

Estilos de enseñanza participativos en las clases de Educación Física y su influencia sobre diferentes aspectos psicológicos

Participatory teaching styles in Physical Education classes and their influence on different psychological aspects

Iván Lebrero-Casanova¹, Bartolomé J. Almagro² y Pedro Sáenz-López²

¹IES Lauretum, Espartinas. Junta de Andalucía, España; ²Universidad de Huelva, España

Resumen

El objetivo del estudio consistió en analizar diferentes aspectos psicológicos (soporte autonomía, necesidades psicológicas básicas, autoestima y motivación) tras una intervención basada en diferentes estilos de enseñanza (impartición de las sesiones por parte del docente y del alumnado mediante estilos de enseñanza participativos y trabajo cooperativo). Se llevó a cabo un diseño de investigación cuasi-experimental pre-post con un grupo control y otro experimental. En el grupo control se mantuvo la dinámica habitual de clase (con el docente de Educación Física) y en el experimental era el alumnado (con la supervisión del profesor) quien impartía las clases. Los resultados mostraron que en el grupo experimental se produjo un descenso del soporte autonomía del docente y una mejora en la relación con los demás, en la autoestima y en la regulación externa (que disminuyó). La mayor implicación del alumnado en su proceso enseñanza-aprendizaje hizo mejorar los diferentes aspectos psicológicos estudiados.

Palabras clave: soporte de autonomía; necesidades psicológicas básicas; autoestima; motivación; estilos de enseñanza participativos.

Abstract

The main objective of this study was to analyze different psychological aspects (autonomy support, basic psychological needs, motivation and self-esteem) after an intervention process based on several teaching styles (lesson implementation by the teacher and the students with means of participatory teaching styles and cooperative work). A pre-post quasi-experimental research design was carried out with a control group and an experimental group. With the control group, the usual classroom dynamics (with the Physical Education teacher) were maintained, and with the experimental group the students (with the supervision of the teacher) taught the lessons. Results showed that the experimental group experienced a decline in autonomy support of the teacher and an improvement in the sense of relatedness, self-esteem, and external regulation (which declined). The greater involvement of the students in their teaching-learning process improved the different psychological aspects studied.

Keywords: Autonomy support; basic psychological needs; self-esteem; motivation; participatory teaching styles.

Fecha de recepción: 31/01/2019

Fecha de aceptación: 10/05/2019

Correspondencia: Iván Lebrero-Casanova, IES Lauretum, Junta de Andalucía. E-mail: ivanef82@gmail.com

Introducción

El método de enseñanza (concretándose fundamentalmente en la técnica de enseñanza, estilos de enseñanza y estrategias en la práctica a emplear) es lo que media entre el docente, el alumno y lo que se quiere enseñar (Sicilia y Delgado, 2002). El término método suele emplearse para referirse, de forma general, al modo de conducir la enseñanza, mientras que el término estilo de enseñanza es más específico y fue definido por Sicilia y Delgado (2002, p. 30) como: «la manera, relativamente estable, en que el profesor de forma reflexiva adapta su enseñanza al contexto, objetivos, contenidos y alumnos, interaccionando mutuamente y adaptando las decisiones al momento concreto de la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos».

Los estilos de enseñanza han ayudado a entender qué es enseñar y qué aprender, principalmente aquellos estilos que implican cognitivamente al alumnado (Blázquez, 2016). Algunos de estos estilos son los que posibilitan la participación del alumnado en la enseñanza, siendo lo que Viciano y Delgado (1999) definen como estilos de enseñanza participativos. Este estilo va a propiciar en el alumnado un aprendizaje colaborativo entre iguales, ya que se aprovechan actuaciones de mayor o menor relevancia en clase para el aprendizaje deportivo de otros compañeros a los que les pueden demostrar, enseñar, observar, corregir, cronometrar, registrar, etc. Así el alumnado va asumiendo el papel de docente, árbitro, etc. (Viciano y Delgado, 1999).

Los métodos competenciales van más allá, son propuestas a largo plazo que implica un tipo de aprendizaje complejo y auténtico para lograr un desempeño eficaz (Blázquez, 2016). Otro de esos métodos competenciales, es el Aprendizaje Cooperativo (AC). Domingo (2010) indica que consiste en que grupos de estudiantes trabajen juntos para completar una tarea académica y que se preocupen tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros. Blázquez (2016) indica que los componentes más importantes de un AC eficaz son la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual y grupal, el uso adecuado de habilidades sociales y la eficacia del trabajo grupal. El aprendizaje cooperativo es uno de los modelos pedagógicos más vinculados con el desarrollo metodológico en EF, preocupándose por el proceso de aprendizaje y las necesidades del alumnado, convirtiéndolo en el centro del mismo (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016).

El enfoque pedagógico en el que se basa el sistema educativo actual establece entre sus prioridades el desarrollo de competencias clave, como la de aprender a aprender o la de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, estando relacionadas con la autonomía e iniciativa personal. Fernández-Río et al. (2016) señalan que el alumno debe ser un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que adquiera autonomía, responsabilidad y que entienda la práctica de actividad física como un elemento fundamental a lo largo de la vida.

Ligada a la importancia de la autonomía en la conducta se encuentra una de las teorías motivacionales más importantes, la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2017). De hecho, empleando dicho marco teórico, en una investigación llevada a cabo por Moreno-Murcia, Ruiz y Vera (2015) mostraron que el apoyo a la autonomía por parte del docente, de los amigos, padre y madre, las necesidades psicológicas básicas y la motivación predijeron las competencias básicas de los estudiantes.

Deci y Ryan (2000) señalan que la motivación del ser humano requiere la consideración de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación. Tanto los contextos sociales como las diferencias individuales que satisfacen las necesidades psicológicas básicas facilitan los procesos naturales de crecimiento y motivación, tanto intrínseca como extrínseca; mientras que aquellas que impiden la autonomía, competencia o relación con los demás están asociadas con una menor motivación, desempeño y bienestar.

La intervención docente mediante el diseño de tareas será fundamental para la satisfacción o la frustración de las necesidades psicológicas básicas, afectando a su vez a la motivación del alumnado (Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini-Estrada, 2013). En esta línea, el planteamiento de situaciones motrices que favorezca su toma de decisiones, que tengan en cuenta su nivel de competencia motriz y que le permita realizarlas junto con sus compañeros, facilitarán la motivación intrínseca y su

bienestar (Gómez, 2013). Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno-Murcia (2011) señalan que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se podría asociar al fomento del aprendizaje cooperativo, la priorización del esfuerzo y la superación personal. De hecho, Molina, Martínez-Baena, y Gómez-Gonzálvo (2018) señalan varios principios de procedimientos entre los que destacamos la participación en común en las actividades de clase y atender a las dimensiones estética y afectivo-emocional del cuerpo y el movimiento con el fin de favorecer la innovación en la EF.

En la literatura científica se pueden encontrar diferentes estudios (e.g., Aibar et al., 2015; Cheon y Reeve, 2015; González-Cutre, Sicilia, y Moreno-Murcia, 2011; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar, y García-González, 2014) con diseños cuasi-experimentales orientados a mejorar diferentes factores motivacionales entre el alumnado en las clases de EF. Sin embargo, en ninguno de ellos se ha planteado una intervención centrada en la cesión de autonomía al alumno hasta el punto de ser éste el encargado de dirigir a sus compañeros. En este sentido, el objetivo principal de este estudio fue analizar tras una intervención, los efectos de distintos estilos de enseñanza como son los estilos de enseñanza participativos y cooperativos, impartidos por los alumnos, frente a una forma de enseñanza más tradicional, donde el docente es el encargado de dirigir al grupo mediante técnicas indagativas, sobre diferentes variables psicológicas como el soporte de autonomía, las necesidades psicológicas básicas, la motivación y la autoestima.

Teniendo en cuenta los diferentes estudios previos, se planteó como hipótesis que en el grupo experimental se incrementaría el soporte de autonomía, las necesidades psicológicas básicas, la motivación y la autoestima, mientras que en el grupo control no se producirían cambios destacables.

Método

Diseño

Para desarrollar la investigación se llevó a cabo un diseño cuasi-experimental pre-post con un grupo control y un grupo experimental (Montero y León, 2007).

Participantes

Participaron en la investigación 61 alumnos ($M = 16.54$, $DT = .77$), 29 en el grupo control y 32 en el experimental, pertenecientes a 1º de Bachillerato (A y B) de un instituto de educación secundaria de la provincia de Huelva. El alumnado procede de cuatro municipios: Paterna del Campo, Chucena, Escacena y Manzanilla. Los participantes no se asignaron al grupo de acuerdo con un criterio aleatorio, utilizándose los grupos naturales establecidos por el centro de enseñanza. Los contenidos impartidos durante el estudio fueron el baloncesto y el *balonkorf*.

Instrumentos

El alumnado tuvo que rellenar en dos ocasiones un cuestionario que incluía las siguientes escalas o medidas:

Soporte de Autonomía del Docente, la Madre, el Padre y de los Iguales (LCQ). Para ello se utilizó la versión española de Núñez, León, Grijalvo y Martín-Albo (2012) del *Learning Climate Questionnaire (LCQ)*; Williams y Deci, 1996). El cuestionario consta de 15 preguntas (p.ej. «Me ofrece opciones y me permite elegir») y hace referencia a todos los aspectos sociales más próximos al alumno (padre y madre, amigos y compañeros, y docentes). Para su puntuación se valora de 1 (no se corresponde en absoluto) a 7 (se corresponde totalmente) según la Escala Likert. En este estudio se obtuvieron valores alfa de Cronbach en la toma pre y post respectivamente de .89 y .92 para el docente, .89 y .91 para los amigos/compañeros, .86 y .86 para la madre, .92 y .93 para el padre.

Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES). Se empleó la versión validada al español por Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra (2008) de la *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (Vlachopoulos y Michailidou, 2006). La escala se compone de 12 cuestiones, divididas en tres dimensiones, que miden la autonomía (p.ej. «Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses»), la competencia (p.ej. «Realizo los ejercicios eficazmente») y relación con los demás (p.ej. «Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as»). El cuestionario comienza con

la sentencia «En mis clases de Educación Física...» y para su respuesta se emplea una escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). En esta investigación, la fiabilidad en la toma pre y post fue de .55 y .74 para la autonomía, .79 y .74 para la competencia, y .87 y .76 para la relación con los demás.

Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física (PLOC Scale). Esta investigación utilizó la *Perceived Locus of Causality* de Goudas, Biddle y Fox (1994); en concreto, se empleó la versión española validada por Moreno, González-Cutre y Chillón (2009). La escala consta de 20 preguntas que miden los diferentes tipos de motivación que señala la teoría de la autodeterminación, estando dividida en 5 dimensiones: *motivación intrínseca* (p.ej. «porque la Educación Física es divertida»), *regulación identificada* (p.ej. «porque quiero aprender habilidades deportivas»), *regulación introyectada* (p.ej. «porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera>>»), *regulación externa* (p.ej. «porque esa es la norma») y *desmotivación* (p.ej. «pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física»). Para responder a los ítems se usó una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Dichas cuestiones estaban precedidas del enunciado «Participo en esta clase de Educación Física...»). En esta investigación, los valores alfa de Cronbach obtenidos fueron en el pre y post respectivamente de .73 y .84 para la motivación intrínseca, de .79 y .76 para la regulación identificada, de .60 y .68 para la regulación introyectada, de .74 y .72 para la regulación externa, y .80 y .80 para la desmotivación. Los factores que obtuvieron valores de consistencia interna entre .60 y .70 se pueden considerar marginalmente aceptables (Taylor, Ntoumanis, y Standage, 2008).

Rosenberg Self-esteem Scale. Se empleó la versión validada al español por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007) de la Escala de Rosenberg (1965). La escala se compone de 10 preguntas, estando 5 preguntas hechas en positivo, autoestima positiva (p.ej. «En general, estoy satisfecho conmigo mismo»), y 5 en negativo, autoestima negativa (p.ej. «Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso»). Para su respuesta se utiliza una escala tipo Likert que oscila de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). Como cinco de los ítems están enunciados de forma positiva y el resto de forma negativa, se procedió a recodificar los ítems negativos (ítem 2, 5, 6, 8, 9) para crear una única variable que se denominó autoestima. Los valores de alfa de Cronbach fueron para el pre y el post respectivamente de .78 y .82.

Procedimiento

Para poder llevar a cabo la investigación se habló con el equipo directivo para solicitar los permisos pertinentes para poder realizar la investigación. En cuanto al docente implicado en la intervención, fue el investigador principal y era el profesor de EF habitual para ese curso en el IES, impartiendo clases en ese periodo en los dos cursos de 1º de bachillerato existentes en el centro. Se firmó el consentimiento informado por parte de los padres y madres.

La intervención se llevó a cabo entre los meses de enero y marzo de 2017, con una frecuencia de dos sesiones a la semana. La duración de cada una de las sesiones fue de 60 minutos, llevándose a cabo un total de 17 sesiones repartidas de la siguiente manera: 12 sesiones de baloncesto, 2 sesiones de *balonkorf*, 2 pruebas prácticas y 1 prueba teórica. En el grupo control fue el profesor titular de la materia el encargado de desarrollar las sesiones, mientras que en el grupo experimental fueron los alumnos en grupos de dos o tres personas, según la sesión, los que llevaron a cabo las 14 sesiones pertenecientes a los contenidos, empleando de esta manera estilos de enseñanza participativos (Delgado, 1991). Previamente a la realización de las sesiones, se llevó a cabo una corrección de la sesión planteada por el alumnado del grupo experimental. En dicha corrección se reunía el docente junto con los componentes del grupo pertenecientes al grupo experimental con el objetivo de mostrar al profesor la sesión planteada, informando cuál sería el rol de cada componente del grupo en los juegos y ejercicios elegidos para la sesión (microenseñanza), y unificando en base a la sesión del grupo y a las sugerencias del profesor cómo se llevaría a cabo la sesión en ambos grupos (control y experimental). Es por ello que estas sesiones fueron las mismas que se plantearon en el grupo control, siendo un hecho primordial para ver si habría diferencias en los aspectos psicológicos analizados cuando la sesión era desarrollada por el grupo de alumnos o por el docente. El hecho de que el docente sea el mismo para ambos grupos facilitó

la similitud de las sesiones en ambos grupos, además el grupo experimental desarrollaba la sesión con anterioridad al grupo control. Tanto la prueba teórica como las prácticas fueron desarrolladas por el profesor de la materia.

Las variables a medir en la investigación fueron los estilos de enseñanza (enseñanza impartida por los alumnos/as versus enseñanza impartida por el docente) como variable independiente, y el soporte a la autonomía, las necesidades psicológicas básicas, la motivación y la autoestima como variables dependientes.

Análisis de los datos

En primer lugar, se depuró la matriz de datos y calculó la fiabilidad de las escalas (alfa de Cronbach) en el pretest y en postest. Antes de llevar a cabo los distintos análisis se realizó la prueba de Shapiro-Wilk para valorar la normalidad de todas las variables, obteniéndose en todos los casos valores de $p > .05$, por lo que se emplearon pruebas paramétricas en el análisis de las variables del estudio. Después, se realizó un análisis multivariante (MANOVA) con los datos recogidos en el pretest, para comprobar si existían diferencias entre las variables de estudio entre los dos grupos antes de la intervención. A continuación, se empleó la prueba t para muestras relacionadas para evaluar las diferencias intragrupo entre el pretest y el postest. Por último, para analizar las diferencias intergrupo al concluir la intervención (en la toma postest), se realizó un MANOVA. Los diferentes análisis se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS 22.0.

Resultados

Análisis preliminar

En primer lugar, se realizó un MANOVA de las diferentes variables que se evaluaron en el pretest, con el objetivo de observar de qué punto partimos tanto con el grupo control como con el experimental. En cuanto a nivel multivariado no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (Wilks' $\lambda = .836$, $F(5, 55) = 2.15$, $p = .073$), por lo que se trataba de dos grupos homogéneos. En los posteriores ANOVAS (ver Tabla 1) sólo se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el soporte autonomía del docente ($F(1, 59) = 4.725$, $p < .05$). El grupo experimental es el que muestra una mayor puntuación.

Efectos de la intervención

Para el análisis de los efectos de la intervención realizada se llevó a cabo una prueba t para muestras relacionadas. Los análisis muestran que en el grupo control hubo una mayor puntuación en el soporte autonomía de los compañeros ($p < .01$) así como un descenso de la regulación externa. En el grupo experimental se observan diferencias estadísticamente significativas en el soporte autonomía del docente ($p < .001$) y en la regulación externa ($p < .05$), obteniéndose una menor puntuación, mientras que la relación con los demás y la autoestima aumentaron.

Finalmente realizamos la comparación del postest entre los dos grupos para observar las diferencias entre los mismos a través de un MANOVA. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas a nivel multivariado (Wilks' $\lambda = .737$, $F(5, 55) = 3.93$, $p = .004$), por lo que ambos grupos se heterogeneizaron tras la intervención. De esta manera, en los ANOVAS posteriores se mostraron diferencias estadísticamente significativas en el soporte autonomía de los compañeros ($p < .05$). En concreto, fue el grupo control el que tuvo esta mejoría (Ver Tabla 1).

Discusión

El presente estudio se diseñó para analizar la importancia de los estilos de enseñanzas participativos y cooperativos sobre distintos aspectos psicológicos del alumnado (soporte autonomía, necesidades psicológicas básicas, motivación y autoestima) en los alumnos de 1º de Bachillerato. En este sentido, hasta donde se ha revisado la literatura científica, este trabajo supone una aportación original. Puesto que las mayorías de intervenciones consultadas (González-Cutre et al., 2011; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Sevil et al., 2014) se han centrado en modificar la conducta del

profesor (a través de una formación específica de los docentes para generar climas motivacionales adecuados) y en esta investigación el trabajo con el grupo experimental lo supervisaba el docente, pero eran los propios alumnos de 1º de Bachillerato quienes en pequeños grupos impartían las clases. Los resultados mostraron que en el grupo experimental se produjo un descenso del soporte autonomía del docente y una mejora en la relación con los demás, en la autoestima y en la regulación externa (que disminuyó). Además, hubo una mejora en el grupo control en la percepción del apoyo a la autonomía por parte de sus amigos/compañeros y una disminución de la regulación externa. En este sentido, con los resultados obtenidos se debe rechazar la hipótesis del estudio (en el grupo experimental se incrementaría el soporte de autonomía, las necesidades psicológicas básicas, la motivación y la autoestima, mientras que en el grupo control no se producirían cambios destacables). Sin embargo, hay algunos resultados positivos, que sí fueron hipotetizados, como es el caso de la mejora de la autoestima del alumnado del grupo experimental, el aumento de la satisfacción de la necesidad de relación con los demás y la mejora de la motivación autodeterminada (ya que se produjo un descenso de la regulación externa).

Tabla 1.

MANOVA de la toma pretest y posttest en el grupo experimental y en el grupo control

Grupos			Control		Experimental			
Instrumentos	Variable		M	SD	M	SD	F	η^2 parcial
LCQ	AsD	Pre	4.57	.99	5.11	.77	5.68*	.089
		Post	4.76	.94	4.63	.92	.26	.004
	AsC	Pre	5.78	.75	5.53	.81	1.51	.025
		Post	6.11	.57	5.55	.90	8.16**	.123
	AsM	Pre	6.17	.62	6.22	.66	.08	.001
		Post	6.15	.60	6.20	.57	.12	.002
	AsP	Pre	5.84	.89	6.14	.81	1.79	.030
		Post	5.82	.97	6.06	.78	1.14	.019
BPNES	Autonomía	Pre	3.34	.64	3.06	.52	3.44	.056
		Post	3.13	.67	3.17	.71	.07	.001
	Competencia	Pre	3.65	.88	3.82	.88	.55	.009
		Post	3.70	.86	3.99	.58	2.36	.039
	Relación con los demás	Pre	4.48	.58	4.18	.79	2.79	.046
		Post	4.53	.45	4.37	.67	1.14	.019
PLOC	Motivación	Pre	4.07	.73	4.15	.53	.02	.004
	Intrínseca	Post	4.06	.85	3.99	.73	.12	.002
	Regulación Identificada	Pre	4.23	.62	4.20	.69	.05	.001
		Post	4.14	.66	4.04	.83	.28	.005
	Regulación Introyectada	Pre	3.21	.86	3.12	.83	.20	.003
		Post	3.13	.88	2.93	.84	.85	.014
	Regulación Externa	Pre	2.83	1.00	2.67	1.00	.04	.006
		Post	2.63	.94	2.38	.89	1.12	.019
	Desmotivación	Pre	1.70	.86	1.53	.63	.73	.012
		Post	1.82	.74	1.66	.83	.65	.011
Self-esteem Scale	Autoestima	Pre	3.24	.46	3.23	.53	.01	.000
		Post	3.31	.42	3.41	.53	.61	.010

Nota: AsD = Autonomía social del docente; AsC = Autonomía Social de los compañeros; AsM = Autonomía social de la madre; AsP = Autonomía social del padre; M = media; SD = Desviación típica; * $p < .05$; ** $p < .01$

En estudios previos, como el abordado en el contexto deportivo por Balaguer, Castillo y Duda (2008) se establecieron fuertes relaciones predictivas positivas entre la percepción del apoyo a la autonomía ofrecida por el entrenador y la satisfacción de la necesidad de autonomía y de relaciones

sociales en deportistas de competición. Sin embargo, en nuestra investigación se han obtenido valores inferiores en el soporte autonomía del docente en el grupo experimental, pese a la intención del docente de dar autonomía a los alumnos tanto para el diseño como para la intervención de las sesiones llevadas a cabo. Una posible explicación de los resultados obtenidos estaría relacionada con el “temor” por parte del alumnado a una posible calificación negativa del docente, pudiendo influir de forma negativa en la percepción de autonomía que el mismo les ha dado. El hecho de que se trate de una intervención de una sola Unidad Didáctica, y, por tanto, de un periodo no muy prolongado de tiempo, ha podido ser también un factor relevante para que los alumnos no hayan percibido una cesión de autonomía. Otra explicación de estos resultados puede deberse a que los alumnos a los que se les cede autonomía es un grupo reducido y puede que ellos en su intervención docente sean más tradicionales (en su metodología), no permitan elegir a sus compañeros en la sesión, no los escuchen o valoren su comportamiento autónomo. Habría que analizar con más detenimiento estos aspectos, grabando las sesiones en vídeo y realizando un análisis de estas.

En cambio, en las relaciones sociales sí se ha obtenido mejora, debido probablemente a la empatía generada hacia el resto del grupo al dirigir su sesión y a la cohesión grupal forjada para la preparación de dichas sesiones. No obstante, cuando los deportistas perciben que su entrenador se comporta de forma empática y se sienten comprendidos y apoyados, estos se sienten también mutuamente valorados por sus compañeros y se ven favorecidas sus relaciones sociales (Balaguer et al., 2008), y en esta investigación se puede extrapolar al apoyo que se ofrece a los alumnos por parte del docente para un adecuado desarrollo de la sesión, especialmente a los que forman parte del grupo experimental. En este sentido, en nuestro estudio coincide en la mejora de la satisfacción de la necesidad de relación con intervenciones realizadas en otras investigaciones (Sevil et al., 2014).

González-Cutre et al. (2011) señalan que a través del clima tarea se puede influir positivamente sobre la autodeterminación de los discentes, por lo que resulta muy importante que en ambos grupos haya descendido la regulación externa, especialmente en el grupo experimental, al ser ellos, los verdaderos protagonistas de la planificación y desarrollo de las sesiones. Las sesiones han tenido un claro componente lúdico, desarrollando a través del juego los diferentes elementos técnico-tácticos del baloncesto y llevando a cabo una progresión hacia los aspectos más específicos del baloncesto, por lo que pese a ser el grupo control un grupo “pasivo” dentro de la intervención, se ha producido ese descenso en la regulación externa. Para hacer todo esto posible es imprescindible dotar al profesorado de Educación Física de estrategias concretas que ayuden a que los alumnos experimenten sentimientos de autonomía, competencia y relación durante sus clases (González-Cutre, 2017). Una de esas estrategias como señala la investigación es que los alumnos adopten el rol de profesor.

Tras la realización de la intervención se ha observado una mejor relación en el grupo control (soporte autonomía entre compañeros) y experimental (relación con los demás) junto con una menor puntuación en la regulación externa, lo que influye positivamente sobre la motivación autodeterminada. Si este incremento en las relaciones se refuerza con una mayor competencia y autonomía, se satisfarán las necesidades psicológicas básicas, y de esta manera, las posibilidades de aumentar la motivación autodeterminada y que estos alumnos tengan una mayor intención de seguir siendo activos fuera del centro educativo (Almagro, Navarro, Paramio, y Sáenz-López, 2015).

Almagro et al. (2011) reflejan la importancia del clima tarea transmitido por el entrenador y su asociación con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el incremento de la motivación intrínseca y la intención de ser físicamente activo. Si a través de los estilos de enseñanza participativos y cooperativos conseguimos que el alumno se sienta realizado y con la certeza de que eso que está haciendo le es útil tanto a nivel motivacional como físico, etc., será probable que continúen con esa práctica de ejercicio físico en el tercer tiempo pedagógico, como ya han demostrado en el ámbito educativo algunos estudios (e.g., Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016).

El aumento significativo de la autoestima en el grupo experimental resulta especialmente gratificante y esperanzador, ya que la autoestima es considerada como un indicador del bienestar psicológico por la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2017). De hecho, varios estudios lo han empleado para evaluar o medir el bienestar psicológico (Balaguer et al.,

2008; Castillo y Molina, 2009; Fernández-Ozcorta, Almagro, y Sáenz-López, 2015). En este sentido, también la autoestima se ha mostrado como predictora de otra variable como la satisfacción con la vida (Fernández-Ozcorta, Almagro, y Sáenz-López, 2014), por lo que se pone de manifiesto la importancia de esta variable. Así con la intervención puesta en práctica se ha contribuido a esa mejora en la autoestima, que va a influir irremediablemente sobre este aspecto tan relevante del ser humano de cara a su autorrealización personal.

Por último, hay que señalar que en este estudio sólo se ha utilizado un grupo control y un grupo experimental, no siendo el número de participantes muy elevado. Los resultados obtenidos, por tanto, hay que utilizarlos como punto de partida para futuras investigaciones. Sería interesante que en próximos estudios se ampliase tanto el número de grupos controles como experimentales, aumentando de esta manera el número de participantes y la posibilidad de resultados más fiables, máxime teniendo en cuenta que nos encontramos ante diseños cuasi-experimentales, donde hay una gran cantidad de variables que no podemos controlar.

Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que el empleo de estilos de enseñanzas participativos (microenseñanza) así como un aprendizaje cooperativo, mejoran la regulación externa (se produjo un descenso de la misma), la relación con los demás y la autoestima, produciéndose un aumento de dichas variables psicológicas.

La responsabilidad asumida por el alumnado en cuanto a la impartición de los contenidos, y guiados por el docente, hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje repercuta en factores psicológicos claves para la formación del discente.

Referencias

- Almagro, B. J., Navarro, I., Paramio, G., y Sáenz-López, P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 24, 26-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386722.pdf>.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265. doi:10.5232/ricyde2011.02501
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.
- Blázquez, D. (2016). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza por competencias* (2ªed.). Barcelona: INDE.
- Castillo, I., y Molina-García, J. (2009). Adiposidad corporal y bienestar psicológico: efectos de la actividad física en universitarios de Valencia, España. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 26(4), 334-340.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination theory of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Ed. ICE de la Universidad de Granada.
- Domingo, J. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *RIDU: Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2, 1-9. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/view/105.000001520/14>
- Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2014). Explanatory model of psychological well-being in the university athletic context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 255-261.

- Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 31-39. doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v10i28.513>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Gómez, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 77-85
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 44-62. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/article/view/3268>
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 365, 677-700.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Martín-Albo J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-67.
- 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.
- Molina, P., Martínez-Baena, A., y Gómez-Gonzalvo, F. (2018). Innovar en Educación Física: recuperando los principios de procedimiento. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 109-119.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, M., y Vera, J. A. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376.
- Moreno-Murcia, J. A., y Sánchez-Latorre (2016). The effects of autonomy support in physical education classes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12, 79-89. doi:10.5232/ricyde
- Núñez, J., León, J., Grijalvo, F., y Albo, J. (2012). Measuring Autonomy Support in University Students: the Spanish Version of the Learning Climate Questionnaire. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(03), 1466-1472. http://dx.doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n3.39430
- Rosenberg, M. (1965). *Rosenberg Self-esteem Scale*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos*, 26, 108-113.
- Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A Self-determination Theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Viciano, J., y Delgado, M. A. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts*, 56, 17- 24.

- Vlachopoulos, S. P., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: the Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179- 201.
- Williams, G. C., y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of selfdetermination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.