



BENEFICIOS DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA Y LAS METODOLOGÍAS CENTRADAS EN EL ALUMNO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Benefits of teaching styles and student-centred methodologies in Physical Education

Jorge Agustín Zapatero Ayuso
Universidad Complutense de Madrid

Recibido: 23/08/2017
Aceptado: 30/12/2017

Correspondencia:
Universidad Complutense de Madrid
C/ Rector Royo Villanova, s/n, Ciudad Universitaria. 28040 – MADRID
E-Mail: jzapater@ucm.es

Resumen

El enfoque por competencias exigió una modificación de la labor docente, promoviendo el uso de metodologías activas y centradas en el alumno. La didáctica de Educación Física posee un marco teórico previo que conceptualiza sobre la posibilidad de decisión y participación del alumno en el proceso de enseñanza: el "Espectro de los Estilos de Enseñanza". Este trabajo combina la perspectiva de la metodología competencial y la de la "Teoría del Espectro", con los objetivos de analizar cuál es la situación actual de los estilos y las metodologías centradas en el alumno en Educación Física en niveles preuniversitarios e indagar sobre las evidencias científicas que puedan sostener el uso de estas metodologías en el aula. Se llevó a cabo una revisión sistemática utilizando las bases de datos de ISI Web of Science y Dialnet. Los resultados sugieren que los docentes utilizan de forma mayoritaria estilos tradicionales o centrados en el docente. Se encontraron algunos beneficios en el uso de una metodología activa como niveles de motivación más óptimos en el alumno. Es necesario avanzar en el conocimiento de las posibles bondades de estas metodologías y las barreras para su desarrollo en el quehacer diario del profesorado.

Palabras clave: metodologías centradas en el alumno; estilos de enseñanza; enseñanza por competencias; soporte a la autonomía.

Abstract

The competence-based approach in education required a modification of the teaching performance, promoting the use of active and student-centred methodologies. The didactics of Physical Education has a previous theoretical framework that conceptualizes on the possibility of decision and participation of the student in the teaching process: the "Spectrum of Teaching Styles". This paper combines the perspective of the competency methodology and that of the "Spectrum Theory", with the aims of analysing the current situation of student-centred styles and methodologies in Physical Education at pre-university levels, and investigating the scientific evidence to could support the use of these methodologies in the classroom. A systematic review was conducted using the ISI Web of Science and Dialnet databases. The results suggest that teachers mostly use traditional or teacher-centred styles. Some benefits were found in the use of an active methodology as optimal levels of student motivation. It is necessary to advance in the knowledge of the possible benefits of these methodologies and the barriers to their development in the daily work of teachers.

Key words: student-centred methodologies; teaching styles; competency based teaching; autonomy support.

Introducción

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) introdujo un nuevo elemento curricular: las competencias básicas. Este elemento fue refrendado con la modificación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOE-LOMCE). Este marco normativo reformula las competencias básicas en siete competencias clave y fortalece la línea de trabajo competencial incluida en la LOE.

Las novedades de estas leyes respondieron a una normativa supranacional de “life-long learning”, impulsada por el Consejo Europeo (2006) para reformar la enseñanza en la sociedad del conocimiento. Dicha reforma fue dirigida a todos los estados miembros, siendo España uno de los países que hizo más hincapié en sus desarrollos curriculares para la incorporación del modelo competencial (European Commission, EACEA y EURYDICE, 2012).

El interés en este modelo pareció alcanzar cotas internacionales constituyendo un fenómeno de amplio interés para la comunidad educativa. En esta amplia difusión tuvo gran importancia la actividad de organismos como la UNESCO (Delors et al., 1999) o la OCDE, a través de su proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2004) o los conocidos informes PISA.

Las competencias se convirtieron en la piedra angular del “life-long learning”, poniendo énfasis en la aplicación y actualización de los conocimientos para aprender permanentemente a través del desarrollo de las mismas (Tejada, 2012). Esto abrió un debate en torno al modo de enseñar, puesto que las competencias difieren de los conocimientos en que no se aprenden, sino que se desarrollan de forma permanente con la experiencia y la práctica (Hoskins y Deakin, 2010). De acuerdo con esta línea argumental, el modo en que se debe enseñar debe cambiar y privilegiar la experiencia práctica a través de la participación del alumno en el aula, cediéndole autonomía y responsabilidad (Hong, 2012). Por tanto, la metodología de enseñanza se convirtió en un pilar del modelo competencial y su renovación constituyó una prioridad para enseñar por competencias, situando al alumno en el centro del proceso y convirtiendo al docente en un “facilitador de aprendizajes” (Ion y Cano, 2012). Los métodos de enseñanza como el aprendizaje servicio, por proyectos, basado en problemas o cooperativo se divulgaron como métodos adecuados a los postulados competenciales (Blázquez, 2016).

La asunción de estas ideas aconteció con gran velocidad en el entorno escolar, proliferando manuales para su inclusión en las aulas (Blázquez, 2016; Blázquez y Sebastiani, 2009; Bolívar, 2010; Escamilla, 2008; Zabala y Arnau, 2007). No obstante, surgieron ciertas voces críticas acerca de la inclusión del modelo en la normativa y su rápida divulgación para ser implementado en las aulas, alertando de una necesaria reflexión sobre las “bondades” del modelo (Díaz-Barriga, 2006; Fernández-Balboa, 2008; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006).

Estas nuevas orientaciones que surgían en torno al rol del alumno en el aula no parecían representar aires tan innovadores en el marco de la Educación Física, cuya didáctica viene preocupándose por la metodología y sus estilos de enseñanza desde hace casi medio siglo en su teoría del “Espectro de los Estilos de Enseñanza” (Golderberger, Answorth y Byra, 2012). Como exponen estos autores, esta teoría definió un conjunto de estilos de enseñanza y los clasificó en función de la mayor o menor presencia del alumno o del profesor en las decisiones que se toman en el aula. Delgado-Noguera (1991) acercó la misma a la comunidad educativa nacional, organizando los estilos desde aquellos con menor poder decisional del alumno (tradicionales) hasta aquellos que cedían mayor responsabilidad, autonomía y participación al mismo (cognoscitivos, participativos, socializadores y creativos). Entre el grupo de estilos participativos se incluye la enseñanza recíproca, los grupos reducidos o la microenseñanza. En ellos, el alumno gestiona el proceso de enseñanza y se convierte en parte activa de la construcción de conocimientos, ejerciendo

funciones docentes como el diseño, implementación y/o evaluación de tareas motrices (Delgado-Noguera, 1991).

Por tanto, en el marco de la renovación metodológica competencial, estos estilos participativos, socializadores o creativos, adquieren cierto protagonismo, y pueden abrir de nuevo el debate sobre el “Espectro de los Estilos de Enseñanza”, pudiendo ser “un viejo tema para un nuevo siglo” (Sicilia-Camacho, 2001).

De acuerdo con lo expuesto, en este trabajo se pretende combinar los planteamientos de los estilos de enseñanza y los del modelo competencial, proponiéndolo como un problema de investigación complementario en Educación Física. De hecho, el Espectro de los Estilos, con una longeva tradición en la asignatura, puede ofrecer un apoyo empírico al enfoque competencial y sus metodologías centradas en el alumno. Así, en un contexto de cambio hacia la enseñanza por competencias, esta revisión busca:

1. conocer la situación actual de los estilos de enseñanza y las metodologías activas en el desempeño del profesorado de Educación Física en niveles preuniversitarios.
2. indagar sobre los intereses de usar metodologías y estilos de enseñanza centrados en el alumno en la asignatura.

Metodología

Se aplicó una revisión sistemática utilizando Dialnet y Web of Science, incluyendo todas las bases de datos de la misma. Con la búsqueda en Web of Science, se pretendía conocer la situación del problema de estudio en el contexto nacional e internacional y, con la realizada en Dialnet, profundizar en el sistema educativo español. Se utilizaron los términos “teaching style” y “key competencies” combinado con “Physical Education”. Asimismo, se realizaron consultas en castellano usando los términos “estilos de enseñanza”, “competencias básicas” y “competencias clave” unidos al término “Educación Física”. Estas consultas buscaban dotar de cierta coherencia al planteamiento de la revisión, atendiendo a la teoría de los estilos de enseñanza y a la enseñanza por competencias. La búsqueda bibliográfica se desarrolló primero en Web of Science y, posteriormente, en Dialnet, siguiendo el orden de consulta expuesto en la tabla 1.

Tabla 1. **Consultas de la revisión y selección de documentos.**

Orden de consulta	Términos de consulta (AND)	Resultado de búsqueda (n)		Primera selección (n)			Segunda selección (n)		
		WS	DT	WS	DT	Total	WS	DT	Total
1	“Teaching style” “Physical Education”	385	25	10	0	10	10	0	10
2	“Key Competencies” “Physical Education”	122	15	5	2	7	4	0	4
3	“Estilos de enseñanza” “Educación Física”	6	60	0	3	3	0	3	3
4	“Competencias básicas” “Educación Física”	3	124	0	8	8	0	7	7
5	“Competencias Clave” “Educación Física”	1	33	0	1	1	0	1	0

Nota: n=número de documentos; AND=operador booleano utilizado entre términos; WS=Web of Science; DT=Dialnet

Para la selección de los documentos se determinaron unos criterios de exclusión (Sánchez-López y Rodríguez-Pérez, 2017):

- No tiene vinculación con la Educación Física.
- Los contextos no son niveles preuniversitarios.
- No son artículos de investigación.
- Son textos enfocados a la evaluación de propiedades psicométricas de un instrumento.
- No está redactado en lengua inglesa o española.
- Su publicación es anterior al año 2010 (dejando un tiempo prudencial desde la aparición de las competencias en la legislación nacional en 2006 y la posible aparición de los primeros estudios y manteniendo una posición actual).

Además, en la consulta sobre Dialnet se añadió como criterio de exclusión el hecho de que la revista en la que se publicara no se encontrara indexada en la base Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE) (Figueras, Capllonch, Blázquez y Monzonís, 2016).

De acuerdo con el procedimiento descrito, se pudo acceder y se seleccionaron un total de 29 documentos a través de los cuáles profundizar en los objetivos de esta revisión. Tras esta selección y específicamente sobre las consultas de “competencias básicas” o “competencias clave” y “Educación Física”, fueron excluidos aquellos estudios que no indagaron sobre la metodología de enseñanza mediante una lectura previa de los mismos. Se obtuvo un corpus documental de 24 documentos. Asimismo, cabe señalar que con el objetivo de estructurar y profundizar sobre el segundo objetivo de la investigación, se llevó a cabo un análisis sobre las perspectivas desde las que se encontró algún interés en usar estilos de enseñanza centrados en el alumno. Se categorizaron los estudios en función del agente del que se obtuvo la evidencia distinguiendo entre perspectivas: externa o procedentes de investigadores ajenos al proceso de enseñanza e interna o proveniente de los integrantes del proceso de enseñanza (profesores y alumnos).

Resultados

A continuación se presentarán los resultados organizados en torno a los dos objetivos de la revisión.

Situación de los estilos de enseñanza y metodologías centradas en el alumno en Educación Física

Uno de los primeros resultados a reseñar fue que, de los 24 estudios seleccionados en la revisión, 15 de ellos se encontraban vinculados a este objetivo del estudio (Aguado, Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez y López-Rodríguez, 2016; Barrachina y Blasco, 2012; Caballero, 2013; Fernández-Rivas y Espada, 2015, 2017; Gaviria y Castejón, 2013; Hein, Ries, Pires, Caune, Emeljanovas, Heszterane y Valantiniene, 2012; Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo, 2015a, 2015b, 2015c; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Fernández-Río, 2017; Méndez-Alonso, Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2016; Villard, Abad, Montávez y Castillo, 2013; Zapatero-Ayuso, González-Rivera y Campos-Izquierdo, 2012). Además, la investigación de Syrmipas, Digelidis, Watt y Vicars (2017) atendió tanto al primero como al segundo objetivo del estudio.

Dado que la revisión se realizó desde dos puntos de vista, los resultados se resumen en dos tablas independientes (tablas 2 y 3), que distinguen entre los resultados encontrados en la búsqueda relativa a los estilos de enseñanza y la implementada sobre la metodología competencial.

La revisión sobre el estado actual de los estilos de enseñanza en Educación Física sugiere que el profesorado tiende a utilizar y aceptar con mayor frecuencia estilos tradicionales que otros tipos de estilos (Aguado et al., 2016; Fernández-Rivas y Espada, 2015, 2017; Gaviria y Castejón, 2013; Hein et al., 2012; Syrmipas et al., 2017). Sin embargo, se apreciaron ciertas diferencias en el uso de los estilos en función del contenido educativo, siendo una variable de influencia en el tipo de estilo a utilizar (Fernández-Rivas y

Espada, 2015). Ciertos contenidos, como la expresión corporal, favorecen el desarrollo de metodologías más creativas y con mayor participación del alumno (Villard et al., 2013). Asimismo, cabe destacar ciertas variables que pueden influir en el uso de los estilos de enseñanza como la motivación intrínseca o extrínseca del docente, la edad y la experiencia profesional y la formación académica. Los estudios sugirieron que la edad y la experiencia se relacionan con un menor desempeño sobre los estilos de enseñanza, siendo los profesores menores de 30 años quienes consideran más fácil la aplicación de estos (Fernández-Rivas y Espada, 2017). Estas variables presentan una relación positiva con la motivación extrínseca del profesor y esta con el empleo de estilos reproductivos (Hein et al., 2012). Por el contrario, como evidencian estos autores, una menor edad y experiencia se relaciona positivamente con la motivación intrínseca y el uso de estilos más productivos. Además, de acuerdo con los hallazgos de Fernández-Rivas y Espada (2017), la formación académica es una variable influyente en el desempeño sobre los estilos de enseñanza (tabla 2).

Tabla 2. Estudios sobre el uso de estilos de enseñanza en Educación Física: principales conclusiones

Estudio	Contexto y participantes	Método	Principales conclusiones
Aguado et al. (2016)	España (ocho Comunidades) Educación Primaria y Secundaria Parte A. 173 profesores y 2.201 alumnos Parte B. 30 profesores	Cuantitativo: Observación de sesiones video registradas y escalas de estimación	Parte A. Los alumnos y docentes consideran que se producen comportamientos conducentes a favorecer la autonomía con una frecuencia media alta. Parte B. Más de la mitad de los observados ignoran en su desempeño los comportamientos que conducen a soportar la autonomía. Se aprecian con frecuencia algunos comportamientos de apoyo a la autonomía como el uso de un discurso motivador.
Fernández-Rivas y Espada (2015)	España (Comunidad de Madrid) Educación Primaria y Secundaria 455 profesores	Cuantitativo: Entrevista estructurada por medio de cuestionario	La asignación de tareas, la resolución de problemas, la instrucción y el descubrimiento guiado fueron los estilos más aceptados en todos los niveles educativos y contenidos. La enseñanza recíproca fue el estilo más rechazado en todos los niveles educativos y contenidos. Existen diferencias entre los estilos más aceptados y rechazados por los docentes en función del nivel educativo y el contenido a tratar.
Fernández-Rivas y Espada (2017)	España (Comunidad de Madrid) Educación Primaria y Secundaria 455 profesores	Cuantitativo: Entrevista estructurada por medio de cuestionario	La edad (noveles) y la formación académica (doble titulación o CAFYD) son variables que se relacionan con un mayor uso de diferentes estilos. Las características de los alumnos y su actitud son los principales limitantes en la aplicación de diferentes estilos.
Gaviria y Castejón (2013)	España (Comunidad de Madrid) Educación Secundaria 1 profesor 81 alumnos	Cualitativo: Observación y grupo de discusión	El profesor controla todo el proceso y los alumnos son receptores pasivos que ejecutan las tareas del docente. Predominan estilos directivos tradicionales para tratar contenidos deportivos, de acondicionamiento físico y expresión corporal.
Hein et al. (2012)	Europa (Estonia, España Hungría, Letonia y Lituania) Educación Secundaria 176 profesores	Cuantitativo: escalas de estimación y cuestionario	Los estilos que se utilizan con más frecuencia son el práctico, el mando directo y el inclusivo. La motivación intrínseca se relaciona positivamente con el uso de estilos productivos y negativamente con reproductivos. La edad y la experiencia se relacionan negativamente con la motivación intrínseca y los estilos productivos. Los estilos reproductivos se correlacionan con la motivación extrínseca.
Syrmipas et al. (2017)	Grecia Educación Primaria y Secundaria 10 profesores	Cualitativo: Entrevista	Se usan con más frecuencia los estilos reproductivos que productivos
Villard et al. (2013)	España (Andalucía) Secundaria 105 profesores	Cuantitativo: cuestionario	Los estilos más utilizados para tratar la expresión corporal fueron la resolución de problemas y la libre exploración. La instrucción directa y la asignación de tareas fueron estilos menos usados.

La revisión de las metodologías centradas en el alumno, propias del modelo competencial, sugirió que los docentes de Educación Física reconocieron la necesidad de variar el enfoque metodológico hacia uno que promueva estas metodologías, favoreciendo la implicación y la motivación del alumno para desarrollar competencias clave (Barrachina y Blasco, 2012; Hortigüela et al., 2015a, 2015b, 2015c, 2016, 2017). Sin embargo, a pesar de estas creencias, el cambio metodológico es muy moderado cuando se refiere al desempeño en el aula (Hortigüela et al., 2015a, 2015b, 2015c, 2016, 2017; Méndez-Alonso et al., 2016). Con respecto a las variables que influyen en el uso de metodología centradas en el alumno, según informan los profesores participantes en estos estudios, el hecho de desarrollar una adecuada programación en la asignatura y recibir formación al respecto, pueden ayudar a solventar la reducida incorporación de metodologías activas (Caballero, 2013; Zapatero-Ayuso et al., 2012) (tabla 3).

Tabla 3. Estudios sobre el uso de metodología competencial en Educación Física: principales conclusiones.

Estudio	Contexto y participantes	Método	Principales conclusiones
Barrachina y Blasco (2012)	España (Alicante) Educación Secundaria 28 profesores	Cualitativo: Cuestionario abierto	Una de las estrategias más utilizadas para desarrollar competencias es el uso de estilos que promuevan la participación activa. De forma más moderada, los profesores declaran aplicar actuaciones destinadas a generar una mayor implicación y motivación hacia la Educación Física para enseñar por competencias.
Caballero (2013)	Educación Primaria 6 profesores	Cualitativo: Encuesta perfil docente y grupo de discusión	Los docentes que programaban por competencias parecían usar metodologías más globales y participativas.
Hortigüela et al. (2015a)			Parte A. Los equipos directivos vinculaban el trabajo competencial con la propuesta de un trabajo más autónomo del alumno. Sin embargo, reconocieron una baja implantación de este trabajo en sus centros educativos. Se encontró una relación significativa entre el uso de metodologías cooperativas y el grado en que se reflejan las competencias en la programación de Departamento. Parte B. El interés por el ámbito motriz repercute sobre un menor uso de metodologías competenciales.
Hortigüela et al. (2015b)	España (Burgos) Educación Secundaria España (Burgos)	Parte A. Cuantitativo: Cuestionario a Equipos Directivos. Cuestionario a Profesores.	Parte A. El 85% de los profesores de EF consideran poco o nada importante modificar la metodología para contribuir a las competencias. Parte B. Se observó una gran disparidad entre las metodologías empleadas por los profesores del mismo Departamento. Salvo en 2º ESO, se obtuvo que las estrategias metodológicas no se encuentran condicionadas por las competencias
Hortigüela et al. (2015c)	Parte A. 30 equipos directivos y 30 profesores Parte B. Estudio de caso: 4 profesores de un mismo centro y sus alumnos.	Parte B. Cualitativo: Entrevista semiestructurada con cada profesor. Diario de observación. Grupo de discusión con alumnos.	Parte A. Los docentes de EF reconocen la necesidad de implantar metodologías cooperativas para contribuir a las competencias. La aplicación de metodologías activas se relaciona con procedimientos variados de evaluación y la incorporación de una competencia motriz. Parte B. La metodología aplicada por los profesores de un mismo Departamento se alejaba de lo recogido en su programación didáctica.
Hortigüela et al. (2016)			Parte A. Los docentes de EF reconocieron que las metodologías cooperativas son una clave para contribuir a las competencias. Sin embargo, reconocen que no siempre llevan a cabo estas metodologías.
Hortigüela et al. (2017)			Parte A. Se obtuvo una relación significativa entre el uso de metodologías cooperativas y la variedad de alternativas en el aula de EF. Parte B. Los docentes que no variaban su estilo de enseñanza tradicional argumentaron que su método les funciona desde hace años.
Méndez-Alonso et al. (2016)	España (Asturias) Educación Primaria 151 profesores	Cuantitativo: Cuestionario	Los encuestados informaron de un modesto cambio en la incorporación de cambios en la metodología en el proceso de implantación de las competencias (4,6 en una escala de 6 niveles)
Zapatero-Ayuso et al. (2012)	España (Comunidad de Madrid) Educación Secundaria 6 profesores	Cualitativo: Grupo de discusión	Los profesores destacan una falta de formación para aplicar metodologías de enseñanza por competencias

Interés en el uso de metodologías centradas en el alumno: evidencias para la comunidad educativa

Se encontraron 8 estudios, sobre los 24 totales, que indagaron sobre los intereses de usar estilos de enseñanza y metodologías centradas en el alumno (Calderón, Martínez-de Ojeda y Méndez-Giménez, 2013; De Meyer, Soenens, Vansteenkiste, Aelterman, Van Petegem y Haerens, 2016; García-de las Bayonas Plazas y Baena-Extremera, 2017; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens y Van Petegem, 2015; Kolovelonis y Goudas, 2012; Meng y Keng, 2016, Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Muros, Som, Leyva y Zabala, 2010). Además, el trabajo de Sympas et al. (2017) presentó resultados vinculados a ambos objetivos de la revisión, así como Hortigüela et al. (2017) hallaron alguna evidencia acerca de la manera de enseñar competencias sin ser el propósito fundamental del citado estudio (motivo por el cual se incluye dicho estudio en estos resultados).

En estos estudios se presentaron diversas evidencias acerca de los aspectos positivos de emplear metodologías centradas en el alumno. Un primer análisis permitió discernir que estos aparentes beneficios fueron abordados en los estudios de esta revisión desde dos perspectivas: externa o procedentes de investigadores ajenos al proceso de enseñanza e interna o propias de los integrantes del proceso de enseñanza (alumno o profesor). De acuerdo con estas perspectivas se resalta que el uso de estilos centrados en el alumno puede tener una incidencia positiva en el rendimiento académico, la gestión del aula y el clima motivacional y la participación en las sesiones (tablas 4 y 5).

Tabla 4. Estudios sobre el interés en emplear metodologías activas o centradas en el alumno en Educación Física: principales conclusiones.

Estudio	Perspectiva	Contexto y participantes	Método	Principales conclusiones
Calderón et al. (2013)	Interna (profesor)	Educación Primaria y Secundaria 12 profesores	Cuantitativo: Cuestionario	El desarrollo de un Modelo de Educación Deportiva diseñado por los autores, que favorece el trabajo en equipo y la interacción social, es percibido de forma muy positiva por los docentes para trabajar las competencias. Los docentes resaltan su potencial para el desarrollar las competencias social y ciudadana, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.
De Meyer et al. (2016)	Interna (alumno)	Bélgica Educación Secundaria 322 alumnos	Cuantitativo: Escala de estimación	Los alumnos perciben que los estilos dirigidos y más instructivos generan menos participación, pero más reto o desafío oposicional, frente a los estilos que favorecen la autonomía. Si los profesores quieren impulsar la motivación del alumnado es más adecuado adoptar estilos más autónomos.
García-de las Bayonas Plazas y Baena-Extremera (2017)	Interna (alumno)	España (Murcia) Educación Primaria 37 alumnos	Cuantitativo: Cuasi-experimental (grupo experimental enseñado mediante proyectos y grupo control) Pretest / Posttest (cuestionario a alumnos)	El grupo experimental mostró un incremento de la motivación y gusto por la asignatura. Encontraron una relación significativa entre el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje de juegos nuevos, no así en el grupo tradicional.
Hortigüela et al. (2017)	Interna (alumno)	España (Burgos) Educación Secundaria Parte B. 4 profesores de un mismo centro y sus alumnos	Parte B. Cualitativo. Estudio de casos: Entrevista abierta con cada profesor. Diario de observación. Grupo de discusión con cada clase.	Cuando se garantiza la implicación y autonomía del alumno, la valoración de la asignatura por parte de estos es más positiva, impulsando su motivación y la auto percepción de sus posibilidades de logro.
Kolovelonis y Goudas (2012)	Externa (investigador)	Grecia Educación Primaria 48 alumnos	Cuantitativo: Experimental (Grupo 1 con enseñanza recíproca, grupo 2 con autoevaluación y grupo 3 con ambos) Pretest / Posttest (Observación de la precisión del "feedback" de los alumnos en los tres estilos y de su rendimiento en el pase de pecho)	A pesar de que los alumnos no fueron precisos en la retroalimentación en el pase de pecho, todos mejoraron en el postest. La mejora fue más significativa en el grupo que recibió retroalimentación intrínseca y extrínseca (grupo 3). Los estilos parecen efectivos y los alumnos reciben información con más frecuencia con respecto a los estilos dependientes del docente.

Tabla 5. Estudios sobre el interés en emplear metodologías activas o centradas en el alumno en Educación Física: principales conclusiones (continuación de la tabla 4)

Estudio	Perspectiva	Contexto y participantes	Método	Principales conclusiones
Haerens et al. (2015)	Interna (alumno)	Bélgica Educación Secundaria 499 alumnos	Cuantitativo: Escalas de medición	Los estilos que favorecen la autonomía se relacionan positivamente con la motivación autónoma y las necesidades de satisfacción y negativamente con la desmotivación. Los estilos más directivos se relacionan negativamente con la motivación intrínseca y positivamente con niveles menos óptimos de motivación.
Meng y Keng (2016)	Interna (alumno)	Singapur Educación Secundaria 8 profesores 648 alumnos	Cuantitativo: Experimental (grupo control, estilo autónomo y estilo con soporte o apoyo a la autonomía) Pretest / postest (escalas de medición)	Los alumnos (de sexo masculino) que fueron enseñados bajo estilos autónomos o con soporte a la autonomía fueron más activos que el grupo control. El estilo con soporte a la autonomía mostró niveles más altos de motivación, percepción de autonomía, participación, actividad y cumplimiento de las necesidades psicológicas que los grupos de estilo autónomos y grupo control.
Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre (2016)	Interna (alumno)	España Educación Primaria 145 alumnos	Cuantitativo: Cuasi-experimental (grupo control y grupo enseñado con estilo autónomo) Pretest / Postest (escalas de medición)	El grupo experimental desarrolló de forma significativa la autonomía, la motivación intrínseca, la importancia atribuida a la Educación Física, la intención de hacer deporte y participar en actividad física regular. El grupo control sólo mostró un progreso en la motivación intrínseca y la autonomía.
Muros et al. (2010)	Externa (investigador)	España (Granada) Educación Secundaria 64 alumnos	Cuantitativo: Cuasi-experimental (grupo control y tres grupos experimentales: teoría con apuntes, descubrimiento guiado y asignación de tareas) Pretest / Postest / Retest (cuestionario de conocimientos de anatomía muscular)	Se produjo una mejora significativa en el aprendizaje de conceptos específicos de anatomía muscular en los distintos grupos experimentales. La mejora es más evidente cuando se da la teoría ligada a la práctica (asignación o descubrimiento guiado). La retención a largo plazo en el retest fue mejor en el estilo cognoscitivo con que en el tradicional. La retención aparece mediada por la implicación cognoscitiva.
Syrmpas et al. (2017)	Interna (profesor)	Grecia Educación Primaria y Secundaria 10 profesores	Cualitativo: Entrevista	Los estilos reproductivos son más eficaces para la gestión de la clase y la disciplina, lo que genera un mayor tiempo de práctica. Los estilos productivos consiguen un mayor desarrollo de la autonomía y la responsabilidad, facilitando la gestión de la clase.

Con respecto al rendimiento académico, los resultados de Kolovelonis y Goudas (2012) evidenciaron que los alumnos que recibieron la enseñanza del pase de pecho en baloncesto mediante la combinación de dos estilos de enseñanza presentaron mayor rendimiento en el mismo. Asimismo, Muros et al. (2010) obtuvieron que el uso de un estilo cognoscitivo consiguió una mayor retención a largo plazo en el aprendizaje de contenidos sobre anatomía muscular.

En relación con la gestión del aula, Calderón et al. (2013) encontraron que un Modelo de Educación Deportiva elaborado por los autores fue recibido con satisfacción para desarrollar ciertas competencias clave por el profesorado participante en el estudio y que fue formado para su aplicación. Tomando también al profesorado como agente de información, Syrmpas et al. (2017) mostraron como los docentes justificaban el uso de estilos reproductivos en el control, la disciplina y el mayor tiempo de práctica que generan en el

aula. En este mismo estudio, las ventajas alegadas por los profesores que aplicaban estilos más productivos fue la contribución al desarrollo de la responsabilidad y autonomía de los alumnos.

La perspectiva del clima motivacional y la participación en el aula es aquella que mayor evidencia y soporte otorga al uso de metodologías activas. El marco teórico en el que se fundamentaron estos estudios fue mayoritariamente la "Teoría de la Autodeterminación" (Ryan y Deci, 2000). En este marco, los hallazgos sugirieron que el hecho de utilizar una metodología que implique al alumno e impulse su autonomía se relacionaba positivamente con la participación en las clases, la motivación intrínseca hacia la asignatura, el cumplimiento de las necesidades psicológicas y la satisfacción del alumno, así como una valoración más positiva de la asignatura (De Meyer et al., 2016; Haerens et al., 2015; Hortigüela et al., 2016; Meng y Keng, 2016; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016). En contraposición, estos trabajos sugirieron que estilos más directivos y que otorgan menos autonomía y poder de decisión al alumno, se relacionaban positivamente con menos participación y niveles menos óptimos de motivación. Asimismo, García-de las Bayonas Plazas y Baena-Extremera (2017) encontraron como la aplicación de la metodología por proyectos, propia del modelo competencial, pareció producir un mayor gusto por la asignatura y se vinculó a un aprendizaje mayor de juegos nuevos con respecto al estilo tradicional en Primaria.

Discusión

Uno de los principales resultados de este trabajo es la idea de que, independientemente de que el problema de estudio se analice, desde la enseñanza por competencias o desde la "Teoría del Espectro", ambas ofrecen una posición congruente. El empleo de metodologías y estilos centrados en el alumno es menos frecuente que el uso de métodos que favorecen el control del docente (Aguado et al., 2016; Fernández-Rivas y Espada, 2015, 2017; Gaviria y Castejón, 2013; Hein et al., 2012; Hortigüela et al., 2015a, 2016; Méndez-Alonso et al., 2016; Syrrmpas et al., 2017). En este sentido, la larga tradición de los estilos de enseñanza y su labor de indagación y divulgación (Delgado-Noguera, 1991; Fernández-Rivas y Espada, 2015, 2017; Gaviria y Castejón, 2013; Golderber et al., 2012; Hein et al., 2012; Sicilia-Camacho, 2001; Sicilia-Camacho y Brown, 2008) parecen haber influido de forma ligera en la práctica habitual del profesorado. En la misma línea, la más reciente aparición del modelo competencial, tampoco aparece como un punto de apoyo para una mayor cesión de autonomía y promoción de la toma de decisiones del alumno en el proceso de enseñanza (Hortigüela et al., 2015a, 2015b, 2015c, 2016, 2017; Méndez-Alonso et al., 2016). En este contexto, la presión reguladora del sistema educativo español, en el marco de la LOE y la posterior LOE-LOMCE, y la importante e incipiente cantidad de trabajos de investigación y divulgación sobre una metodología centrada en el alumno en Educación Física (Barrachina y Blásquez, 2012; Blásquez, 2016; Blásquez y Sebastiani, 2009; Hortigüela et al., 2016; Figueras et al., 2016), no modificaron de forma consistente la metodología con que habitualmente se desempeña en los centros educativos. Ahora bien, la teoría de los estilos de enseñanza fue planteada como una respuesta entre la estructura de la materia y los modos de aprender del alumno a través de la modificación de la estructura de la enseñanza, del mismo modo que la enseñanza por competencias busca adecuar la estructura de las asignaturas y de la enseñanza a los modos de aprender en la sociedad del conocimiento (Sicilia-Camacho, 2001). Por tanto, es de interés reflexionar sobre por qué la estructura de la enseñanza en Educación Física no favorece un cambio sustancial en su metodología hacia una aplicación más frecuente de metodologías y estilos que permitan que el alumno construya su aprendizaje.

Esto es particularmente significativo si atendemos al interés en el uso de metodologías centradas en el alumno (segundo objetivo de esta revisión). Diversos trabajos mantuvieron cierta cautela en la adopción del enfoque por competencias, aludiendo a la necesaria reflexión sobre sus bondades y alegando la falta de una sólida estructura pedagógica y la imposición de un lenguaje “de moda” por presiones políticas (Díaz-Barriga, 2006; Fernández-Balboa, 2008; Tobón et al., 2006). Esta revisión obtuvo resultados congruentes con estos planteamientos en aquellos estudios fundamentados en el enfoque por competencias, pues solo dos de los estudios analizados recogieron evidencias científicas sobre el uso de metodologías activas competenciales. De este hecho emanan dos consecuencias de relieve: la posible adopción con una ligera actitud crítica del modelo y la necesaria labor de indagación sobre las repercusiones de sus metodologías en las aulas. Sin embargo, siendo prudentes en la interpretación de los resultados de García-de las Bayonas Plazas y Baena-Extremera (2017) y Hortigüela et al. (2017), la aplicación de una metodología competencial activa puede conseguir una mayor satisfacción por la asignatura.

Ahora bien, el hecho de tomar la teoría del “Espectro de los Estilos de Enseñanza” como una herramienta de apoyo y sustento al modelo competencial, permitió profundizar en esta línea. De este modo, las aportaciones de la psicología aplicada a la enseñanza se erigen como un importante pilar sobre el que justificar el cambio hacia estilos centrados en el alumno. Concretamente, desde los planteamientos de la “Teoría de la Autodeterminación”, un estilo que favorezca la autonomía puede generar efectos beneficiosos sobre el estado motivacional del alumno, promoviendo la motivación intrínseca y evitando la desmotivación, lo que conlleva mayores niveles de participación, mayor satisfacción con la asignatura (De Meyer et al., 2016; Haerens et al., 2015; Meng y Keng, 2016) e, incluso, mayor predisposición a la práctica física regular (Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016). Ahora bien, es necesario tener presente que el desempeño docente, planteado desde la “Teoría de la Autodeterminación”, se relaciona con comportamientos (como el tipo de “feedback” utilizado) más amplios que los propios estilos de enseñanza. No obstante, existen estrategias, como dar posibilidades de elección al alumno y fomentar la relación social (Moreno-Murcia y Martínez, 2006), que son coherentes con los planteamientos de estilos participativos, socializadores e individualizadores (Delgado-Noguera, 1991).

De acuerdo con estas ideas, el trinomio “Teoría de la Autodeterminación”, “Espectro de Estilos de Enseñanza” y “Metodologías competenciales” emerge como una posible línea de investigación y trabajo que soporte el uso de métodos centrados en el alumno. De hecho, el Modelo de Soporte a la Autonomía surge como un enfoque de enseñanza para favorecer la autonomía del alumno y reducir el control docente en el proceso de enseñanza (Aguado et al., 2016). Además, en esta línea, la Educación Física dispone de modelos educativos que pretenden conseguir una mayor motivación, participación, autonomía y responsabilidad en el alumno a través del desarrollo de contenidos propios de la asignatura. Algunos de estos enfoques son el Modelo de Educación Deportiva (Evangelio, González-Víllora, Serra-Olivares y Pastor-Vicedo, 2016), el Modelo Ludotécnico de Iniciación Deportiva (Valenzuela y Gómez-Mármol, 2013), el modelo “Teaching Game for Understanding” (Sánchez-Gómez, Devís-Devís y Navarro, 2014) o el Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (1995). Por tanto, los profesionales dedicados a la Educación Física deben contemplar estos modelos propios de la asignatura para garantizar los potenciales beneficios de una intervención centrada en el alumno.

Los beneficios de carácter psicológico de las metodologías centradas en el alumno encontrados en esta revisión, unidos a su efectividad en la enseñanza de ciertos contenidos (Kolovelonis y Goudas, 2012; Muros et al., 2010) y la satisfacción que consiguen en profesores y alumnos (Calderón et al., 2013; Hortigüela et al., 2016), si bien no deberían ser tomados como preceptos o normas de actuación absolutas, pueden justificar el uso de estas.

Estos aspectos positivos contribuyen a seguir cuestionando los primeros resultados y es que, dados los beneficios de estas metodologías, ¿por qué el quehacer docente se apoya con mayor frecuencia en estilos tradicionales y más centrados en el docente? En respuesta a esta pregunta, los docentes perciben mayor control, disciplina y seguridad en clases organizadas con estilos que dependen de sí mismos (Sympas et al., 2017). Además, la actitud del alumno y sus características podrían ser limitantes para la aplicación de un espectro mayor de estilos (Fernández-Rivas y Espada, 2017). Estas ideas de los docentes pueden tener origen en las propias necesidades formativas para aplicar metodologías centradas en el alumno percibidas por los mismos (Zapatero-Ayuso et al., 2012). De hecho, como argumentan Fernández-Rivas y Espada (2017), la experiencia docente no sufre por completo la formación y se hace necesaria una formación inicial y permanente sobre los estilos de enseñanza para una mejor aplicación de estos. En esta línea, estos autores encontraron como los docentes con más titulaciones percibían un mejor desempeño sobre los estilos. Asimismo, el hecho de transmitir los beneficios de estos estilos en la formación permanente e inicial del profesorado puede tener una repercusión sobre las creencias del profesorado y su posterior aplicación (De Meyer et al., 2012).

Además, poniendo el punto de mira en la organización y funcionamiento de los centros educativos, para progresar en la aplicación de metodologías activas competenciales, es necesaria una reflexión sobre la concreción curricular y el estado motivacional que se mantiene en las escuelas. Por una parte, la concreción curricular parece poco concreta en las programaciones y no se alcanzan compromisos con su desarrollo, lo que lleva a una aplicación dispar de las metodologías (Caballero, 2013; Hortigüela et al., 2015a). Cobra relevancia la necesidad de tomar de decisiones sobre los desarrollos curriculares de forma compartida por el claustro y debidamente relacionada con la realidad de cada centro (Hong, 2012; Pérez-Pueyo, 2013). Por otra parte, el clima motivacional del centro debe propiciar la motivación intrínseca del profesorado, dada la relación de esta con la aplicación de estilos más centrados en el alumno o, visto desde el ángulo opuesto, debido a la relación entre la motivación extrínseca del docente y el uso de estilos reproductivos (Hein et al., 2012).

En relación con todos los beneficios recogidos se resalta que, si bien una metodología centrada en el alumno puede conseguir ciertos beneficios, no existen estilos mejores o peores, siendo sensibles a adoptar una perspectiva crítica en función del contexto de enseñanza (Hein et al., 2012; Sicilia-Camacho y Brown, 2008). De hecho, la efectividad de los estilos fue comprobada sobre determinados contenidos como los deportivos (Kolovelonis y Goudas, 2012) o anatómicos (Muros et al., 2010) y en contextos particulares de enseñanza (García-de las Bayonas Plazas y Baena-Extremera, 2017). Además, existen diferencias en la aceptación de estilos en función del contenido y el nivel educativo (Fernández-Rivas y Espada, 2015; Villard et al., 2013). Sin embargo, sus implicaciones en el plano psicológico, generando una mayor participación, intención de práctica motriz regular, satisfacción y valoración de la asignatura (De Meyer et al., 2016; García-de las Bayonas Plazas y Baena-Extremera, 2017; Haerens et al., 2015; Hortigüela et al., 2016; Meng y Keng, 2016; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2012) son argumentos que los profesores de Educación Física deben considerar en su desempeño, con el objetivo de incrementar la frecuencia de uso de estilos activos, centrados en el alumno y que favorezcan su autonomía.

Este trabajo tiene implicaciones relevantes para las instituciones dedicadas a la formación inicial o permanente del profesorado, ofreciendo un marco que justifica la aplicación de una metodología centrada en el alumno. En esta línea, puede ser de interés para los profesores de Educación Física, incluso de otras materias, ofreciendo argumentos para la posible adecuación de su desempeño en el contexto actual de la enseñanza por competencias. Además, las administraciones e instituciones encargadas de promover el cambio competencial pueden encontrar una visión de la situación actual de la metodología en el desempeño habitual en Educación Física, así como argumentos para impulsar dicho cambio.

Conclusiones

Con respecto al primer objetivo de la revisión, se concluye que, de acuerdo con los estudios analizados, la frecuencia en el uso de metodologías centradas en el alumno es menor en comparación con los estilos tradicionales y centrados en el docente en Educación Física. Esto puede ser motivo de preocupación e investigación en tanto en cuanto, ni las orientaciones sobre los estilos de enseñanza ni el referente metodológico competencial, están llevando a un cambio metodológico sustancial en el quehacer diario de los docentes.

Sobre el segundo objetivo, siguiendo los resultados de los estudios de esta revisión, se encontraron algunas evidencias que pueden justificar el cambio hacia una metodología centrada en el alumno. La perspectiva del “Espectro de los Estilos de Enseñanza” arrojó más evidencias que los estudios que indagaron sobre el modelo competencial. El uso de estilos de enseñanza activos y centrados en el alumno se relaciona con un estado motivacional más adecuado, la aceptación y la satisfacción hacia la asignatura y el impulso de la intención de práctica motriz de forma regular. También fue probada su efectividad en la enseñanza de contenidos deportivos y de anatomía muscular. Todo ello ofrece un marco positivo para la reflexión e implantación de estas metodologías en el aula, sin obviar que el carácter contextual y complejo de la enseñanza, exige futuras investigaciones que profundicen sobre lo positivo (y negativo) de las metodologías y estilos centrados en el alumno en entornos específicos y desde diferentes perspectivas.

El grado de profundidad de esta revisión puede suponer una línea futura de investigación y revisión, al mismo tiempo que una limitación de la misma. Al respecto, siguiendo los objetivos planteados para la revisión, la búsqueda y selección de documentos utilizó términos generales para conocer el estado de los estilos de enseñanza y la metodología competencial en Educación Física. Sin embargo, se podría ahondar en la revisión, usando términos de búsqueda más precisos, como estilos concretos (“enseñanza recíproca” o “programa individual”) o metodologías de enseñanza competenciales en particular (“aprendizaje servicio” o “aprendizaje por proyectos”).

Referencias bibliográficas

- Aguado, R., Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J.L. y López-Rodríguez, A. (2016). Apoyo a la autonomía en las clases de educación física: percepción versus realidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 183-202. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.62.001>
- Barrachina, J., y Blasco, J. E. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. *Apunts: Educación física y deportes*, 110, 36-44. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/4\).110.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.04)
- Blázquez, D. (2016). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D., y Sebastiani, E.M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y Currículum*. Síntesis: Madrid.
- Caballero, J.A. (2013). La contribución del área de la Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. *Emásf, Revista Digital de Educación Física*, 4(21), 1-18. Recuperado de: http://emasf.webcindario.com/La_contribucion_de_la_EF_a_las_CC_BB_opinion_de_los_docentes.pdf
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., y Méndez-Giménez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 23, 33-38. Recuperado de: <http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34564/18688>
- Consejo Europeo (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de Europa, L394/10, de 30 de diciembre de 2016.
- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., y Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching?. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 72-82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.06.001>
- Delgado-Noguera, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física: propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B.,... Nanzhao, Z. (1999). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Alternativa o disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Escamilla, A. (2008) *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: GRAO.
- European Commission, EACEA, y EURYDICE (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evangelio, C., González-Villora, S., Serra-Olivares, J., y Pastor-Vicedo, J. C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307-324. Recuperado de: <http://revistas.um.es/cpd/article/view/254671/192301>
- Fernández-Balboa, J.M. (2008). ¿Debemos contribuir a la convergencia europea a través de un modelo de formación de futuros docentes por competencias? Reflexiones desde una perspectiva sociocrítica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 19-33.
- Fernández-Rivas, M., y Espada, M. (2015). Frecuencia de utilización y aceptación de estilos de enseñanza en Educación Física. *Athlos, Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 9, 44-63. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5314920>
- Fernández-Rivas, M., y Espada, M. (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 69-75. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/49024>
- Figueras, S., Capllonch, M., Blázquez, D., y Monzonis, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123(1), 34-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.2016/1.123.04>
- García-de las Bayonas Plazas, M., y Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 387-402. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56750681019.pdf>
- Gaviria, D.F., y Castejón, F.J. (2013). El proceso didáctico en educación física como generador de valores y actitudes. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 161-186. DOI: <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2013.22>
- Goldberger, M., Ashworth, S., y Byra, M. (2012). Spectrum of teaching styles retrospective. *Quest*, 64(4), 268-282. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2012.706883>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Heszterane, E., y Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports and Medicine*, 11, 123-130. Recuperado de: <http://www.jssm.org/vol11/n1/18/v11n1-18text.php>
- Hellison, D.R. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign: Human Kinetics
- Hong, W.-P. (2012). An international study of the changing nature and role of school curricula: from transmitting content knowledge to developing students' key competencies. *Asia Pacific Education Review*, 13(1), 27-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-011-9171-z>
- Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015a). ¿Se han implantado las competencias básicas en los centros educativos? Un estudio mixto sobre su programación como herramienta de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 177-192.
- Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015b). Percepción de equipos directivos y docentes de Educación Física sobre el proceso de implantación y desarrollo de las competencias básicas en la ciudad de Burgos. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 10(28), 19-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v10i28.512>
- Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015c). Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las competencias básicas. *Enseñanza & Teaching*, 33, 83-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et201533183103>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.1348>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Fernández-Río, J. (2017). Implantación de las competencias: percepciones de directivos y docentes de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(66), 261-281. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.004>
- Hoskins, B., y Deakin, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45(1), 121-137. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01419.x>
- Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15(2), 249-270. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>
- Kolovelonis, A., y Goudas, M. (2012). Students' recording accuracy in the reciprocal and the self-check teaching styles in physical education. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(8), 733-747. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2012.724938>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado de 4 de Mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado de 10 de Diciembre de 2013.
- Méndez-Alonso, D.; Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2016). Incorporación de las competencias básicas a la educación física en educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 457-473. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.63.004>
- Meng, H.Y., y Keng, J.W.C. (2016). The effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 43(12), 5-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04301>
- Moreno-Murcia, J.A., y Sánchez-Latorre, F. (2016). The effects of autonomy support in physical education classes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 79-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04305>
- Muros, J.J., Som, A., Leyva, A.I., y Zabala, M. (2010). Efecto de dos estilos de enseñanza (cognoscitivo versus tradicional) sobre el aprendizaje de conceptos de anatomía muscular en alumnos de Educación Física de 1º de ESO. *Apuntes. Educación física y deportes*, 100, 23-31. Recuperado de: <http://www.revista-apuntes.com/es/hemeroteca?article=1420>
- Pérez-Pueyo, A. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: GRAO.
- Ryan, R., y Deci, E.L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo Social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Recuperado de: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf
- Rychen, D., y Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez-Gómez, R., Devís-Devís, J. y Navarro, V. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la EF y el Deporte*, 16(3), 197-213. Recuperado de: http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2014/12/agora_16_3b_sanchez_et_al.pdf
- Sánchez-López, S., y Rodríguez-Pérez, M.A. (2017). Estrategias para optimizar el entrenamiento concurrente de fuerza y resistencia en balonmano de élite. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(1), 15-26. Recuperado de: <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/article/view/339>
- Sicilia-Camacho, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- Sicilia-Camacho, A., y Brown, D. (2008). Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 85-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17408980701345626>
- Syrmpas, I., Digelidis, N., Watt, A., y Vicars, M. (2017). Physical education teachers' experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. *Teacher and Teaching Education*, 66, 184-194. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.013>
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 19-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M.A., y García, J.A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Alma Mater Magisterio.
- Valero, A., y Gómez-Mármol, A. (2013). Fundamentos del modelo ludotécnico para la iniciación al atletismo. *Trances*, 5(5), 391-410. Recuperado de: http://www.trances.es/papers/TCS%2005_5_2.pdf
- Villard, M., Abad, M.T., Montávez, M. y Castillo, E. (2013). Percepciones del profesorado de Educación Física de Secundaria en Andalucía metodología y expresión corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 149-153. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4482523>
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: GRAO.
- Zapatero-Ayuso, J.A., González-Rivera, M.D., y Campos-Izquierdo, A. (2012). La formación de los docentes de Educación Física en torno a la enseñanza por competencias a través de discusión. *Emásf, Revista Digital de Educación Física*, 3(17), 1-15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3991949>

Referencia del artículo:



Zapatero, J. A. (2017). Beneficios de los estilos de enseñanza y las metodologías centradas en el alumno en educación física. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte* 13(3), 237-250. <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/index>