desafiante aumenta los efectos negativos del estilo controlador por parte de los profesores sobre la motivación de los alumnos. - Los chicos reportaron mayor puntuación en la variable de oposición desafiante.
González-Cutre et al. (2025)	España (sudeste)	N = 533 M = 231 F = 302	12-18 (14.47)	Correlacional (Cuantitativo)	- Oposición desafiante Versión española (Abós et al., 2016) del cuestionario de Haerens et al. (2015)	- La frustración de las NPB se asoció positiva y significativamente con la oposición desafiante. - La frustración de la novedad se asoció positiva y significativamente con la oposición desafiante. - La desmotivación se asoció positiva y significativamente con la oposición desafiante.

Gutiérrez y López (2011)	España (Comunidad Valenciana)	N = 2189 M = 1106 F = 1083	13-17 (14.78)	Correlacional (Cuantitativo)		<p>- Conductas Inventario de Conductas de Disciplina-Indisciplina en EF (ICDIEF; Cervelló et al., 2004)</p>	<p>- El énfasis de los profesores en razones intrínsecas para la disciplina es un predictor positivo y significativo de la disciplina de los estudiantes.</p> <p>- La indiferencia del profesor hacia la disciplina se asocia positiva y significativamente con la indisciplina de los estudiantes.</p> <p>- La indiferencia del profesor hacia la disciplina disminuye a medida que aumenta la edad, notándose más en los estudiantes más pequeños.</p> <p>- Los niños muestran mayor puntuación en la percepción de razones introyectadas, indiferencia ante la disciplina de los profesores y la indisciplina de los alumnos en clases de EF.</p> <p>- Las niñas muestran mayor puntuación en la percepción de razones intrínsecas, razones de preocupación por los demás y la disciplina de los alumnos en clases de EF.</p>
--------------------------	-------------------------------	----------------------------------	---------------	------------------------------	--	---	--

Haerens et al. (2015)	Bélgica (Flandes)	N = 499 M = 43.8% (218) F = 56.2% (281)	14-18 (15.76)	Correlacional (Cuantitativo)	- Oposición desafiante (Abós et al., 2016) del cuestionario de Haerens et al. (2015)	- El estilo de apoyo a la autonomía por parte de los profesores predijo negativa y significativamente la oposición desafiante por parte de los alumnos. - El estilo controlador por parte de los profesores predijo positiva y significativamente la oposición desafiante por parte de los alumnos. - La frustración de las NPB predijo niveles más altos de oposición desafiante. - Los chicos reportaron mayor puntuación en la variable de oposición desafiante. - Los estudiantes que estaban en carreras mostraron mayores niveles de oposición desafiante en la condición controladora.
--------------------------	----------------------	---	------------------	---------------------------------	---	---



Leo et al. (2022)	España (suroeste)	N = 1294 M = 613 F = 681	10-18 (14.40)	Correlacional (Cuantitativo)		<ul style="list-style-type: none"> - Comportamientos disruptivos Physical Education Classroom Instrument (Krech et al., 2010) - Relaciones problemáticas The Problematic Relationships Scale (Cheon y Jang, 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> - El apoyo de la relación por parte de los profesores predijo positiva y significativamente la satisfacción de la necesidad de relación del alumnado. - La amenaza de la relación por parte de los profesores predijo positiva y significativamente la frustración de la necesidad de relación del alumnado - La satisfacción de la necesidad de relación predijo positiva y significativamente una motivación más autónoma. - La frustración de la necesidad de relación predijo positiva y significativamente la desmotivación. - La satisfacción de la necesidad de relación predijo negativa y significativamente los comportamientos disruptivos y las relaciones problemáticas. - La frustración de la necesidad de relación predijo positiva y significativamente los comportamientos disruptivos y las relaciones problemáticas. - La motivación autónoma predijo negativa y significativamente comportamientos disruptivos y las relaciones problemáticas. - La desmotivación predijo positiva y significativamente los comportamientos disruptivos y las relaciones problemáticas.
-------------------	----------------------	--------------------------------	------------------	---------------------------------	--	---	---

Leyton-Román et al. (2020)	España	N = 922 M = 430 F = 492	14-18 (14.95)	Correlacional (Cuantitativo)		- Conductas Inventario de conductas de disciplina-indisciplina en EF (ICDIEF; Cervelló et al., 2004)	- La desmotivación se asoció negativa y significativamente con la disciplina. - Los estilos controladores se asociaron positiva y significativamente con la indisciplina. - La frustración de la autonomía se asoció positiva y significativamente con la indisciplina.
Martínez-Galindo et al. (2009)	España (Murcia)	N = 1126 M = 539 F = 587	14-16 (15.04)	Correlacional (Cuantitativo)		- Conductas Cuestionario de Estrategias para Mantener la Disciplina (SSDS; Moreno et al., 2008)	- La motivación intrínseca e identificada promueve conductas disciplinadas. - La motivación introyectada y externa promueve conductas indisciplinadas.
Moreno et al. (2011)	España (Cáceres)	N = 155 M = 57 F = 98	14-20 (16.35)	Correlacional (Cuantitativo)		- Conductas Inventario de conductas de disciplina-indisciplina en EF (ICDIEF; Cervelló et al., 2004)	- La motivación intrínseca se asoció positiva y significativamente con la disciplina. La motivación externa se asoció positiva y significativamente con la disciplina. - La desmotivación predijo positiva y significativamente la indisciplina. - La autonomía, competencia y relación se asociaron positiva y significativamente con la disciplina.

Sotos-Martínez et al. (2024)	España	N = 506 M = 270 F = 236	6-12 (8.54)	Cuasi-experimental. Grupo experimental con gamificación mediante plataforma digital ClassDojo, (n = 250). Grupo control sin gamificación, (n = 256)	10 sesiones de EF	- Conductas Cualitativamente, se utilizaron dibujos de los estudiantes, diarios de los profesores y entrevistas para recoger percepciones sobre la intervención	- Los datos cualitativos reflejan cómo la gamificación promovió actitudes de respeto, participación, cooperación y rechazo al desprecio y al acoso en el grupo experimental. - En el grupo control (sin gamificación) predominó la indiferencia y la competitividad individual. - En el grupo experimental (con gamificación), se mejoraron las NPB, gracias a la satisfacción de estas.
Spray y Wang (2001)	Inglaterra (East Midlands)	N = 511 M = 240 F = 271	12-14 (14.2)	Correlacional (Cuantitativo)		- Conductas The Reasons for Discipline Scale (Papaioannou, 1998)	- Motivación más autodeterminada (intrínseca e identificada) se asoció positivamente con la disciplina. - Motivación menos autodeterminada (introyectada, externa y desmotivación) se asoció positivamente con el comportamiento indisciplinado.

Nota: M = Sexo masculino; F = Sexo femenino; EF = Educación Física; NPB = Necesidades Psicológicas Básicas