

Moreno-Murcia, J.A.; Llorca-Cano, M.; Huéscar, E. (2020). Teaching Style, Autonomy Support and Competences in Adolescents. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 20 (80) pp. 563-576
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista80/artestilo1192.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista80/artestilo1192.htm)
DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.80.007>

ORIGINAL

ESTILO DE ENSEÑANZA, APOYO A LA AUTONOMÍA Y COMPETENCIAS EN ADOLESCENTES

TEACHING STYLE, AUTONOMY SUPPORT AND COMPETENCES IN ADOLESCENTS

Moreno-Murcia, J.A.¹; Llorca-Cano, M.² y Huéscar, E.³

¹ Catedrático de Universidad, Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante (España)
j.moreno@umh.es

jamorenmurcia.edu.umh.es

² Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante (España) millorka2@gmail.com

³ Profesora Contratada Doctora, Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante (España)
ehuescar@umh.es

Código UNESCO / UNESCO code: 6199 Otras especialidades psicológicas (Psicología del deporte) / Other psychological specialties (Sport Psychology).

Clasificación del Consejo de Europa / Classification of the Council of Europe: 15 Psicología del Deporte / Sports Psychology.

Recibido 18 de noviembre de 2018 **Received** November 18, 2018

Aceptado 15 de marzo de 2020 **Accepted** March 15, 2020

RESUMEN

El objetivo del estudio consistió en comprobar el poder predictivo de los estilos de enseñanza docente sobre el apoyo a la autonomía y las competencias clave en estudiantes adolescentes en clases de educación física. La muestra estuvo compuesta por 475 estudiantes ($M = 15.43$, $DT = 1.13$) de ocho centros de una gran provincia española a los que se les midió la percepción de los estilos docentes, el apoyo a la autonomía y las competencias clave. Tras los análisis de regresión lineal por pasos, los estilos de enseñanza activos (individualizadores, participativos y socializadores, cognitivos y creativos) predijeron de forma significativa y positiva el apoyo a la autonomía y las competencias clave con una varianza explicada de 44% y 17%, respectivamente. Como conclusión general, el estudio muestra la relación entre los estilos de enseñanza docentes, el apoyo a la autonomía y el desarrollo de las competencias clave.

PALABRAS CLAVE: metodología, docencia, profesorado, pedagogía, adolescencia.

ABSTRACT

The objective of the study was to verify the predictive power of teaching styles on autonomy support and key competences in adolescent students in physical education classes. The sample consisted of 475 students ($M = 15.43$, $SD = 1.13$) from eight centers of a large Spanish province, which were measured the perception of teaching styles, support for autonomy and key competences. After stepwise linear regression analyzes, active teaching styles (individualizing, participatory and socializing, cognitive and creative) predicted in a significant and positive way support for autonomy and key competences with an explained variance of 44% and 17%, respectively. The active teaching styles positively predict both the support for teacher autonomy and the acquisition of key competences by students in physical education. In conclusion, this study shows a relationship between teaching styles, autonomy support and key competences development.

KEY WORDS: methodology, teaching, teachers, pedagogy, adolescence.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existen multitud de trabajos que subrayan que, el carácter de las experiencias durante las clases de educación física, generan consecuencias tanto positivas como negativas en los estudiantes, tanto a nivel cognitivo, como comportamental y afectivo, destacando su influencia para la instauración de hábitos deportivos saludables o en el interés por la práctica de actividad físico-deportiva fuera del centro y en edades posteriores (Jang, Kim, y Reeve, 2016). Además, en la última década, impulsado por la necesidad de ajuste de las características personales del estudiante a las diferentes demandas del contexto y con el objetivo de promover el aprendizaje a lo largo de la vida, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través del proyecto Deseco Project (DESECO, 2002), identifica un conjunto de competencias clave. La competencia se define como la habilidad para responder a las demandas con éxito, teniendo en cuenta tanto dimensiones cognitivas como no cognitivas.

Por otra parte, se insiste en que para el desarrollo de dichas competencias sería necesario un clima social favorable que sirva de estímulo para su optimización, por lo que adecuar los métodos de enseñanza-aprendizaje a la adquisición de dichas competencias se ha convertido en una necesidad (Gutiérrez et al., 2017; Hortigüela, Pérez, y Abella, 2016). En este sentido, las metodologías activas y centradas en el estudiante, se erigen como la piedra angular de la pedagogía actual, respaldado con una amplia fundamentación científica tanto a nivel correlacional como experimental (Gustavsson, Jirwen, Aurell, Miller, y Rudman, 2016). Por tanto, sería muy relevante tener en cuenta las relaciones entre estos aspectos, a la hora de diseñar modelos globalizadores con evidencia empírica que optimicen la actuación pedagógica.

Apoyo a la autonomía

El apoyo a la autonomía (Reeve, 2009, 2016) es un estilo motivador entendido como un comportamiento interpersonal que el docente despliega en sus rutinas con sus estudiantes. Tiene como base el arco de la TAD (Ryan y Deci, 2017), que estudia la motivación desde un punto de vista social, existiendo trabajos en esta línea tanto para el contexto educativo (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, y Soenens, 2015) como deportivo (Morillo, Reigal, y Hernández-Mendo, 2018; Van de Pol, Kavussanu, y Kompier, 2015). Aunque en su comienzo establecía un continuo desde un alto grado de control hasta el máximo apoyo a la autonomía (Deci, Schwartz, Sheinman, y Ryan, 1981), trabajos recientes apuntan a la existencia de ambos términos como constructos con identidad propia (Smith et al., 2015). Así pues, el apoyo a la autonomía se caracteriza por nutrir los recursos motivacionales internos del estudiante a través de un tono de apoyo y entendimiento que aprecia, vitaliza y gravita sobre las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación con los demás (Reeve, 2016). Este hecho, tendrá como consecuencia un desarrollo de la motivación intrínseca, generando resultados positivos como un nivel alto de bienestar y compromiso (Cheon y Reeve, 2015; Jang et al., 2016; Wang, Ng, Liu, y Ryan, 2016) mientras que la frustración de las mismas a través de estilos controladores y coercitivos, estará relacionada con una menor motivación intrínseca y resultados desadaptativos como un nivel de motivación bajo y desajustes en la dinámica académica (Bartholomew et al., 2018; Haerens, Vansteenkiste, Aelterman, y Van Der Berghe, 2016).

Estilos de enseñanza en educación física

Uno de los aspectos de mayor interés en el ámbito educativo es cómo maximizar la eficacia metodológica por parte del docente para lograr una optimización y mejora del proceso de enseñanza aprendizaje (Delgado, 1991; Delgado y Sicilia, 2002; Lochbaum y Jean-Noel, 2016). Este hecho, relacionado de forma directa con el estilo de enseñanza que emplea el docente en sus clases, se presenta como determinante para el avance en la autonomía y la implicación activa del alumnado. Delgado Noguera (1991) diferencia seis grupos: tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores, cognitivos y creativos. De ellos, la investigación viene mostrando que los docentes de educación física suelen tener preferencia por los estilos participativos, individualizadores, creativos y socializadores (Alarcón y Reyno, 2009; González-Peiteado y Pino-Juste, 2013; Merino, Soler, y Valero, 2014), los cuales, por sus características de implicación y cercanía, tienen como consecuencia una mejor relación con el alumnado y un clima de aula más positivo (Blandon, Molina, y Vergara, 2005; Morgan, Sproule, y Kingston, 2005). Sin embargo, esta visión contrasta con los otros estudios que indican que los estilos utilizados con mayor frecuencia por los docentes y en los que se sentían más seguros fueron los tradicionales (Jaakkola y Watt, 2011; Kulinna y Cothran, 2003).

Competencias clave en educación física

En España, impulsado por la tendencia internacional de carácter renovador, se han sucedido diferentes reformas educativas (LOCE, 2002; LOE, 2006) hasta la actual Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que con las “Competencias clave” se sumerge en el conocido como Enfoque por Competencias (OCDE, 2002). En este marco se entiende la competencia como un conjunto de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes y emociones para lograr un resultado eficaz (OCDE, 2005). Con el estatus de conocimiento clave, la LOE y la LOMCE asientan definitivamente las competencias en el ámbito educativo incorporándolas al currículo básico (Orden ECD/65/2015; Real Decreto 126/2014; Real Decreto 1105/2014). Con el objetivo de un desenvolvimiento más eficaz del estudiante, se le sitúa en el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente, por su parte, se convierte en facilitador y guía en el diseño de situaciones que promuevan el sentido de la iniciativa e interés en su alumnado, buscando dar paso hacia una educación basada en el tratamiento de las habilidades necesarias para un pleno desarrollo en la vida fuera del centro (Halász y Michel, 2011).

En el contexto de la educación física, aún existe una brecha entre el discurso oficial y la constatación sobre el conocimiento y puesta en práctica del enfoque (Figueras et al., 2016; Zapatero, González, y Campos, 2013), haciendo necesaria una mayor comprensión mediante estudios que contemplen como variable el papel de las competencias clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el análisis de diferentes modelos (Hortigüela et al., 2016). En cualquier caso, lo más importante es que las competencias deberían llevar consigo un cambio de perspectiva educativa pasando de la educación basada en la enseñanza a la educación basada en el aprendizaje, donde se contemple tanto el papel del docente como del discente. Este giro tiene implicaciones a nivel metodológico, favoreciendo metodologías activas que impliquen al alumnado y le permitan formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado así, la pasividad que lleva implícita los modelos más tradicionales.

El presente estudio

A partir de los argumentos anteriores, la pregunta sería: ¿Qué estilos docentes son más propicios para el desarrollo de las competencias clave y la percepción de autonomía por parte del alumnado? o ¿Cómo afecta el estilo de apoyo a la autonomía en el desarrollo del citado elemento curricular? Pese a ser tres elementos de mucho interés en la educación actual, se observa que la literatura científica no hace especial hincapié en dichos aspectos de forma conjunta y existe una necesidad en cuanto a estudios científicos que busquen una relación entre ellos. Moreno-Murcia, Ruiz, y Vera (2015) comprobaron cómo el perfil de apoyo a la autonomía del docente mostraba una relación directa con la percepción de las competencias básicas por parte del alumnado. En este punto, sería positivo poder vincular dichas relaciones a los distintos estilos de enseñanza para comprobar cuáles serían más propicios para un progreso adaptativo de los estudiantes en términos de competencias. A partir de los estudios previos, se espera que los estilos considerados activos

(individualizadores, socializadores, participativos, cognitivos y creativos) predigan de forma positiva el apoyo a la autonomía y el desarrollo de las competencias clave.

Objetivos

Así pues, el objetivo principal del estudio fue comprobar el poder predictivo de los estilos de enseñanza docentes sobre el apoyo a la autonomía y las competencias clave en educación física. Por otra parte, como objetivos secundarios tenemos comprobar el valor medio de los estilos docentes para ver cuál de ellos es más valorado por los estudiantes y comprobar la relación entre las variables, estilo docente (comparando los distintos estilos entre sí) y estilo interpersonal.

MATERIAL Y MÉTODOS

PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta por 475 estudiantes de educación física (236 chicos y 239 chicas) de 3^o, 4^o de ESO y 1^o de Bachillerato. Sus edades oscilaban entre los 14 y los 20 años ($M = 15.43$, $DT = 113$) y pertenecían a ocho institutos de enseñanza secundaria de una gran provincia española.

MEDIDAS

Estilo de enseñanza percibido. Se adaptó la *Escala de Estilo de Enseñanza en Educación Física (EEEF)* para la valoración del alumnado. Se partió de la escala de Merino, Valero, y Moreno-Murcia (2017), formada por 20 ítems agrupados en 5 factores: Estilos tradicionales (e.g. “Marca el ritmo de la clase para conseguir que todos acabemos el ejercicio al mismo tiempo, sin importarle el por qué no he podido acabarlo”), estilos individualizadores (e.g. “Presenta situaciones que favorece mi responsabilidad y capacidad de razonar lo que pienso”), los participativos y socializadores (e.g. “Me permite participar en las clases y así aprendo más”) (e.g. “Favorece el trabajo en equipo entre los compañeros”), cognitivos (e.g. “Nos guía para que descubramos el aprendizaje de las habilidades”) y los estilos creativos (e.g. “Me ayuda a desarrollar mi creatividad en las clases”). La sentencia previa fue “En mis clases de educación física, mi docente...”. Las respuestas se valoraron mediante una escala tipo Likert cuyas opciones iban de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna de las dimensiones fue la siguiente: 0.69 para tradicionales, 0.71 para individualizadores, 0.73 para participativos y socializadores, 0.70 para cognitivos y 0.78 para creativos.

Apoyo a la autonomía. Se utilizó de la *Escala de Apoyo a la Autonomía en Educación Física (EAA-EF)* creada por Moreno-Murcia, Huéscar, Fabra y Sánchez (en prensa). Dicha escala se compone de 11 ítems que miden un único factor, la necesidad de apoyo a la autonomía que perciben los estudiantes de sus docentes en las clases de educación física. Los ítems (e.g. “Nos explica por qué es importante realizar las tareas”) se desarrollaban después de la sentencia

previa “En mis clases de educación física, mi profesor/a...”. Se midió a través de una escala tipo Likert definida desde 1 (*Seguro que no*) a 5 (*Seguro que sí*). La consistencia interna obtenida fue de 0.78.

Competencias Clave. Se utilizó la escala “*Escala de percepción de las Competencias Clave*” (ECC) elaborada por Moreno-Murcia et al. (2015), la cual está compuesta por 9 ítems que miden la percepción del alumnado de la adquisición de las distintas competencias clave. Dichos ítems (e.g. “Expresar mis ideas y respetar las de los demás”) van precedidos por la sentencia previa “Lo que me está enseñando mi profesor en educación física me permite ser capaz de...”. Las respuestas fueron valoradas por medio de una escala Likert que iba desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna de esta dimensión fue de 0.82.

PROCEDIMIENTO

Tras solicitar la autorización oportuna a los equipos directivos de los centros escogidos, así como de los padres/tutores de los participantes por ser menores de edad, se concretó el periodo de administración de los mismos. Los cuestionarios se administraron durante las horas de tutoría de los distintos grupos, dando las instrucciones necesarias para la cumplimentación e insistiendo en la sinceridad y honestidad de sus respuestas. Destacar que el tiempo requerido para rellenar los cuestionarios fue de aproximadamente 15 minutos.

ANÁLISIS DE DATOS

Como primer paso, se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas), se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de alfa de Cronbach y las correlaciones bivariadas. Para la validación de la escala de estilos de enseñanza percibidos por los estudiantes se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio. Se realizaron sendos análisis de regresión lineal por pasos para comprobar el poder de predicción de los estilos de enseñanza sobre el apoyo a la autonomía y la adquisición de competencias clave por parte de los estudiantes. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 25.0.

RESULTADOS

Análisis factorial confirmatorio de la *Escala de Estilo de Enseñanza en Educación Física (EEEF)*

Dado que la *EEEF* no se había validado para el contexto de la percepción de los estudiantes, con una muestra independiente de 285 estudiantes de educación física (132 chicos y 153 chicas) de 3º, 4º de ESO y 1º de Bachillerato con edades comprendidas entre los 14 y los 20 años ($M = 15.67$, $DT = 1.45$), se realizó un análisis factorial confirmatorio (CFA) basándonos en las 20 medidas observadas y cinco constructos latentes de la original. La validez del modelo de medición fue considerada a través de una serie de coeficientes *fit*, también llamados índices

de bondad de ajuste: χ^2 , $\chi^2/d.f.$, RMSEA y los índices incrementales (CFI, TLI y GFI). Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de *bootstrapping*, ya que el resultado del coeficiente multivariado de Mardia fue 86.30, lo que indicaba falta de normalidad multivariada de los datos. Los índices obtenidos fueron adecuados: χ^2 (60, $N = 285$) = 310.97, $p = .000$; $\chi^2/d.f. = 2.07$; CFI = .92; TLI = .90; GFI = .92; RSMR = .04; RMSEA = .04. Los pesos de regresión estandarizados oscilaron entre .41 y .68, siendo todos ellos estadísticamente significativos.

Análisis descriptivos y de correlación

Los estilos que mayor puntuación obtuvieron fueron los participativos/socializadores, seguidos de los tradicionales, individualizadores, cognitivos y creativos. Todas las dimensiones correlacionaron de forma positiva y significativa entre sí (Tabla 1).

Tabla1. Estadísticos Descriptivos y Correlaciones de Todas las Variables.

	M	DT	α	1	2	3	4	5	6	7
1. Apoyo a la autonomía	3.76	0.54	0.78	-	0.22**	0.46**	0.59**	0.57**	0.52**	0.39**
2. Estilos tradicionales	3.92	0.73	0.69	-	-	0.23*	0.35**	0.23**	0.23**	0.09*
3. Estilos individualizadores	3.72	0.82	0.71	-	-	-	0.53**	0.48**	0.43**	0.31**
4. Estilos participativos/socializadores	4.08	0.62	0.73	-	-	-	-	0.62**	0.53**	0.34**
5. Estilos cognitivos	3.71	0.69	0.70	-	-	-	-	-	0.52**	0.31**
6. Estilos creativos	3.71	0.78	0.78	-	-	-	-	-	-	0.34**
7. Competencias clave	3.54	1.23	0.85	-	-	-	-	-	-	-

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Modelo de regresión lineal

Con el objeto de comprobar el valor predictivo de los distintos estilos de enseñanza sobre el apoyo a la autonomía y las competencias clave, el análisis de regresión lineal por pasos (Tabla 2 y 3), en el primer paso, indicó una predicción positiva de los estilos tradicionales (explicó el 4% de varianza explicada para autonomía). En el segundo paso se introdujeron los estilos individualizadores, que junto a los tradicionales predijeron de forma positiva (22% el apoyo a la autonomía y 9% las competencias clave). En el tercer paso, se introdujeron los estilos participativos y socializadores, los cuales, junto con los estilos individualizadores, predijeron con un 37% de forma positiva la autonomía y un 13% las competencias clave. En el cuarto paso el apoyo a la autonomía (42% de la varianza explicada) y las competencias clave (15% de varianza explicada) fue predicho positivamente por los estilos individualizadores, los estilos participativos y socializadores y los estilos cognitivos. En el quinto paso el apoyo a la autonomía (44% de la varianza explicada) y las competencias clave (17% de la varianza explicada) fueron predichos positivamente por todos los estilos, menos por los estilos tradicionales.

Tabla 2. Análisis de regresión lineal para la predicción del apoyo a la autonomía por parte de los estilos de enseñanza.

	B	SEB	β	ΔR^2
Paso 1	3.12	0.13		0.04**
Estilos tradicionales	0.16	0.03	0.21**	
Paso 2	2.34	0.14		0.22**
Estilos tradicionales	0.08	0.03	0.11**	
Estilos individualizadores	0.28	0.02	0.43**	
Paso 3	1.53	0.14		0.37**
Estilos tradicionales	0.00	0.02	0.00	
Estilos individualizadores	0.13	0.02	.20**	
Estilos participativos y socializadores	0.42	0.04	0.47**	
Paso 4	1.35	0.14		0.42**
Estilos tradicionales	0.00	0.02	0.00	
Estilos individualizadores	0.09	0.02	0.14**	
Estilos participativos y socializadores	0.28	0.04	0.32**	
Estilos cognitivos	0.24	0.03	0.30**	
Paso 5	1.28	0.14		0.44**
Estilos tradicionales	-0.00	0.02	-0.00	
Estilos individualizadores	0.07	0.02	0.11**	
Estilos participativos y socializadores	0.24	0.04	0.27**	
Estilos cognitivos	0.19	0.03	0.24**	
Estilos creativos	0.13	0.03	0.19**	

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Tabla 3. Análisis de regresión lineal para la predicción de las competencias clave.

	B	SEB	β	ΔR^2
Paso 1	2.93	0.31		0.00*
Estilos tradicionales	0.15	0.07	0.21*	
Paso 2	1.70	0.34		0.09**
Estilos tradicionales	0.04	0.07	0.24	
Estilos individualizadores	0.45	0.06	0.30**	
Paso 3	0.72	0.39		0.13**
Estilos tradicionales	-0.06	0.07	-0.03	
Estilos individualizadores	0.26	0.07	0.17**	
Estilos participativos y socializadores	0.51	0.10	0.25**	
Paso 4	0.44	0.39		0.15**
Estilos tradicionales	-0.06	0.07	-0.03	
Estilos individualizadores	0.20	0.07	0.13**	
Estilos participativos y socializadores	0.30	0.11	0.15*	
Estilos cognitivos	0.36	0.09	0.20**	
Paso 5	0.32	0.39		0.17**
Estilos tradicionales	-0.07	0.07	-0.04	
Estilos individualizadores	0.17	0.07	0.11*	
Estilos participativos y socializadores	0.22	0.12	0.11*	
Estilos cognitivos	0.28	0.10	0.15**	
Estilos creativos	0.25	0.08	0.16**	

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

DISCUSIÓN

A pesar del cambio de percepción docente sobre la importancia de incorporar las competencias clave en su práctica docente por los beneficios esperados, no existen trabajos que ayuden a comprender su relación con patrones comportamentales docentes percibidos por los estudiantes como los estilos de enseñanza y el estilo motivacional desplegado durante la interacción. Ante esta necesidad, este estudio tuvo como objetivo comprobar el poder predictivo de los estilos de enseñanza percibidos del docente sobre el apoyo a la autonomía y las competencias clave en educación física.

Tal y como se hipotetizó, los estilos de enseñanza activos predijeron tanto el apoyo a la autonomía como la percepción de competencias clave por parte del alumnado. Para Reeve (2016), uno de los niveles sobre los que se debe incidir para generar apoyo a la autonomía en los estudiantes es pensar en la forma en la que se desarrolla el currículum para dar dicho apoyo a la autonomía (diseño de las actividades de aprendizaje, ambiente de clase y facilitación de una relación docente-discente que satisfaga las necesidades psicológicas básicas). El otro nivel comprende el establecimiento de la sincronización docente-discente, lejos de procesos unidireccionales (Lee y Reeve, 2013). Efectivamente, en esta línea, Jang et al. (2016) encontraron que considerar las preferencias de los estudiantes en el diseño de la instrucción, aumentaba el compromiso, mejoraba el aprendizaje conceptual y la percepción de apoyo a la autonomía. Morgan et al. (2005), concluyeron tras una intervención con estudiantes ingleses, que los estilos más centrados en el alumnado desembocaban en un mejor clima motivacional en el aula entre otros beneficios, al contrario que ocurre con los estilos centrados en el docente en los que el alumnado tiene un menor poder de decisión (Bartholomew et al., 2018). De la misma forma, Pitsi, Digelidis y, Papaioannou (2015) llegaron a la misma conclusión tras una intervención experimental en el aprendizaje de danzas tradicionales griegas. Otros trabajos han demostrado que la administración de dicho estilo tiene como resultado la obtención de mejoras en la implicación del alumnado durante las clases de educación física (Isaza y Henao, 2012).

En lo relativo a las competencias clave, los resultados son coherentes con la escasa investigación hasta el momento que apunta a que una mayor posibilidad del alumnado en la toma de decisiones mediante metodologías activas muestra una relación positiva con la adquisición de las competencias clave (Fernández, 2006). Moreno-Murcia et al. (2015) han señalado que existe una relación positiva entre el apoyo a la autonomía del docente y el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Efectivamente, es esperable que los estilos de enseñanza percibidos de carácter activo donde se le proporciona al discente las estrategias necesarias para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje, siendo partícipe de sus resultados, junto a la inclusión y participación con los demás, le acercan a poder nutrir las necesidades psicológicas básicas que caracterizan el estilo de apoyo a la autonomía (Reeve, 2016), pero a la vez poder nutrir las características que define cada una de las tipologías de las competencias clave (comunicación, matemática, digital, aprender a aprender, social y cívica, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia/expresiones culturales).

El estudio presenta algunas limitaciones: un número limitado de participantes, dificultad para completar los cuestionarios por falta de familiarización con esta tarea o por la complejidad de algunos ítems de la naturaleza de los estudios correlacionales; en esta línea, algunos estudios reconocen la dificultad de los estudiantes para diferenciar los estilos empleados por sus docentes (Cothran, Kulinna, y Ward, 2000).

Por otra parte, además, estos resultados suponen un impulso a la investigación hasta el momento que necesita disponer de instrumentos validados que permitan seguir comprendiendo las variables implicadas en los climas motivacionales positivos durante las clases de educación física. En este sentido, sería conveniente que nuevos trabajos siguieran comprobando su validez con otros grupos, abordando también el estudio de los estilos de interacción docente-discente a través de diseños experimentales, tratando así de encontrar relaciones causa-efecto entre estas variables. También sería interesante contemplar alguna de las modalidades de enseñanza por competencias que están ganando importancia en los últimos tiempos (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje servicio, aprendizaje cooperativo, Blázquez, 2016).

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio nos permiten constatar el objetivo planteado, es decir, los estilos de enseñanza más activos, predicen variables como el apoyo a la autonomía y el desarrollo de las competencias clave en el alumnado. Por este motivo, se comprueba la necesidad de que los docentes de educación física, en interacción con el alumnado, utilicen estrategias que impliquen al estudiante activamente, aumentando así su participación en las decisiones que se tomen en clase. De forma concreta, sería interesante que los estudiantes puedan intervenir en aspectos como la selección de contenidos, el tipo de tareas y la manera de resolverlas, formas de evaluación, etc. Además, también sería conveniente que el docente proporcione herramientas al estudiante para que éste pueda trabajar de forma independiente, favoreciendo su autonomía y los procesos emancipatorios, así como la capacidad de autogestión de las situaciones que acontecen dentro del proceso.

En este sentido, el planteamiento de tareas que fomenten la cooperación y las relaciones sociales dentro del aula tendría efectos positivos, permitiendo que el estudiante sea capaz de asumir un rol concreto dentro del desarrollo de las tareas, aceptando su papel y ajustándolo al del resto de compañeros, generando así una predisposición positiva hacia la colaboración y la cooperación. Por último, en busca de un mayor desarrollo integral en el estudiante, sería importante que el docente asumiera un rol de guía y plantee problemas adecuados a las necesidades del alumnado, guiando y motivando de forma autodeterminada hacia la resolución de los mismos. Como conclusión, el concepto de competencia como dominio del estudiante consecuencia de su aprendizaje, no debería estar separado del diseño de estrategias docentes que sitúen la participación y criterio del alumnado como prioridad junto al apoyo de su autonomía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcon, T., y Reyno, A. M. (2009). Estilos de enseñanza en educación física: Estudio transversal. *Habilidad Motriz: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 33, 15-24.
- Bartholomew, K., 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>
- Blandón, M., Molina, V., y Vergara, E. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 87-103.
- Blázquez, D. (2016). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Barcelona: INDE.
- Cheon, S. H., y Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2014.06.004>
- Cothran, D., Kulinna, P. H., y Ward, E. (2000). Students' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Research and Development in Education*, 34(1), 93-103.
- 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, 227e268. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física: propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M. Á., y Sicilia, A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: INDE.
- DESECO-OCDE. (2002). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society" en http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf.
- Fernández, A. (2006). *Metodologías activas para la enseñanza de competencias*. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Figueras, S., Capllonch, M., Blázquez, D., y Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: Estudios e investigaciones. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 34-43. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2016/1\).123.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2016/1).123.04)
- González-Peiteado, M., y Pino-Juste, M. (2013). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de Magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XX1*, 17(1), 83-110. <https://doi:10.5944/educxx1.17.1.10706>
- Gustavsson, P., Jirwem, M., Aurell, J., Miller, E., y Rudman, A. (2016). *Autonomy supportive interventions in schools: A review*. Karolinska Institutet.
- Gutiérrez-Díaz, D., García-López, L. M., Pastor-Vicedo, J. C., Romo-Pérez, V., Eirín-Nemiña, R., y Fernández-Bustos J. G. (2017). Percepción del

profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la Educación Física en el enfoque por competencias. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, 31 , 34-39. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49090>

- Gutiérrez, M., y Tomás, J. M. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2)94-101. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., y Soenens, B. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and the 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 the student motivation: Antecedents and consequences of teachers' controlling behaviours . En W. Liu, J. Keng y R. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners. Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 59-81). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_4
- Halász, G., y Michel, A. (2011). Key competences in Europe: interpretation policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x>
- Hein, V. (2015). Relation of teacher's behaviour and motivation to learning outcomes. *Sporto Molkas* , 2(80), 4-10.
- Hortigüela, D., Pérez, A., y Abella, V. (2016). ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 25-48. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.1348>.
- Isaza, L., y Henao, G. C. (2012). Actitudes-estilo de enseñanza: su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141.
- Jaakkola, T., y Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 248-262. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.248>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Kulina, P., y Cothran, D. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13, 597-609. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00044-0)
- Lee, W., y Reeve, J. (2013). Self-determined, but not non self-determined, motivation predicts activations in the anterior insular cortex: an fMRI study of personal agency. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(5), 538-545. <https://doi.org/10.1093/scan/nss029>
- LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Publicado en B.O.E. no 307 de 24 de diciembre.

- LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Publicado en B.O.E. no 106, de 4 de Mayo.
- Lochbaum, M., y Jean-Noel, J. (2016). Percibed autonomy-support instruction and students outcomes in physical education and leisure-time: a meta-analytic review of correlates. Ricyde. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 43(12), 29-47. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04302>
- LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en B.O.E. no 295 de 10 de diciembre.
- Merino, J. A., García, S., y Valero, A. (2014). Valoración de los Estilos de Enseñanza por Parte de los Docentes de Educación Física de la Ciudad de Murcia. *Revista de Educación Física: Renovar la teoría y práctica*, 133, 35-42.
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2017). Análisis psicométrico del cuestionario estilos de enseñanza en educación física (EEEF)/Psychometric Analysis of the Teaching Styles Survey in Physical Education (TSPE). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(66), 225-241. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.002>
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Andrés-Fabra, A., y Sánchez-Latorre, F. (2020). Medición del apoyo a la autonomía y estilo controlador en educación física: relación con el feed-back. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.1.3>
- 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. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11655>
- Morillo, J. P., Reigal, R. E., y Hernández-Mendo, A. (2018) Orientación motivacional, apoyo a la autonomía y necesidades psicológicas en balonmano playa/ Motivational Orientation, Autonomy Support and Psychological Needs in Beach Handball. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(69), 103-117 <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.69.007>
- Morgan, K., Kingston, K., y Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056651>
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. París: OCDE.
- OCDE (2005). *The definition and Selection of key Competencies. Executive Summary*. París: OCDE.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (Madrid, España, BOE 29-1-15).
- Pitsi, A., Digelidis, N., y Papaioannou, A. (2015). The effects of reciprocal and self-check teaching styles in students' intrinsic-extrinsic motivation,

- enjoyment and autonomy in teaching traditional Greek dances. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), 352.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Madrid, España, BOE 3-1-15).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Madrid, España, BOE 1-3-14).
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivation style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. En J. C. K. Wang, W. C. Liu, y R. M. Ryan's (Eds.). *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 129-152). Singapore: Springer (Chpt 5).
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press. <http://dx.doi.org/10.7202/1041847ar>
- Silva, P. C. da C., Sicilia, Á., Burgueño, R., y Lirola, M. J. (2018) Motivación educativa en la formación inicial del profesorado de educación física / Academic Motivation in Physical Education Teacher Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 537-554 <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.009>
- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., ... Duda, J. L. (2015). Development and validation of the multidimensional motivational climate observation system. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(1), 4-22. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.2014-0059>
- Van de Pol, P. K., Kavussanu, M., y Kompier, M. (2015). Autonomy support and motivational responses across training and competition in individual and team sports. *Journal of Applied Social Psychology*, 45, 697-710. <http://dx.doi.org/10.1111/jasp.12331>
- Wang, J. C. K., Ng, B. L., Liu, W. C., y Ryan, R. M. (2016). Can being autonomy-supportive in teaching improve students' self-regulation and performance? En Woon Chia Liu, John Chee, Keng Wang y Richard M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 227-243). New York: Springer.
- Zapatero, J. A., González, M^a. D., y Campos, A. (2013). La evaluación por competencias en Educación Física: Modelos e instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado. *Ágora*, 15(3), 180-196.

Número de citas totales / Total references: 50 (100%)

Número de citas propias de la revista / Journal's own references: 2 (4%)