



Facultad de
Ciencias de la Salud
y del Deporte - Huesca
Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Desarrollo de estilos de enseñanza
participativos en las clases de Educación Física:
Análisis de las percepciones del alumnado y de
un profesor novel

Development of participatory teaching styles in
Physical Education lessons: Analysis of the
students and a novice Physical Education
teacher's perceptions

Autor

José Ignacio Puyo Salas

Director/es

María Sanz Remacha

GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

2021/2022 – 30/05/2022

INDICE

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	6
MARCO TEÓRICO	8
OBJETIVOS.....	21
MÉTODO	21
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	24
IMPLICACIONES PRÁCTICAS	36
LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.....	37
CONCLUSIONES.....	38
BIBLIOGRAFÍA	41

LISTADO DE ABREVIATURAS

NPB – Necesidades Psicológicas Básicas

E.S.O – Educación Secundaria Obligatoria

TAFAD – Técnico en Actividades Físicas y Actividades Deportivas

EF – Educación Física

AF – Actividad Física

OMS – Organización Mundial de la Salud

AFMV – Actividad Física Moderada-Vigorosa

TGfU – Teaching Games for Understanding

EE – Estilo de enseñanza

RESUMEN

Durante las clases de Educación Física encontramos diferentes modelos y estilos de enseñanza que el docente de Educación Física (EF) puede implementar. Dadas las consecuencias positivas y adaptativas que pueden desencadenar los estilos de enseñanza participativos, el presente estudio se centra en la microenseñanza. Considerando el marco teórico de la Teoría de la Autodeterminación (TAD), el primer objetivo fue analizar como el uso de la microenseñanza afecta en el proceso motivacional de los alumnos ;y el segundo objetivo fue analizar las dificultades percibidas por el docente de EF tras aplicar la microenseñanza. Para ello se realizaron 11 de entrevistas individuales semiestructuradas al alumnado de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O). Las preguntas estaban relacionadas con el estilo de enseñanza utilizado, las necesidades psicológicas básicas, la motivación y las dificultades percibidas en su implementación. Una vez obtenidos los datos, se llevó a cabo un análisis temático deductivo e inductivo. Los resultados del estudio mostraron que el uso de la microenseñanza ayudó a la satisfacción de las NPB de los alumnos, aumentando su motivación durante las clases de EF. Además, los alumnos percibieron haber aprendido más y haber mostrado más interés hacia la asignatura. Algunas dificultades percibidas por el profesor fueron la falta de responsabilidad por parte de los alumnos para preparar las sesiones, la dificultad para evaluar el contenido desarrollado a través de la microenseñanza y la no aceptación del rol que se les da dentro de la clase. Las conclusiones principales del estudio fueron que el uso de estilos participativos como la microenseñanza podría ayudar a la satisfacción de las NPB de los alumnos, además de tener una mayor implicación y aprendizaje de los alumnos. Para superar estas dificultades se deberían adaptar las estrategias a las necesidades del alumnado y características del docente.

PALABRAS CLAVE

Necesidades psicológicas básicas; Teoría de la autodeterminación; Estilos participativos; Microenseñanza; Motivación.

ABSTRACT

During Physical Education classes we find different models and teaching styles that the Physical Education (PE) teacher can implement. Given the positive and adaptive consequences that participatory teaching styles can trigger, this study focuses on microteaching. Considering the theoretical framework of the Self-Determination Theory (SDT), the first objective was to analyze how the use of microteaching affects the motivational process of the students; and the second objective was to analyze the difficulties perceived by the PE teacher after applying microteaching. To this end, 11 semi-structured individual interviews were conducted with students in the 1st and 2nd years of Compulsory Secondary Education (ESO). The questions were related to the teaching style used, the basic psychological needs, the motivation and the difficulties perceived in its implementation. Once the data was obtained, a deductive and inductive thematic analysis was carried out. The results of the study showed that the use of microteaching helped the satisfaction of the NPB of the students, increasing their motivation during PE classes. In addition, the students perceived that they had learned more and had shown more interest in the subject. Some difficulties perceived by the teacher were the lack of responsibility on the part of the students to prepare the sessions, the difficulty in evaluating the content developed through micro-teaching and the non-acceptance of the role given to them within the class. The main conclusions of the study were that the use of participatory styles such as micro-teaching could help satisfy the NPB of the students, in addition to having a greater involvement and learning of the

students. To overcome these difficulties, strategies should be adapted to the needs of the students and characteristics of the teacher.

KEY WORDS

Basic psychological needs; Self-determination Theory; Participatory styles; Microteaching style; Motivation.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Cada día, la Educación Física (EF) va mostrando estudios sobre cómo impartir las clases y que los alumnos tengan mayor rendimiento y adherencia a la práctica deportiva, dejando atrás los modelos tradicionales que siempre hemos conocido y optando por nuevas ideologías y estilos emergentes como son los estilos participativos.

A lo largo del trabajo, se va a hablar sobre estos nuevos estilos, los conceptos que se han de tener claros y que los alumnos deben ver satisfechos para que tengan mayor motivación y un caso de la puesta en práctica con alumnos de 1º y 2º de la E.S.O.

La razón por la que he decidido realizar este trabajo es para conocer más a fondo el punto de vista que tienen los alumnos con estas formas de hacer clase, alejadas de los modelos tradicionales que todo el mundo hemos experimentado en algún momento de nuestras vidas tanto a nivel académico como deportivo y saber cómo llevarlos a la práctica y como lo ven los alumnos.

A continuación, se presenta el marco teórico, centrado en la explicación de donde se ha realizado el estudio, los modelos y estilos que se están utilizando en las clases y la relación que hay entre la Teoría de la Autodeterminación (TAD), las necesidades psicológicas básicas (NPB) y la motivación que tienen los alumnos, así

como las consecuencias que generan los estilos de enseñanza participativos, concretamente la microenseñanza.

1. Justificación personal.

La principal razón por la que he elegido esta línea temática ha sido por el deseo que tengo de trabajar en la docencia en un futuro, algo que no tenía muy claro durante mi etapa de bachillerato, pero que reafirmé durante los dos años que estuve en el ciclo formativo de Técnico en Actividades Físicas y Actividades Deportivas, comúnmente llamado TAFAD.

Siempre me ha gustado el hecho de poder ayudar a los compañeros, ya fuera con algunas tareas de clase o compañeros de equipo en las actividades extraescolares y ya para entonces, creía que era algo que se me daba bien, sobre todo en el ámbito deportivo, por lo que comencé a plantearme el ser profesor de Educación Física (EF).

En lo que a la asignatura se refiere, en mi paso por el instituto donde estudié los cuatro años de la E.S.O y el bachillerato, he tenido una gran variedad de profesores y distintos métodos de enseñanza, uno de los que más recuerdo es Celedonio García Adell, quién fue mi profesor en 1º de E.S.O y he tenido el placer de compartir departamento durante mi estancia en las prácticas universitarias en el centro donde estudié, el instituto Benjamín Jarnes, pero al igual que lo considero un gran docente y una gran persona, también he visto el otro lado de la moneda, y he tenido profesores y entrenadores donde se destacaba el “pasotismo” con un gran exceso de libertad hacia el alumnado y jugadores donde las clases de EF eran solamente juego libre o se regían por el orden y mando simulando el carácter “militar” del ejército.

Para otras personas, esto puede resultar desmotivador para emprender esta carrera, pero en mi caso, se podría decir que es la principal motivación, convertirme en un docente todo lo contrario a esas experiencias negativas y tratar de transmitir a mis futuros alumnos lo máximo posible.

Una vez ya en TAFAD, descubrimos varios tipos de metodologías para poder dinamizar actividades deportivas, he de decir que aprendí muchísimo durante esos dos años, pero donde de verdad creo que di un gran paso fue en mi tercer año en la universidad, cuando empezamos a tratar todo relacionado con el modelo comprensivo y los estilos que se centran en el alumno, donde se le hace el protagonista de la clase.

En mi llegada a las prácticas, se estaba realizando la Unidad Didáctica de atletismo, usando el estilo de la microenseñanza y me pareció interesante el poder realizar mi TFG cogiendo como punto de partida la misma para poder ver el punto de vista que tienen los alumnos con estos estilos y ver cómo les afecta tanto positivamente como negativamente, si sienten que aprenden, si disfrutan de las clases y ver el punto de vista que comparte el docente, ya que sé que puede servirme para un futuro cuando esté trabajando en la docencia.

2. MARCO TEÓRICO

El docente de EF debe controlar múltiples variables dentro de una clase de EF como es el material, instalaciones, tipos de alumnos en clase, etc. Todo ello con el fin de poder seleccionar el estilo más adecuado para cada clase y unidad didáctica puesto que los docentes deben tener el máximo de herramientas para conseguir que los alumnos tengan una correcta relación e interacción (Allimant et al., 2020). Estas herramientas podrían ayudar a aprovechar al máximo el tiempo de compromiso motor que se dispone

durante las clases, ya que se ha observado que el clima motivacional y las estrategias que utiliza el profesor, están directamente relacionadas con la motivación de los alumnos y el tiempo de práctica durante las clases (Moyano et al., 2018).

Se ha estudiado, que la figura del profesor de EF podría tener influencia en la motivación de los alumnos en función del diseño de las clases, ya que, si son atractivas y se utilizan estrategias de apoyo a la satisfacción de las NPB se podría generar una motivación más autodeterminada en los alumnos y como resultado, su adherencia a la AF se verá aumentada (Nieto-Rodríguez et al., 2020).

Para conseguir generar experiencias positivas durante las sesiones de EF, es importante la forma en que se imparte una clase (e.g., modelo de enseñanza, estilo de enseñanza utilizado, etc.). Así, el diseño de la misma afectará directamente al futuro estilo de vida de los adolescentes. Por ejemplo, en un reciente estudio se comprobó que, si los alumnos se aburren durante las clases de EF, tienen mayores probabilidades de adquirir un estilo de vida sedentario. Sin embargo, si el docente consigue generar experiencias positivas y que se diviertan en clase, los alumnos podrían adherirse en un futuro a estilos de vida activos (Baños et al., 2019).

2.1. Contextualización

En la actualidad, es bien sabido que la práctica regular de actividad física (AF) tiene un gran número de beneficios para nuestra salud (e.g., reduce el riesgo de enfermedades cardiovasculares, reduce el riesgo de padecer diabetes tipo II, mejora la fuerza de los huesos, etc.) (Poitras et al., 2016), pero la realidad es que hay una gran cantidad de adolescentes que no practica ningún tipo de AF fuera del ámbito educativo (Gatica et al., 2017) y, por tanto, no cumple con las recomendaciones de AF

establecidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020). Para niños y adolescentes entre 5 y 17 años, la OMS recomienda la práctica de al menos un mínimo de 60 minutos diarios de AF moderada-vigorosa (AFMV). Además, sugieren complementar dicha práctica con ejercicios de fuerza, así como reducir los comportamientos sedentarios en la medida de lo posible (Bull et al., 2020).

Así pues, uno de los objetivos que todo docente debería tener es el fomento de la práctica de AF en sus alumnos (Nieto-Rodríguez et al., 2020), dado el alto abandono deportivo que hay en la etapa de adolescencia por falta de interés o motivación hacia el deporte, realización de actividades de ocio más sedentarias e incluso la aparición de hábitos poco saludables o nocivos (Mora y Velert, 2020). Además, dada la importancia del apoyo familia hacia la práctica de AF, los docentes podrían apoyarse en el entorno familiar para conseguir que los adolescentes se adhieran a estilos de vida saludables (Moral-García et al., 2020).

Por tanto, el rol que adquiere el docente es de vital importancia, dado que puede ser un antecedente, una oportunidad de continuidad en el deporte e incluso les puede ofrecer una perspectiva de futuro en torno al deporte (Rozengardt, 2019). Uno de los factores por los que el docente tiene tanta relevancia es la facilidad de percibir la falta de atención o la baja participación y actuar en consecuencia mediante actividades deportivas adaptadas. A través de estas podría conseguir que los alumnos ganen confianza, conozcan diversas maneras de practicar AF y se animen a practicar deporte (Flores et al., 2020).

Para conseguir estos resultados, el profesor de EF deberá generar experiencias positivas durante sus clases, así como crear un buen clima motivacional (e.g., clima orientado a la tarea) para que los alumnos estén motivados. Según algunos estudios, los

alumnos que tienen mayores niveles de motivación autodeterminada suelen divertirse durante las clases de EF (García-Mas et al., 2010). Por otro lado, los alumnos que tienen una motivación extrínseca o menos motivados suelen aburrirse y tener un compromiso deportivo más bajo (Murillo et al., 2018).

La creación de un clima motivacional adecuado (i.e., clima orientado a la tarea) podría estar influido por la elección de un determinado modelo de enseñanza y estilos de enseñanza (EE). Asimismo, la elección del modelo y de los estilos podría determinar cómo se desarrollarán las clases de EF durante todo el curso escolar. De este modo, tal y como han observado diferentes estudios, la elección de modelos comprensivos podría ayudar a la comprensión de la táctica y a la satisfacción de las NPB (i.e., autonomía, competencia y relaciones sociales) (De Francisco et al., 2020). Esto, a su vez, podría generar una motivación más autodeterminada y favorecer consecuencias positivas afectivas, cognitivas y comportamentales (e.g., diversión, mayor rendimiento académico, adherencia a la práctica de AF, etc.) (Ryan y Deci, 2017).

2.2. Modelos de enseñanza pedagógicos y estilos de enseñanza

2.2.1. Modelos de enseñanza pedagógicos

Los modelos de enseñanza pedagógicos son entendidos como estructuras de andamiaje donde los docentes pueden desarrollar sus unidades didácticas. En base a ellos, se incluye un plan de enseñanza, una base teórica, los resultados del aprendizaje a conseguir, las actividades secuenciadas, los comportamientos del docente y el comportamiento que el docente desea por parte de los alumnos, la estructuración de las tareas, qué medidas se van a tomar para realizar las valoraciones y como se valora la puesta en práctica (Fernández-Río et al., 2021).

Dentro de los modelos pedagógicos, destacan cuatro modelos, los que se consideran los principales y que son los más utilizados según la literatura científica (Casey y Kirk, 2021).

- Aprendizaje cooperativo: Cuando los alumnos están en grupo, su aprendizaje se ve potenciado, debido a que se enseñan unos a otros, para ello, debe haber un gran nivel de compromiso por aprender y ayudar a los compañeros (Liu y Lipowski, 2021). Si se planifica y estructura correctamente, puede haber aprendizaje entre ellos, del docente, incluso que el propio docente aprenda (Pérez-Pueyo et al, 2021), y se deben de cumplir estos siete elementos para que haya aprendizaje; interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, procesamiento grupal, habilidades interpersonales, participación equitativa e igualdad de oportunidades de éxito (Johnson y Johnson, 1991).
- Educación deportiva: el estudiante puede vivir una experiencia deportiva auténtica que le genere una enseñanza, con el objetivo final de formar alumnos entusiasmados, cultos y competentes, gracias a la autonomía y responsabilidad que le da el docente (Siedentop et al.,2020). Se proponen tareas donde se le da más importancia a la táctica sobre la técnica (Pérez-Pueyo et al., 2020) y en este modelo los alumnos adoptan roles de jugador, de equipo, de organización, de suplente, incluso de árbitro (Pérez-Pueyo et al., 2021).
- Modelo comprensivo: Se desarrolla en un apartado posteriormente.
- Enseñanza de Responsabilidad personal y social: trata de que los alumnos sean más responsables con ellos mismos y con sus compañeros, gracias al cumplimiento de objetivos concretos y sencillos (Manzano-Sánchez et al., 2021). Para llevar a cabo este modelo, se deben de completar los cinco niveles

del programa que son; respeto a los derechos y sentimientos de los demás, participación y esfuerzo, autonomía, ayuda a los demás y liderazgo y la transferencia fuera del colegio o instituto (Escartí-Carbonell et al., 2005).

Dentro de la planificación de un currículo de EF, nos encontramos con diferentes formas de hacerlo, para ello, debemos elegir qué tipo de modelo de enseñanza queremos utilizar.

Modelo tradicional

El modelo tradicional se basa en la repetición de las habilidades más técnicas e importantes del deporte, para poder aplicarlas correctamente en una situación real (Sierra-Río et al., 2019), dando prioridad a la técnica antes que a la táctica (Abad et al., 2013). En este modelo, el docente es el encargado de dar el conocimiento necesario al alumno (Duarte, 2017), mientras que el alumno se limita a seguir las órdenes e indicaciones que le dice el docente (González, et al., 2017), dejando de lado la toma de decisiones de este, lo que podría dificultar su desarrollo de la capacidad de reflexión (Cuevas Romero, 2014).

Las ventajas que podemos apreciar del modelo tradicional son:

- Mayor compromiso motor (Segovia-Domínguez y Gutiérrez del Campo, 2018).
- Más facilidad de organizar y gestionar la clase (Segovia-Domínguez y Gutiérrez del Campo, 2018).
- La información es más directa (Segovia-Domínguez y Gutiérrez del Campo, 2018).
- Más fácil poner una calificación ya que se evalúa la condición física y la habilidad motriz.

- Se centra en el aprendizaje de la técnica (Allimant, et al., 2020).

Las desventajas que tiene el modelo tradicional son:

- Genera alumnos con escaso bagaje motriz, con desconocimiento de las reglas del juego y con poco compromiso (Siedentop et al., 2011).
- El uso de este modelo deriva en desmotivación hacia la EF y la AF (Perlman, 2015).
- Se centra sobre todo en la técnica (Martinez-Santos et al., 2020).
- Disminuye la motivación intrínseca del alumno (Chu y Zhang, 2018).
- Da más importancia a la orientación al ego y a la competición (Méndez-Giménez et al., 2015).

Modelo comprensivo

El modelo comprensivo, mantiene grandes diferencias con el modelo tradicional explicado anteriormente. Al modelo comprensivo o “Teaching Games For Understanding” (TGfU), se le considera una variante y una forma más novedosa de impartir la enseñanza y el aprendizaje dentro de la EF (Barba-Martín et al., 2020), aunque también es utilizado en otros ámbitos deportivos y extraescolares.

El modelo comprensivo, al contrario que el modelo tradicional, tiene como objetivo la comprensión por parte del alumno de los aspectos tácticos del juego o deporte, enseñando en primer lugar la táctica y luego la técnica (Gincine et al., 2022). En este caso, el docente no lleva el control absoluto del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que los alumnos tienen la posibilidad de reflexionar a partir de las preguntas planteadas durante las clases y encontrar la solución al problema (Barba-Martín et al., 2020).

Las principales ventajas que se observan con la aplicación de estos modelos son las siguientes:

- Mayor participación y mejor toma de decisiones en situaciones reales de juego, gracias a los juegos modificados y centrados en la táctica (Morales-Belando y Arias-Estero, 2020).
- Mayor reflexión de los alumnos gracias al feedback interrogativo (Diloy-Peña et al., 2022).
- Los alumnos están más satisfechos y menos frustrados con sus NPB, como son la autonomía, competencia y relaciones sociales (Diloy-Peña et al., 2022).

Por otro lado, también cuenta con algunas desventajas como pueden ser:

- El docente debe dominar varios factores y tener un gran conocimiento del tema, a nivel técnico y táctico (Turner, 2005).
- Se debe conocer el nivel de habilidad y motivación para deducir la experiencia que percibirán los alumnos (Turner, 2005).
- Dificultad de realizar un feedback interrogativo útil y que tenga sentido (Diloy-Peña et al., 2022).
- Mayor complejidad y tiempo de preparación respecto al modelo tradicional (Diloy-Peña et al., 2022).

En un estudio llevado a cabo con alumnos de 3º y 4º de E.S.O, utilizaron un modelo comprensivo para impartir una UD en juegos deportivos de invasión. Los resultados mostraron que los alumnos se sentían satisfechos por el trabajo que habían realizado, percibían una mayor sensación de protagonismo dentro de su aprendizaje y que éste había sido más interesante, comprensible y divertido. Además, también

observaron que los alumnos que no solían practicar deporte tendían a participar e implicarse más durante las clases y que, los adolescentes con menor habilidad motora, sentían que sus necesidades eran satisfechas (Colomer et al., 2017).

Conte et al. (2013) realizaron una comparación entre la aplicación del modelo comprensivo y el tradicional con niños entre 8 y 11 años. Los autores observaron que el grupo de deportistas que habían trabajado con el modelo tradicional mostraron mejoras significativas respecto a los que habían trabajado con el modelo tradicional en habilidad técnica, conocimiento del deporte, rendimiento en el juego y variables afectivas. Además, el estudio destaca que el modelo comprensivo permite transferir “el qué” entre deportes de la misma familia (Fernández-Río et al., 2016).

2.2.2. Estilos de enseñanza

Un estilo de enseñanza es una forma específica de enseñar. Sin embargo, la elección del estilo a utilizar depende de cada profesor y afecta a la experiencia que tiene el estudiante. La forma en que se expresa el profesor, la organización de las actividades, la forma de evaluar y como se interactúa con los alumnos definirá el EE que el docente desea adoptar (Camargo-Uribe, 2010).

Los EE participativos, en general, le ofrecen al alumnado un aprendizaje colaborativo entre iguales y son ellos mismos quienes pueden enseñar, observar, corregir y ayudar a sus compañeros donde los alumnos asumen un rol como puede ser de entrenador, árbitro, profesor, etc. (Viciano-Ramírez y Delgado-Noguera, 1999). Los estilos participativos más conocidos son la enseñanza recíproca, grupos reducidos o la microenseñanza (Delgado, 1991).

- Enseñanza recíproca: El discente hace de profesor y es el encargado de dar feedback al compañero, para ello, primero el profesor prepara y diseña las fichas de recogida de información, luego comenta las tareas a realizar y explica las funciones de ejecutor y observador los alumnos ejecutan las tareas y se ofrecen el feedback entre ellos (Molins-Nimo, et al., 2019).
- Grupos reducidos: Es similar al anterior, varía la organización de los alumnos, se forman grupos de 3-4 alumnos y se les asigna un rol a cada uno como puede ser un observador, otro evaluador, otro que anota y otro que ejecuta, mientras van rotando entre sí (Hernández, 2009).
- Microenseñanza: Se organizan grupos de 5-6 alumnos y dentro de cada grupo hay un alumno que hace el rol de profesor con la información que les proporciona el docente previamente tanto de elementos informativos, distribución, organización, etc. De esta forma los “profesores” enseñan a sus compañeros y el docente solo se comunica con estos (Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera, 2002).

El presente trabajo se centra en la microenseñanza, ya que se han observado múltiples ventajas como es una mayor participación de los alumnos, realizar un mejor seguimiento de objetivos, contenidos y actividades, ayuda a integrar a alumnos marginados, favorece la autonomía, tienen un mayor conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, promueve la comprensión de los conceptos y, favorece la motivación intrínseca (Sánchez, 2005).

Otro estudio sobre microenseñanza realizado por Fernández-Barrionuevo (2009) recomendó llevar a cabo la microenseñanza en clases de EF bilingües. Para desarrollarlo adecuadamente sugería seleccionar como entrenadores a los alumnos que

tenían un mayor control del contenido que se iba a trabajar en clase. Además, el docente se debe asegurar que conocen la terminología adecuada para realizar las explicaciones. El rol del profesor deberá centrarse en dar adecuadamente las indicaciones a los alumnos que ejercen de entrenadores, indicándoles los errores a corregir y cómo hacerlo. Por último, destaca que será necesario ayudarles con las tareas preparatorias facilitando el vocabulario y evaluar técnica y conceptos lingüísticos.

Por último, Wang (2021) en su estudio también planteó algunas recomendaciones a considerar con los docentes a la hora de implementar la microenseñanza. En primer lugar, hay que tener un amplio conocimiento del contenido del tema que se va a trabajar y que todo esté incluido dentro del contenido curricular.

2.3. Teoría de la autodeterminación

El presente Trabajo Fin de Grado se sustenta bajo la TAD (Ryan y Deci, 2017), la cual, se utiliza para entender y explicar cómo los estudiantes se motivan y participan en las clases de EF (Xiang et al., 2017). Entre otros aspectos, este modelo ha sido comúnmente utilizado para investigar la relación que hay entre la motivación y la práctica de AF (Ayala y Gastelum, 2020).

Se ha estudiado que el contexto de las clases de EF, concretamente el docente de EF, puede ayudar a que los adolescentes se adhieran a estilos de vida saludables (Franco-Álvarez et al., 2021). El desarrollo de estrategias motivacionales o crear climas motivacionales adecuados durante las clases de EF podrían favorecer la creación de experiencias positivas por parte de los alumnos durante las clases, desembocando en una posible adherencia futura a la práctica de AF (Nieto-Rodríguez et al., 2020). Así, el uso de estrategias de apoyo a las NPB por parte del docente de EF podría promover la

satisfacción de las NPB, favoreciendo una motivación más autodeterminada (Sevil-Serrano et al., 2016), y, por consiguiente, desencadenar consecuencias positivas afectivas, cognitivas y comportamentales.

La satisfacción de las NPB (i.e, autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales) es importante dado que genera procesos afectivos, cognitivos y emocionales que harán que los niños valoren la EF como algo divertido, importante y gratificante (Ntoumanis, 2001). Lo que facilita que el estudiante aprenda y quiera practicar AF en otros ámbitos ajenos a la EF (Abós-Catalán et al., 2017). En cuanto a las NPB, la autonomía hace referencia a que el individuo es libre de ser el mismo quien dirige el aprendizaje y su conducta (Ryan y Deci, 2019). La percepción de competencia es cuando el alumno siente que interactúa con el entorno de una manera efectiva, exitosa y en control (Huhtiniemi et al., 2019). Mientras, la necesidad de mantener relaciones sociales es fomentar las relaciones e interacciones entre todos los miembros del grupo (Ruzek et al., 2016; (Koka y Hagger, 2010).

La satisfacción de las NPB va a repercutir en la motivación de los adolescentes y para ello se deben aplicar estrategias de apoyo a las NPB. Según González-Cutre (2017) para apoyar la satisfacción de autonomía, una de las estrategias que el profesor puede usar es la posibilidad dar a elegir al alumnado sobre diferentes aspectos de la clase (e.g., la formación de grupos, los contenidos, duración de las tareas, como o que evaluar, dar feedback entre los alumnos, etc.). Entre las estrategias de apoyo a la percepción de competencia, el docente podría utilizar el feedback positivo, reconocer el progreso individual de cada alumno, adaptar las tareas al nivel de los alumnos, etc. Finalmente, para apoyar la satisfacción de las relaciones sociales, el docente de EF podría fomentar la interacción mediante agrupaciones flexibles y heterogéneas, con el

fin de que surjan afinidades entre todos los compañeros y crear un buen clima dentro del aula.

Al igual que la satisfacción de las NPB repercute en la motivación, también puede hacerlo de forma negativa su frustración, puesto que generará una desmotivación del alumnado. Según González-Cutre (2017), una forma de frustrar la autonomía de los alumnos podría ser el uso de estilos directivos, donde el alumno no tiene ningún control sobre nada de la clase. Por otra parte, para frustrar la sensación de competencia de los alumnos basta con realizar tareas repetitivas, usos de feedback negativo o usando grupos de nivel. Por último, respecto a las relaciones sociales, podrían verse frustradas si en el grupo de trabajo hay choques o rivalidades o se mantienen las agrupaciones durante toda la clase.

El modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 2007), establece la existencia de un continuum con diferentes regulaciones motivacionales, en el que se puede identificar de mayor a menor nivel de autodeterminación; la motivación intrínseca, la regulación integrada, la regulación identificada, la regulación introyectada, la regulación externa y por último la desmotivación (Ryan y Deci, 2017). En el caso de la motivación intrínseca, el alumno realiza AF por su propio interés, placer o satisfacción personal. Por otro lado, en la motivación extrínseca, el alumno tiene el objetivo de conseguir una recompensa externa o evitar el castigo que conlleva no hacerla. Dentro de la motivación extrínseca, el alumno puede practicar AF por diferentes motivos como es la regulación integrada, cuando es adecuado con su estilo de vida, por la regulación identificada, cuando conoce los beneficios y lo importante que es para su desarrollo integral, por regulación introyectada, con el fin de sentirse bien o evitar la culpabilidad o ansiedad o por último

la regulación externa, para conseguir un premio o evitar un castigo (Ryan y Deci, 2000). En el caso de la desmotivación, es cuando el alumno no encuentra ningún tipo de motivación para realizar la AF, ya sea motivación intrínseca o extrínseca (Ryan y Deci, 2000)

En el estudio de (Lebrero-Casanova et al., 2019) que se llevó a cabo en un municipio de la ciudad de Huelva con 61 alumnos de 1º bachillerato durante las clases de EF, mostró que tras la aplicación de estilos participativos como es la microenseñanza se puede producir una mejora en la regulación externa, en la relación con los compañeros y en la autoestima de los discentes.

3. OBJETIVOS

Como objetivos principales que se han planteado en el presente trabajo, se encuentran dos objetivos diferenciados: 1) Analizar como el uso del estilo de enseñanza de la microenseñanza afecta en el proceso motivacional de los alumnos; 2) Analizar las dificultades percibidas por el docente de EF tras aplicar la microenseñanza.

4. MÉTODO

4.1. Participantes

Participaron en el estudio un total de 11 alumnos, los cuales, pertenecen a los cursos de 1º y 2º E.S.O de las clases BRIT y no BRIT (4 alumnos no BRIT, 1 alumno BRIT, 5 alumnas BRIT y 1 alumna no BRIT) en el instituto Benjamín Jarnés en la localidad de Fuentes de Ebro (Zaragoza). El alumnado procede de tres municipios: Fuentes de Ebro, El Burgo de Ebro y Pina de Ebro. El contenido impartido durante el estudio fueron las modalidades de atletismo de triple salto, lanzamiento de peso, paso de

valla y salto de altura. También participó en el estudio el docente novel de las clases de EF con una edad de 27 años y 3 años de experiencia en el ámbito educativo.

4.2. Instrumentos y variables

El instrumento utilizado para la recogida de los datos fueron entrevistas semiestructuradas, debido a que presentan mayor flexibilidad que las entrevistas estructuradas y dan la facilidad de adaptarse a los alumnos entrevistados, facilitando aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (González-Cutre et al., 2020).

Se realizó una entrevista a cada alumno una vez terminada la unidad didáctica de atletismo, tenían una duración media de 20 minutos. Respecto al lugar donde se realizaron las entrevistas, variaba en función de la hora que tenían libre los alumnos para hacer la entrevista, alternando entre aulas del instituto y el gimnasio.

4.3. Procedimiento

Para poder llevar a cabo el estudio, se habló con el equipo directivo del centro y con el profesor al cargo de las clases de EF de 1º y 2º de E.S.O, donde se iban a realizar las entrevistas para solicitar los permisos correspondientes. Una vez que se tuvo la aprobación del Gerente de Unizar para la protección de datos personales y del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA), se procedió a dar los consentimientos informados a los alumnos y a sus padres/madres y tutores legales a mitades del mes de marzo. Una vez que los alumnos entregaban los consentimientos, se realizaba la entrevista de forma personal, utilizando los recreos o las horas de tutoría para ello.

Tras tener la aprobación del centro y del profesor, se les preguntó a todos los alumnos que utilizaron la microenseñanza durante los meses de noviembre y diciembre en las clases de EF para participar voluntariamente en el estudio. Una vez se realizaron las entrevistas a los alumnos, se entrevistó al profesor en una de las horas libres.

4.4. Análisis de datos

En cuanto a la transcripción de las entrevistas, primero se transcribieron las de los alumnos y luego la del profesor, una vez estaban todas entrevistas transcritas, se comenzó con el análisis de datos.

Para la realización de los análisis de datos, se tuvo en cuenta los dos objetivos a lograr. En primer lugar, se realizó un análisis temático deductivo inicial, basado en el sustento de la TAD. El análisis deductivo fue útil para basar el contenido de las entrevistas a la teoría ya existente (Vaismoradi, et al., 2013). Para el segundo objetivo, se realizó un análisis temático inductivo en el que se buscaron y se identificaron los temas relacionados con las dificultades que percibía el docente al implementar la microenseñanza.

Para la realización del análisis inductivo fue necesario una familiarización con los datos inicial para posteriormente, encontrar un significado y crear los primeros códigos. A partir de los códigos creados se identificaron los temas y genéricos, para formar unos subtemas de esos códigos principales. Una vez se concretaron los subtemas, se realizó un proceso reflexivo junto a la tutora para alcanzar un acuerdo sobre el proceso de codificación y los nombres de los temas, siguiendo las fases marcadas por Braun et al. (2016).

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue analizar como la microenseñanza puede satisfacer las NPB de los alumnos y comprender las dificultades y percepciones del profesor a la hora de usar la microenseñanza. Tras la transcripción y codificación de los datos a partir de la TAD, se muestra la Tabla 1 con los temas y subtemas identificados:

Tabla 1. Temas finales basados en la TAD tras un análisis temático reflexivo

Temas	Subtemas
Uso de estilos de enseñanza participativos durante las clases de EF	
NPB	Autonomía Percepción de competencia Relaciones sociales
Motivación	
Consecuencias afectivas y cognitivas	
Dificultades percibidas por el docente de EF durante el uso de microenseñanza	

Uso de estilos de enseñanza participativos durante las clases de EF

El uso de estilos de enseñanza participativos como la microenseñanza durante las clases de EF podría promover la satisfacción de las NPB, generar motivación más autodeterminada y como resultado, consecuencias positivas en los comportamientos de los alumnos (Lebrero-Casanova et al., 2019). En línea con los estudios, el docente de EF afirmó que su idea principal para usar la microenseñanza era que los alumnos tuvieran mayor implicación en el proceso de enseñanza para que tuvieran un mayor aprendizaje:

“Me interesaba que los alumnos se implicaran un poquito más en lo que es proceso de enseñanza” (Docente).

El uso de estrategias de apoyo a la autonomía por parte del docente de EF como la preparación de las clases, darles responsabilidades durante las tareas, el estudio de la teoría individualmente y de forma previa podría ayudar a satisfacer la autonomía de los alumnos (Sevil-Serrano et al., 2016).

Por su parte, los alumnos también afirmaron que, aunque nunca habían realizado clases de EF con este EE (i.e., microenseñanza), sienten que les ha gustado y que han podido tomar decisiones sobre cómo prepararse las clases de la unidad didáctica de atletismo:

“Sí, porque podía ser yo y expresarme como quería a la hora de explicarlo sin depender del profesor” (Entrevista A7).

Además, estrategias de apoyo a la percepción de competencia como dar feedback a sus compañeros, también podría ayudar a satisfacer la percepción de competencia (Wang, 2021), tanto del alumno que ejerce de profesor como de los mismos compañeros. Esto podría generar en ellos consecuencias positivas como el disfrute o gusto por este tipo de clases:

“Tener que leer y de alguna manera conocer la teoría para después explicarla iba a generar en ellos un aprendizaje mayor” (Docente).

“Me he sentido competente porque creo que explique bien y la gente lo ha podido hacer bien” (Entrevista A2).

Además, cuando hacían de alumno de uno de sus compañeros, el hecho de conseguir hacer las tareas ayudó a que su percepción de competencia fuera en aumento:

“No, empecé con menos competencia y acabe siendo mucho más competente, al principio pensaba que no me iba a salir y luego acabe haciendo todo” (Entrevista A5).

“Fui a más, porque cada vez al practicar me salían mejor las cosas que el día anterior y se me iba dando mejor, menos el triple jump que ese si que me costó un poco más de entender” (Entrevista A6).

“No, porque después de hacerlo tantas veces iba estando más segura de que lo hacía bien, así que al final me sentía más competente” (Entrevista A7).

Esto se puede deber a que las tareas que se propusieron estaban adaptadas a los diferentes niveles de los alumnos, lo que podría ayudar a satisfacer su percepción de competencia (Gillison et al., 2019):

“Si, porque están divididas como en niveles que van de más fácil a más difícil, entonces todo el mundo consigue hacer algo” (Entrevista A5).

“Yo creo que sí, porque al final todos o casi todos conseguimos hacerlas aunque tengamos distinto nivel” (Entrevista A2).

Otras estrategias de apoyo a las relaciones sociales utilizadas durante la microenseñanza fue trabajar en grupos reducidos de 4-5:

“Si, yo creo que es mejor porque si estas un número mayor de personas no te comunicas tanto con todos igual que si estas en un grupo pequeño y la relación yo creo que ha ido para mejor porque nos conocemos más” (Entrevista A1).

“Yo creo que por lo general ha favorecido, por si no hablabas con alguna persona y te toca en ese grupo, al final acabas hablando y llevándote bien” (Entrevista A2).

En esta línea, algunos estudios han mostrado que trabajar en grupos reducidos como se hace en la microenseñanza, podría satisfacer las relaciones sociales del alumnado (Domínguez y Del Campo, 2018), de la misma manera que variar dichas agrupaciones también podría promover su satisfacción (Sevil-Serrano et al., 2014). Así, algunos alumnos han afirmado que cambiar las agrupaciones les permitía tener contacto

entre todos miembros de la clase, teniendo la oportunidad de conocer mejor a compañeros con los que no tienen tanto trato en otras asignaturas:

“Prefiero cambiar, porque así conozco mejor a los compañeros, aunque no me importa repetir en algún grupo” (Entrevista A6).

“He podido conocer a compañeros de otros pueblos con los que no había hablado casi” (Entrevista A5).

“Yo prefiero cambiar porque así podemos conocer mejor a otra gente, por ejemplo, a los de fuentes los conozco mucho, pero a los de fuera no tanto” (Entrevista A4).

Necesidades psicológicas básicas

Estudios previos han mostrado como el uso de EE participativos podrían promover la satisfacción de las NPB durante las clases de EF (Moreno-Murcia et al., 2020). Los alumnos y el docente han percibido como el uso de la microenseñanza durante las clases de EF podría ayudar a satisfacer las NPB (i.e, autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales).

Dentro de lo que es la autonomía, los alumnos perciben sentirse autónomos durante la unidad didáctica de atletismo lo que podría haberse desencadenado gracias al uso de estilos de enseñanza como la microenseñanza:

“Si en la mayoría de clases si que me sentí autónomo, porque a la hora de explicarle a los compañeros somos nosotros los que nos ayudamos” (Entrevista A1).

“Sí que me sentí autónoma durante las clases porque éramos nosotros quienes explicábamos y nos corregíamos” (Entrevista A2).

Los alumnos perciben que darles más autonomía dentro de las clases de EF y darles responsabilidades en las tareas, les ayuda a ganar confianza y ser más responsables, lo que podría ayudar a satisfacer la autonomía (Diloy-Peña et al, 2022).

“Para coger más confianza en la clase y tener más libertad dentro de clase” (Entrevista A1).

“Aparte de que creo que se aprende más, comienzas a madurar y a ser más responsable en clase.”
(Entrevista A2).

Además, son conscientes de que deben ser responsables, ya que sus compañeros dependen de ellos para aprender:

“Si, para que pueda explicárselo bien al resto de grupo y para que puedan ponerla bien en práctica”
(Entrevista A7).

“Claramente, porque si no llega el día que te toca dar la clase y no sabes cómo explicarlo a tus compañeros y no sabrán hacerlo” (Entrevista A8).

En cuanto a la percepción de competencia, los alumnos afirman sentirse competentes a la hora de hacer de entrenadores:

“Me he sentido muy bien a la hora de hacer de profesora y poder compartirlo con todos de clase”
(entrevista A5).

“Me he sentido competente porque creo que explique bien y la gente lo ha podido hacer bien”
(Entrevista A2).

“Depende de los alumnos se habrán sentido más o menos competentes, hay alumnos que tienen un diez grabado en la frente y cualquier cosa les parece poco y tienden a menos valorarse, muy pocos casos, y otros que no se habrán sentido competentes porque ni se lo han leído, pero en líneas generales yo creo que sí que se han sentido competentes haciendo de entrenadores”
(Docente).

Según Cuevas et al. (2018), para que los alumnos tengan esa sensación de competencia deben sentir que lo hacen bien, y la microenseñanza les ha podido ayudar a encontrar esa sensación, debido a que la gran mayoría lo hicieron bien tanto de entrenador como de alumno.

Al igual que la microenseñanza ha influido en la percepción de autonomía y competencia, los resultados muestran que también podría ayudar a satisfacer las relaciones sociales de los alumnos, ya que permite conocer más a fondo a los compañeros de clase:

“Ha estado bien, porque todos hemos trabajado en equipo, hemos cooperado y lo hemos hecho bien” (entrevista A3).

“Pues bastante mejor, porque así nos hacíamos caso y nos entendíamos mejor entre todos” (entrevista A7).

Según Morell et al. (2020) para que haya una mejor relación entre ellos, deben sentirse conectados e integrados, consiguiendo buena comunicación intragrupos. Esto puede verse favorecido porque todos se sintieron bien haciendo de profesor y terminaron dominando las técnicas.

Motivación

Tal y como se ha demostrado en otros estudios, el utilizar un estilo participativo como la microenseñanza, podría tener consecuencias, no solo en la satisfacción de las NPB, sino también en la motivación de los alumnos a la hora de practicar AF (Moyano et al., 2018). Los alumnos afirmaron que estaban más motivados

que en otras clases por el uso de la microenseñanza, ya que era una manera diferente de realizar las clases de EF:

“De motivación sí, además de que el atletismo ya me gustaba mucho, la forma de dar las clases también nos animaba mucho a todos, pero también en el resto de clases no solo atletismo” (entrevista A3).

Además, algunos alumnos comentaron que este EE era novedoso para ellos:

“Sí, porque como me gusta mucho el deporte y la EF, haciendo las actividades así de diferentes, me siento mucho más motivada a la hora de hacer las cosas” (entrevista A5).

Este resultado está en línea con las últimas investigaciones relacionadas con la TAD, en la que se está estudiando incluir la novedad como una posible NPB, lo que podría aumentar la motivación y desencadenar consecuencias positivas como una futura adherencia a la práctica de AF (Bagheri y Milyavskaya, 2020).

Consecuencias afectivas y cognitivas

Los alumnos percibieron que el uso de la microenseñanza durante las clases de EF les hacía ir contentos y disfrutar de las clases en comparación con el uso de otros estilos. Así, el uso de la microenseñanza durante las clases de EF podría generar consecuencias afectivas como por ejemplo la diversión, entusiasmo y el disfrute, lo que podría promover estilos de vida activos y generar adherencia a la práctica de AF fuera del horario escolar (Lebrero-Casanova et al., 2019).

“Hacer así las clases son más divertidas porque al estar en pequeños grupos, corregir los fallos puedes hacerlo tú mismo o un compañero y porque se hace la clase más dinámica” (Entrevista A1).

“Me divierto, la verdad, la parte de hacer de entrenadora era algo nuevo y me hacen caso los compañeros, menos las veces que no hacían caso” (Entrevista A2).

Otro factor que se tiene en cuenta de la microenseñanza en la implicación de los alumnos es que es un elemento novedoso para los alumnos lo que podría influir positivamente en su implicación y motivación, haciendo que su aprendizaje sea mayor (González-Cutre y Sicilia-Camacho, 2019). En este grupo, no habían experimentado el uso de la microenseñanza y los alumnos mostraron interés por ser algo novedoso, haciendo que aumentara su implicación en clase:

“Se comprometieran en una dinámica de grupo en la que todos eran responsables” (Docente).

“No, es la primera vez que lo hacíamos así. Ha estado bien, porque así tú te preparabas las clases y te sentías como un profesor” (Entrevista A6).

“No, era la primera vez que lo hacíamos la microenseñanza y me ha gustado como lo hemos hecho” (Entrevista A5).

Sin embargo, parece que la implicación era diferente en función de los alumnos. Tal y como afirma el profesor, la implicación por parte del alumnado a la hora de hacer de entrenador fue bastante buena en general, pero sí que hubo algunos casos en los que no se consiguió implicar a algunos alumnos:

“Yo creo que no hubo mucha diferencia de unos a otros, aunque seguro que alguno se lo estudio más que otro” (Docente).

“Pues hubo gente que, si se lo estudio y otra que no, pero hubo más gente que si estudio que los que no hicieron nada” (Entrevista A11).

“En mi grupo, recuerdo que, si hubo una gran implicación, pero la verdad es que la mayoría grupos tenían algún compañero que no atendía o que no se lo preparaba o que le costaba más” (Entrevista A8).

Esto podría deberse a la baja implicación a nivel escolar que tienen esos alumnos, puesto que la gran mayoría realizan deporte fuera del centro educativo, pero no participan ni muestran interés en ninguna asignatura, además de la EF, por lo que se puede llegar a pensar que su principal problema es ajeno a las clases de EF. De este modo, en el caso de que participen en las clases, tiende a ser de forma desorganizada, con apatía o frustración (Almagro et al., 2015).

A través del uso de la microenseñanza durante las clases de EF, los alumnos también han comentado que han aprendido mucho, no solo los contenidos de EF impartidos sino también aspectos del día a día. Como se puede observar, en el estudio de (Abakay et al., 2016) se utilizó la microenseñanza para que los futuros docentes preparasen maestros para las experiencias en el aula y reducir la ansiedad que experimentan en el comienzo de su vida profesional, por lo que se puede aplicar de igual manera para los alumnos:

“A mí me gustó mucho la microenseñanza, desde mi punto de vista tendríamos que seguir haciéndola porque se aprende mucho y practicamos hablar en inglés” (entrevista A5).

“Si, porque he dicho antes que aprendes tanto educación física como para otras cosas como hablar en público” (entrevista A4).

También, los alumnos afirmaron que el uso de la microenseñanza les había permitido aprender más que con el uso de otros estilos más directivos:

“Yo creo que esta forma está bien, porque el año pasado lo mandaba todo la profesora y se hacía un poco más pesado, como lo hacéis vosotros me gusta más” (entrevista A8).

“De esta forma aprendemos más ya que somos nosotros quienes lo ponen en práctica cada día y quienes explicamos y gracias a eso nos puede salir mejor” (entrevista A7).

Estos resultados están apoyados por otras investigaciones que encontraron resultados similares en población universitaria (Valenzuela-Giovanetti, 2021). Por tanto, se sugiere el uso de EE como la microenseñanza durante las clases de EF para generar aprendizajes útiles en los adolescentes.

Dificultades percibidas por el docente de EF durante el uso de microenseñanza

A la hora de llevar a la práctica cualquier EE, podemos encontrar algunos problemas y dificultades en función del que seleccionemos. Según Gil (2009) utilizando estilos participativos como la microenseñanza, las dificultades más habituales pueden ser generar retos en el alumnado para conseguir aumentar su motivación o intentar que comprendan la información escrita:

“Una buena teoría sí que es fundamental, una teoría adaptada al nivel del alumnado y que no sea excesivamente compleja con una terminología que ellos entiendan, con elementos visuales como un video o imágenes que les ayuden a comprender, ya que hay algunas pruebas que son complejas” (Docente).

Otra es la dificultad de los alumnos a la hora de observar diferencias entre observadores y ejecutores, debido a que los alumnos no tienen la experiencia de ayudar y corregir a los compañeros. En este caso, la experiencia del docente también puede influir, puesto que puede cometer algunos fallos a nivel organizativo, feedback, etc., que afecte al desarrollo de la clase (Murta et al., 2017).

También se han encontrado dificultades como son la falta de responsabilidad y que los alumnos no acepten el rol que se les da. Esto coincide con algunas percepciones del docente a la hora de desarrollar la UD de atletismo a través de la microenseñanza:

“La principal [dificultad] ha sido el motivar a ciertos alumnos para que se la prepararan, ya que ha habido algunos alumnos, en función del grupo, no han sido muchos, un grupo de alumnos

que ni siquiera se han leído la teoría y que lógicamente lastran al grupo y perjudican a la dinámica” (Docente).

“Lo que hemos hablado, el principal problema que he encontrado es buscar la manera de asegurarme que todo el mundo se ha preparado bien la teoría, la comprende y sabe explicarla” (Docente).

La falta de responsabilidad del alumnado o la dificultad en comprender algunas explicaciones, son dificultades comunes entre profesores de EF (Gil, 2009). Para superar estas dificultades coincide con la respuesta del docente de que se debe adaptar la información y usar terminologías que los alumnos entiendan. Pese a las dificultades encontradas por el docente, tras acabar la unidad didáctica, encontró una posible solución para superar las dificultades de falta de responsabilidad en el alumnado. La solución comentada estaba relacionada con encontrar momentos de preparación de las clases cuando les tocaba hacer de entrenadores:

“Lo que si a lo mejor modificaría es dar un espacio de tiempo a lo largo de un día de la semana, donde los entrenadores de manera previa a tener que enseñar su modalidad puedan venir al departamento o juntarnos en un recreo o algo para poder preguntar dudas, así de alguna manera eso les forzaría a tenerlo preparado con anterioridad” (Docente).

“Lo único que se me ocurrió en ese momento fue acercarme yo al grupo y reflejar lo que tenía que haber dicho y hecho el entrenador, y también se vio reflejado en la nota.” (Docente).

Opuestamente a las dificultades encontradas comúnmente por los profesores, el docente afirma que otra de las dificultades que ha percibido es la forma de evaluar a los alumnos que hacen de entrenador, dado que hay varios entrenadores dando clase a la vez:

“Otra dificultad que he encontrado ha sido la manera de evaluar eso, evaluar como los entrenadores de cada modalidad deportiva enseñan al grupo” (Docente).

Esta dificultad puede venir a raíz de la falta de experiencia del docente, puesto que todavía es un profesor novel y la diferencia puede radicar en que el estudio que realizo (Gil, 2009), fueran profesores con más experiencia en la docencia y no se les presentara este problema. Una posible solución podría ser que los alumnos sean grabados para poder evaluar después de la sesión como ha sido la explicación.

El docente también comentó que tuvo algunas dificultades con la creación de los grupos de trabajo:

“En ocasiones, cuando les dejas hacer grupos a ellos de manera demasiado libre o cerrada, cuando marcas grupos mixtos de 6-8 personas, pueden encontrar dificultades y generar momentos un poco de tensión” (Docente).

Aunque se recomienda satisfacer las relaciones sociales de los alumnos haciendo que se relacionen con todos los compañeros de la clase (Andreo, 2021), suelen aparecer problemas. Para evitarlos o disminuirlos, es de vital importancia conocer la clase para saber qué estrategia utilizar y fomentar la satisfacción de las relaciones sociales (Fernández-Río et al., 2018). En línea con el estudio anterior, el docente ha planteado soluciones similares:

“Desde mi experiencia de este año, antes de hacer grupos libres hay que plantearse que es lo que puede pasar en cada clase, como se llevan, problemas que pueden surgir... para intentar delimitarlo de la mejor manera posible” (Docente).

No obstante, a pesar de los beneficios de los EE participativos que muestran numerosos estudios (Lebrero-Casanova et al., 2019; Rodríguez-Martínez y Hoyos-Cuartas, 2022), el docente piensa que se deben utilizar variedad de EE para no desmotivar a los alumnos:

“Tampoco creo que sea conveniente que todas unidades sean así porque dejarían de motivarles, yo creo que tampoco hay que abusar de ningún modelo, hay que ir alternando para que el factor novedad no se pierda, hay que alternar y adaptarse al contenido” (Docente).

Así, se demuestra la importancia de aplicar estrategias relacionadas con la variedad durante las clases de EF (Sylvester et al., 2018) mostró la importancia de la variedad dentro de las clases de EF y como esto satisface las necesidades de los alumnos. Por tanto, se recomienda alternar o variar los EE que se utilizan a lo largo del curso.

6. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

En base a los resultados del estudio, una de las utilidades del estudio es conocer la percepción que tienen los alumnos de los estilos participativos y de la microenseñanza tras la puesta en práctica durante toda una unidad didáctica. Esto permite conocer sus opiniones y adaptar las sesiones a sus necesidades y características.

Algunas de las estrategias que ha utilizado el docente y que se pueden utilizar para la satisfacción de las NPB en el caso de la autonomía es que sean ellos quienes dirigen los calentamientos, darles a elegir entre dos tareas y que elijan las que más les gustan. Respecto a posibles estrategias de apoyo a la satisfacción de la competencia que puede utilizar el docente de EF durante el desarrollo de la microenseñanza son: establecer diferentes niveles de dificultad y aumentar la dificultad de las tareas progresivamente. Para apoyar las relaciones sociales durante la microenseñanza, el docente podría variar los grupos durante las clases y realizar agrupaciones mixtas para que se relacionen entre todos y todas y así evitar que solo se relacionen en un grupo reducido.

Otra de las utilidades que tiene el estudio, es analizar las dificultades percibidas por el profesor en la implementación de la microenseñanza. Parece que habitualmente se encuentran dificultades como la falta de responsabilidad a la hora de prepararse la clase por parte de los alumnos y la creación de los grupos de trabajo. Para evitar esta dificultad se recomienda encontrar algunos momentos (e.g., la hora del recreo o alguna hora libre, etc.) que los entrenadores resuelvan dudas con el profesor y tratar de conocer bien al grupo. Así, el docente podrá saber qué estrategia se adapta mejor a la clase, para evitar emparejamientos entre alumnos que no se llevan bien o conocer bien a los alumnos para saber a quién hacer más hincapié y recordarle que tiene que prepararse la clase. Se recomienda que los alumnos que hacen de entrenador se graben para poder evaluar como dan la clase, así el profesor no tiene que estar pendiente de las explicaciones de varios entrenadores a la vez. Sin embargo, cuando los entrenadores dan feedback sí que es más sencillo prestar atención a varios a la vez, pero también pueden grabarse para tener un mejor feedback después.

Por último, la principal utilidad que se puede observar son las ventajas que nos ofrece utilizar estilos participativos como es la microenseñanza en edades tempranas, haciendo que tengan un mayor aprendizaje tanto en aspectos de la vida cotidiana (i.e., hablar en público) como en los establecidos por el currículo de EF y mayor implicación durante las clases. Todas estas consecuencias podrían producir una futura adherencia a la práctica de AF.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

A lo largo del estudio, se han observado algunas limitaciones que pueden haber afectado a los resultados del mismo. La primera limitación es la poca experiencia del entrevistador haciendo este tipo de entrevistas a los alumnos, de haberse realizado con

alguien con más experiencia, las respuestas podrían haber sido más largas y brindar más información.

A la hora de realizar las entrevistas, la mayoría de alumnos conocían al entrevistador, por lo que pudo afectar a que sus respuestas no coincidieran con lo que pensaban, buscando la deseabilidad social. Además, el muestreo utilizado pudo afectar en los resultados ya que participó el alumnado más implicado. Por tanto, habría sido conveniente realizar entrevistas también a alumnos que tuvieran dificultades o falta de motivación.

De cara a planteamientos similares en un futuro, se podría aumentar el número de entrevistados con el fin de obtener más información de diferentes perfiles de alumnos, y a su vez, se podría complementar con un análisis cuantitativo. Otra idea que puede ser interesante trabajar es el comparar con diferentes estilos que utilizan los docentes, con el fin de conocer las percepciones de los alumnos y profesores no solo con estilos participativos, si no incluyendo el resto de estilos.

8. CONCLUSIONES

Los resultados que ha mostrado el estudio, nos lleva a remarcar la importancia de usar estilos participativos en clase, ya que los alumnos han percibido la satisfacción de las NPB, lo que puede verse reflejada en su motivación dentro de las clases. Aunque, es necesario resaltar que algunos de los alumnos no han llegado a estar completamente motivados, la gran mayoría sí que se implicó a la hora de ejercer de entrenadores por lo que se vio claramente que la motivación de los alumnos aumento en las clases de EF.

Las consecuencias que se han observado es que con el uso de los estilos participativos

como la microenseñanza podría tener consecuencias positivas en el aprendizaje e implicación de los alumnos durante las clases de EF.

Por último, el docente de EF percibió dificultades a la hora de desarrollar la microenseñanza en algunas de las UUDs, recalando las ventajas de este tipo de estilos de enseñanza, pero dando importancia a la necesidad de adaptar los estilos a los contenidos a impartir. Algunas de las dificultades percibidas (i.e., la falta de responsabilidad de los alumnos a la hora de ejercer de entrenadores, la evaluación de los contenidos, la creación de los grupos de trabajo) podrían ser evitadas gracias a la ayuda del docente cuando los alumnos se preparan las clases. Sin embargo, las soluciones deberán ser adaptadas al grupo y a la edad de los alumnos, siendo necesario reflexionar para encontrar soluciones a estos posibles problemas. Se podrían sugerir otras soluciones como que los alumnos elijan el contenido a impartir, asegurándose de que conocen la modalidad a explicar; grabar al entrenador dando las explicaciones para poder visualizarlos a todos las veces que sea necesario; y utilizar el uso de la microenseñanza durante más unidades didácticas a lo largo del curso para se acostumbren a la dinámica de trabajo.

8.1 Conclusions.

The results that the study has shown lead us to emphasize the importance of using participatory styles in class, since the students have perceived the satisfaction of the NPB, which can be reflected in their motivation within the classes. Although, it is necessary to highlight that some of the students have not become completely motivated, the vast majority did get involved when it came to being coaches, so it was clearly seen that the motivation of the students increased in the PE classes. . The consequences that

have been observed is that the use of participatory styles such as micro-teaching could have positive consequences on student learning and involvement during PE classes.

Finally, the PE teacher perceived difficulties in developing micro-teaching in some of the UUDDs, emphasizing the advantages of this type of teaching style, but giving importance to the need to adapt the styles to the content to be taught. Some of the difficulties perceived (i.e., the lack of responsibility of the students when acting as coaches, the evaluation of the contents, the creation of the work groups) could be avoided thanks to the help of the teacher when the students They prepare the classes. However, the solutions must be adapted to the group and the age of the students, being necessary to reflect to find solutions to these possible problems. Other solutions could be suggested, such as the students choosing the content to be taught, making sure that they know the modality to be explained; record the coach giving the explanations to be able to view them all as many times as necessary; and use the use of micro-teaching during more didactic units throughout the course so that they get used to the work dynamics.

9. **BIBLIOGRAFÍA**

- Abad, M. T., Benito, P. J., Giménez, F. J., y Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(23), 137-146
- Abakay, U., Alincak, F. y Demir, H. (2016). The effects of microteaching practices on pre-service physical education and sport teachers' attitudes towards teaching profession. *European Journal of Educational Studie*.
- Abós-Catalán, Á., Sevil-Serrano, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., y García-González, L. (2017). Improving students' predisposition towards physical education by optimizing their motivational processes in an acrosport unit. *European Physical Education Review*, 23(4), 444-460.
- Allimant, R. A., Almonacid, J. H., y Herrera, J. D. (2020). Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo: entre la eficiencia y la calidad educativa en educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (64), 46-58.
- Almagro, B. J., Navarro-Membrilla, I., Paramio-Pérez, G., y Sáenz-López, P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 34, 26-41
- Andreo, L. H., López, M. G., Mármol, A. G., Vélez, A. J. G., y Martínez, B. J. S. A. (2021). Necesidades psicológicas básicas y creencias implícitas de habilidad en educación secundaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(28), 19-27.
- Ayala, C. M. S., y Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 838-844.

- Bagheri, L., y Milyavskaya, M. (2020). Novelty–variety as a candidate basic psychological need: New evidence across three studies. *Motivation and Emotion*, 44(1), 32-53.
- Baños, R., Marentes, M., Zamarripa, J., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M., y Duarte-Félix, H. (2019). Influencia de la satisfacción, aburrimiento e importancia de la educación física en la intención de realizar actividad física extraescolar en adolescentes mexicanos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(3), 205-215.
- Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., Hortiguera-Alcalá, D. y González-Calvo, G. (2020). The Application of the Teaching Games for Understanding in Physical Education. Systematic Review of the Last Six Years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3330.
- Braun, V y Clarke, V. (2006). Uso del análisis temático en psicología. *Investigación cualitativa en psicología*, 3:2, 77-101, DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Braun, V., Clarke, V., y Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 213-227). [https:// doi.org/10.4324/9781315762012-26](https://doi.org/10.4324/9781315762012-26)
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., ... y Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451-1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>.
- Camargo-Uribe, A. (2010). Una mirada integral al estilo de enseñanza. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55, 23-30.
- Casey, A., y Kirk, D. (2021). *Models-based practice in physical education*. London and New York: Routledge.

- Chu, T. L., y Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review*, 1–23. <https://doi.org/10.1177/1356336X17751231>
- Colomer, J. Ú., Monforte, J., y Devís, J. D. (2017). Percepción del alumnado sobre una Unidad Didáctica de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos de invasión en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 306-311.
- Conte, L., Moreno-Murcia, J. A., Pérez, G., y Iglesias, D. (2013). Comparación metodología tradicional y comprensiva en la práctica del baloncesto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 13* (51) pp. 507-523.
- Cuevas, S. (2014). Creatividad y modelos de enseñanza a través de la expresión corporal, en el ámbito de educación secundaria obligatoria (Musical creativity through body expression, in the field of compulsory secondary education). *Retos*, 25, 100-106.
- Cuevas, R., García-Calvo, T., González, J., y Fernández-Bustos, J. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. *Rev. Psicol. Deporte*, 27, 97-104.
- De Francisco, C., Parra-Plaza, F.J., y Vílchez, P.M. (2020). Basic Psychological Needs in Spanish Athletes: Validation of the “Basic Needs Satisfaction in Sport Scale”. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 11-20.
- Delgado, M. A. (1991). Los estilos de enseñanza en la Educación Física. *Propuesta para una Reforma de la Enseñanza. Granada: ICE de la Universidad de Granada.*

- Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., Abós-Catalán, A., Sanz-Remacha, M., y García-González, L. (2022). Diferencias entre el modelo técnico-tradicional y el modelo comprensivo en la motivación y compromiso de jóvenes deportistas: un estudio transversal. *Retos*, 44, 421-432.
- Domínguez, Y. S., y Del Campo, D. G. D. (2018). Efecto de una unidad didáctica de educación deportiva por proyectos sobre las relaciones sociales y nivel de autonomía. *EmásF: revista digital de Educación Física*, (51), 89-103.
- Duarte, J. (2017). Diferencias de los estilos de enseñanza: Mando directo y Resolución de problemas en el resultado para la enseñanza de la cualidad física de fuerza de tren inferior. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 18(2), 1-10.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., Palmer, S. B., Cook, C. C., Weigel, C. J., y Summers, J. A. (2009). How to promote self-determination for young children with disabilities: Evidenced-based strategies for early childhood practitioners and families. *Young Exceptional Children*, 12(2), 27-37.
- Escartí-Carbonell, A., Gutiérrez-Sanmartín, M., y Pascual Baños, M. D. C. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009). Uso del estilo de enseñanza de la microenseñanza para la elaboración de unidades didácticas de la Educación Física bilingüe. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, (19)
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., y Pérez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (423)

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo A., y Aznar, M. (2016).

Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista española de educación física y deportes*, 413, 55-75

Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., y Pérez-Pueyo, A. (2021). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual. *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*. León: Universidad de León.

Flores, H. R., Bermúdez, V. M. R., López-García, S., y Moral-García, J. E. (2020). Propuesta práctica desde la clase de educación física para la mejora de la adherencia a la actividad física. *Papeles salmantinos de educación*, (24), 163-176.

Franco-Álvarez, E., González-Peño, A., y Coterón-López, J. (2021). Compromiso y motivación en los alumnos de educación física, ¿es importante el burnout del profesor?. *Revista de Psicología del Deporte*, 29(2), 28-35.

García-Mas, A., Palou, P., Gili, M., Ponseti, X., Borrás, P. A., Vidal, J., Cruz, J., Torregrosa, M., Villamarín, F., y Sousa, C. (2010). Commitment, enjoyment and motivation in young soccer competitive players. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 609-616. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002286>.

Gatica, R., Yunge, W., Quintana, C., Helmrich, M., Fernández, E., Hidalgo, A., Fuentes, J., Fehrmann, P., Delgado, C., Silva, M. T., y Durán-Agüero, S. (2017). Asociación entre sedentarismo y malos hábitos alimentarios en estudiantes de nutrición. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 67(2), 122-129,

Gil, R. C. A. (2009). Estudio comparativo de los diferentes estilos de enseñanza en Educación Física. *Revista digital innovación y experiencias educativas*.

- Gillison, F. B., Rouse, P., Standage, M., Sebire, S. J., y Ryan, R. M. (2019). A meta-analysis of techniques to promote motivation for health behaviour change from a self-determination theory perspective. *Health psychology review*, 13(1), 110-130
- Ginciene, G., Amato, C., Rodrigues de Oliveira, E., Oliveira dos Santos, I., Dell Osbel, E. y Leonardi, TJ (2022). Understanding the pedagogical practice in the process of teaching and learning futsal from the TGfU approach. *International Journal of Sports Science and Coaching* , 17479541211070790.
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-Motion: Revista de educación, motricidad e investigación*, (8), 44-62.
- González-Cutre, D., Megias, A., Beltran-Carrillo, V. J, Cervello, E., y Spray, CM (2020). Efectos de un programa de actividad física en pacientes posbariátricos: un estudio cualitativo desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología de la Salud* , 25 (10-11), 1743-1754.
- González-Cutre, D., y Sicilia-Camacho, Á. (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 859-875.
- González, S., Ibáñez, S. J., Feu, S. y Galatti, L. R. (2017). Programas de intervención para la enseñanza deportiva en el contexto escolar, PETB y PEAB: Estudio preliminar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31(2), 107-113.
- Hernán, E. J. B., Pastor, V. M. L., y Brunicardi, D. P. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado (Why do I do Formative and

- Share Assessment and/or Assessment for Learning in Physical Education?). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 37-43.
- Hernández, B. (2009). Los métodos de enseñanza en la Educación Física. *Lecturas: educación física y deportes*, 14(132), 1-14.
- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Watt, A., y Jaakkola, T. (2019). Associations among basic psychological needs, motivation and enjoyment within finnish physical education students. *Journal of sports science & medicine*, 18(2), 239.
- Johnson, D. W, y Johnson, F. P. (1991). *Joining together: Group theory and group skills*. Prentice-Hall, Inc.
- Koka, A., y Hagger, M. S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determination theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 74-86. [https:// doi.org/10.1080/02701367](https://doi.org/10.1080/02701367).
- Lebrero-Casanova, I., Almagro A. J., y Sáenz-López, P. (2019). Estilos de enseñanza participativos en las clases de Educación Física y su influencia sobre diferentes aspectos psicológicos. *Espiral Cuadernos del Profesorado*, 12 (25)
- Liu, T., y Lipowski, M. (2021). Influence of Cooperative Learning Intervention on the Intrinsic Motivation of Physical Education Students-A Meta-Analysis within a Limited Range. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 2989. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062989>
- Manzano-Sánchez, D., González-Víllora, S., y Valero-Valenzuela, A. (2021). Application of the Teaching Personal and Social Responsibility Model in the Secondary Education Curriculum: Implications in Psychological and Contextual

- Variables in Students. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 3047. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063047>
- Martínez-Santos, R., Founaud, M. P., Aracama, A., y Oiarbide, A. (2020). Sports Teaching, Traditional Games, and Understanding in Physical Education: A Tale of Two Stories. *Frontiers in psychology*, 11, 581721. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581721>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de Educación Deportiva versus Modelo Tradicional: Efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 449-466. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.004>
- Molins-Nimo, S., Onetti, W., y Castillo-Rodríguez, A. (2019). Influencia del estilo de enseñanza en el aprendizaje de elementos técnicos deportivos. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(1), 54-61.
- Moyano, A. C., Pacheco, M. M., y Urbieto, M. D. C. T. (2018). Procesos psicosociales en Educación Física: actitudes, estrategias y clima motivacional percibido. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 19-24.
- Mora, J. L., y Velert, C. P. (2020). Las relaciones sociales y su papel en la motivación hacia la práctica de actividad física en adolescentes: Un enfoque cualitativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 41-47.
- Moral-García, J. E., Urchega-Litago, J. D., Ramos-Morcillo, A. J., y Maneiro, R., (2020). Relationship of Parental Support on Healthy Habits, School Motivations and Academic Performance in Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 882.

- Morales-Belando, M. T., y Arias-Estero, J. L. (2020). Adaptación práctica del enfoque Teaching Games for Understanding para la enseñanza de la vela en iniciación. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (37), 738-741. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72788>
- Moreno-Murcia, J. A., Llorca-Cano, M., y Huéscar, E. (2020). Estilo de enseñanza, apoyo a la autonomía y competencias en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 20(80), 563-576.
- Morell, R. F., Coll, D. G. C., y Giménez, J. B. (2020). Agentes sociales de la comunidad educativa, satisfacción de novedad y actividad física. *Cultura, ciencia y deporte*, 15(46), 519-528.
- Murillo, M., Sevil-Serrano, J., Abós-Catalán, Á., Samper, J., Abarca-Sos, A., y García-González, L. (2018). Analysis of the sport commitment of young waterpolists: A study grounded in Self-Determination Theory. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 111–119.
- Murta, L. M. D. C., Buñuel, P. S. L., y González, J. A. R. (2017). Importancia atribuida a las experiencias personales, profesionales y de formación para el desarrollo como profesor de educación física. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (8), 13-25.
- Ntoumanis, N. (2001). A self determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225- 242.
- Nieto-Rodríguez, J., García-Cantó, E., Rosa-Guillamón, A., y Moral-García, J. E. (2020). La motivación hacia la práctica físico-deportiva en escolares y la influencia del profesor. *Papeles salmantinos de educación*.

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Actividad Física*. Recuperado de:
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., y Fernandez-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (428), pág-47.

Pérez-Pueyo, Á. L., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., Calderón, A., García-López, L. M., González-Víllora, S., Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., Hernando-Garijo, A., Barba-Martín, R. A., Méndez-Giménez, A., Baena-Extremera, A., Julián, J. A., Peiró-Velert, C., Zaragoza-Casterad, J., Aibar-Solana, A., Chiva-Bartoll, O., Flores-Aguilar, G., Guitérrez-García, C., ... y Sobejano-Carrocer, M. (2021). Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué. *Universidad de León: Servicio de Publicaciones*.

Perlman, D. J. (2015). Help motivate the amotivated by being a supportive teacher. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 204–214.
<http://doi.org/10.1080/17408989.2013.868876>

Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I., ... y Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), 197-239.
<https://doi:10.1139/apnm-2015-0663>.

Rodríguez-Martínez, D. F., y Hoyos-Cuartas, L. A. (2022). Estilos de enseñanza de Mosston y Arshworth: del origen a la actualidad. *Pensamiento y Acción*, (32), 33-50.

- Rozengardt, R. (2019). El profesor de Educación Física y su identidad deportiva: causas y consecuencias. *XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Guilford Publications*. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *Advances in motivation science*, 6, 111-156.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sánchez, A. M. S. (2005). La utilización de los estilos de enseñanza en el ámbito del deporte escolar: posibilidades para incrementar la implicación del alumno/jugador en su propio aprendizaje. *Habilidad Motriz: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, (25), 18-24.
- Segovia-Domínguez, Y., y Gutiérrez-Díaz del Campo, D. (2018). Percepción del profesorado y el alumnado sobre la aplicación HIIT en Educación Física. Modelo de Educación Deportiva vs Metodología Tradicional. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*.
- Sevil-Serrano., J., Julián C., J. A., Abarca-Sos, A., Aibar-Solana, A., y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (26), 108-113.

- Sevil-Serrano, S., Abós-Catalán, C., Generelo-Lanaspa, E., Aibar-Solana, A., y García-González, L. (2016). Importance of support of the basic psychological needs in predisposition to different contents in Physical Education. *Retos-Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 3-8.
- Sicilia-Camacho, A. y Delgado-Noguera, M. A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza: Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: Inde.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y Van der Mars, H. (2020). *Complete Guide to Sport Education (3ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education (2nd ed)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sierra-Ríos, J. V., Guijarro, E., Rocamora, I., y Marinho, J. L. C. (2019). Teaching Games For Understandings vs Direct Instruction: levels of physical activity on football U-12 ESHPA. *Education, Sport, Health and Physical Activity*, 3(1), 46-55.
- Sylvester, B. D., Curran, T., Standage, M., Sabiston, C. M., y Beauchamp, M. R. (2018). Predicting exercise motivation and exercise behavior: A moderated mediation model testing the interaction between perceived exercise variety and basic psychological needs satisfaction. *Psychology of sport and exercise*, 36, 50-56.
- Turner, A. P. (2005). Teaching and learning games at the secondary level. *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*, 71-90.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405.

- Valenzuela-Giovanetti, E. R. (2021). Microenseñanza entre estudiantes universitarios: vinculación entre alumnos de primer y tercer año de pedagogía en inglés y reflexión de desempeño a través del video. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (35), 86-105.
- Vallerand, R. J. (2007) Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: a review and a look to the future. *Manual de psicología del deporte*, 59–83.
- Viciana-Ramírez, J., y Delgado-Noguera, M. A. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts*, 56, 17- 24.
- Waisburd, G., y Erdmenger, E. (2007). *El poder de la música en el aprendizaje: cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo: educación, empresa y desarrollo humano: guía teórica y práctica*. México DF: Trillas.
- Wang, J. (2021). The Influence of Microteaching on the Teaching Abilities of the Students of the Physical Education Career in Physical Schools. En *E3S Web de Conferencias* (Vol. 251). Ciencias EDP.
- Xiang, P., Agbuga, B., Liu, J., y McBride, R. E. (2017). Relatedness need satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 340- 352.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0034>