

Relación de las preferencias de los estilos de enseñanza con la participación en la evaluación y los estilos que apoyan las necesidades psicológicas básicas en Educación Física¹

Relationship between preference in teaching styles with participation in assessment and teaching styles that support basic psychological needs in Physical Education

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-567>

Laura Cañadas

<https://orcid.org/0000-0003-4179-9018>

Universidad Autónoma de Madrid

María Espada

<https://orcid.org/0000-0002-3815-1037>

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar las relaciones existentes entre la preferencia en los estilos de enseñanza por parte del profesorado de Educación Física con la participación de diferentes agentes en la evaluación y los estilos docentes que apoyan las necesidades psicológicas. Concretamente, se dará respuesta a los siguientes objetivos específicos: (i) Analizar la relación existente entre la preferencia en los estilos de enseñanza y los agentes involucrados en la evaluación y calificación del alumnado; (ii) Analizar la relación entre la preferencia en los estilos de enseñanza y los estilos docentes que apoyan las necesidades psicológicas básicas. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo de corte transversal

¹ Este artículo se enmarca en la estancia postdoctoral de Laura Cañadas financiada por la Convocatoria UAM- Santander para la movilidad de jóvenes investigadores 2021.

entre abril y mayo de 2021. Participaron un total de 995 docentes de Educación Física del territorio español. Se emplearon 3 instrumentos para la recogida de información: (i) Cuestionario de Estilos de Enseñanza en Educación Física; (ii) Cuestionario sobre procesos de evaluación en Educación Física #EvalEF; y (iii) Escala de estilos que apoyan las necesidades psicológicas. Los resultados muestran que (i) la preferencia por los estilos de enseñanza tradicionales se relaciona inversamente con el uso de procesos de evaluación y calificación participativos y la evaluación de la práctica docente por parte del alumnado; (ii) la preferencia por el resto de los estilos de enseñanza estudiados se relaciona con las diferentes formas de participación del alumnado en la evaluación y la calificación y con la autoevaluación de la práctica docente; y (iii) existe una relación positiva entre los docentes que apoyan un clima ego y la identificación preferentemente con los estilos tradicionales y aquellos que apoyan el clima tarea, los estilos que apoyan la autonomía y los que apoyan las relaciones y la identificación con los estilos individualizadores, socializadores, cognitivos y creativos.

Palabras Clave: estilos enseñanza, autonomía, relaciones, clima ego, clima tarea, autoevaluación, coevaluación, calificación.

Abstract

The aim of this research was to analyze the relationships between the preference in teaching styles of Physical Education teachers with the participation of different agents in the assessment and the teaching styles that support psychological needs. Specifically, the following particular objectives were addressed: (i) To analyze the relationship between preference in teaching styles and the agents involved in students' assessment and grading; (ii) To analyze the relationship between preference in teaching styles and teaching styles that support basic psychological needs. A cross-sectional quantitative study was carried out between April and May 2021. A total of 995 Physical Education teachers from Spain participated. Three instruments were used to collect information: (i) The Physical Education Teaching Styles Questionnaire; (ii) The questionnaire on evaluation processes in Physical Education #EvalEF; and (iii) The scale of styles that supports psychological needs. The results show that (i) the preference for traditional teaching styles is inversely related to the use of participatory assessment and grading processes and the assessment of the teaching practice by students; (ii) the preference for the rest of the teaching styles studied is related to the different forms of student participation in assessment and grading and with the self-assessment of the teaching practice; and (iii) there is a positive relationship between teachers who support an ego-oriented climate and identification preferably with traditional styles and those who support a

task climate, styles that support autonomy and those who support relationships and identification with individualizing, socializing, cognitive and creative styles.

Keywords: Teaching styles, autonomy, relationships, ego climate, task climate, self assessment, peer assessment, grade.

Introducción

La teoría del espectro de estilos de enseñanza creada por Muska Mosston en 1966 ha sido considerada internacionalmente la base pedagógica en el ámbito de la Educación Física (EF). La proposición fundamental de esta teoría es que la enseñanza se rige por un único proceso unificador: la toma de decisiones (Mosston & Ashworth, 2008). Se habla de decisiones pre-impacto, aquellas que se toman antes de iniciar la enseñanza; decisiones impacto, tomadas durante la ejecución y; decisiones post-impacto, tomadas tras la ejecución, es decir durante la evaluación (Mosston & Ashworth, 1993; 2008). Cada comportamiento sucesivo se deriva del cambio sistemático y acumulativo de decisiones del docente al alumnado. En España, Delgado (1991) propuso una reforma de la enseñanza de la EF a partir de la propuesta de Mosston y Ashworth (1993). Agrupó los estilos de enseñanza en seis familias en función de las capacidades que fomentan en el alumnado, reformulando algunos de los estilos de Mosston y añadiendo otros nuevos (Delgado, 1991; Najera et al. 2020, Sicilia-Camacho & Brown, 2008):

- Los estilos tradicionales siguen los modelos de la enseñanza clásica, basados en la lección magistral, en la cual la toma de decisiones es exclusiva del docente.
- Los estilos individualizadores van a producir en el alumnado un aprendizaje automotivado e individual en el que el propio estudiante puede evaluar su ejecución y tomar decisiones.
- Los estilos participativos y socializadores, se caracterizan por la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, realizando funciones específicas docentes tales como corregir, evaluar, informar, etc. Además, el aspecto social parece imprescindible para el desarrollo del alumnado, por ello estos

estilos promueven el desarrollo de capacidades en el alumnado que le permite participar como miembro efectivo de los grupos y la sociedad global.

- Los estilos cognoscitivos plantean situaciones de enseñanza que obligan al alumnado a resolver problemas motrices a través de un aprendizaje por descubrimiento. Estos implican por parte del docente una enseñanza mediante la búsqueda y una intervención didáctica a través de una técnica de enseñanza por medio de la indagación, la investigación y la búsqueda.
- Los estilos de enseñanza que promueven la creatividad buscan el desarrollo de acciones originales e innovadoras por parte del alumnado.
- La aplicación de estos estilos en el aula no es independiente del resto de elementos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. El principal, el proceso de evaluación. Cuando optamos por metodologías activas que fomentan el papel protagonista del alumnado y su rol de constructor del aprendizaje, debe existir un proceso de evaluación coherente, que tenga en cuenta al alumnado en su proceso de evaluación y calificación (García-Herranz & López-Pastor, 2015). La evaluación puede llevarse a cabo por parte del docente (heteroevaluación), el alumnado puede evaluarse a sí mismo (autoevaluación) o puede realizarse entre el alumnado (coevaluación o evaluación por pares) (Bores-García et al., 2020; Otero-Saborido et al., 2021). Como consecuencia, los mismos agentes podrán participar en los procesos de calificación. La investigación ha mostrado que la participación del alumnado en los procesos de evaluación promueve la autonomía y la asunción de responsabilidades fomentando los procesos de auto-regulación (Zimmerman, 2000). Además, implica al alumnado en su propio aprendizaje y en la toma de decisiones, a través de procesos de diálogo, respeto, igualdad y responsabilidad compartida (López-Pastor & Sicilia, 2017).

La forma en que se aplican los procesos metodológicos puede estar influyendo a su vez sobre la motivación del alumnado hacia las clases de EF. Algunos estudios han mostrado como la aplicación de modelos pedagógicos que requieren la participación activa del alumnado fomentan una mayor motivación intrínseca (Fernández-Espínola, 2020; Gil-Arias et al., 2021). Por su parte, esta motivación del alumnado está influenciada

por la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas. Desde la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2020) se define que los seres humanos tienen tres necesidades psicológicas innatas y universales, necesidad de competencia, necesidad de autonomía y de relaciones sociales, que deben satisfacer para optimizar su desarrollo personal, su bienestar y su salud (Abós-Catalán et al. 2018a; Deci & Ryan, 2000). La satisfacción de la necesidad de competencia hace referencia a que el alumnado perciba que es capaz de realizar las actividades que tiene que llevar a cabo; la satisfacción de la necesidad de autonomía cuando el alumnado percibe que es responsable de sus propias acciones y que puede tomar decisiones; y la de relaciones sociales cuando el alumnado establece relaciones positivas con el resto de los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Sevil-Serrano, 2018). Por tanto, aquellos docentes que realicen acciones encaminadas a fomentar la satisfacción de estas NPB estarán apoyando su desarrollo. Por otra parte, desde la Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1992) se indica que las acciones y la forma de llevarlas a cabo por el docente influirán en el clima motivacional que genere. De esta forma, se generará un clima motivacional orientado a la tarea cuando se centra en la mejora del alumnado, valorando su progreso y estableciendo criterios individualizados; y un clima motivacional orientado al ego cuando el docente establece comparaciones entre su alumnado, realiza las valoraciones a partir del desempeño de otros o de puntuaciones estandarizadas (García-González et al., 2021).

Sin embargo, son pocos los estudios en torno a los estilos de enseñanza que han abordado la relación que puede existir entre estos y los procesos de evaluación; o la relación entre los estilos de enseñanza y la motivación o las necesidades psicológicas básicas. Entre ellos encontramos el estudio de Espada y Pineño (2020) que concluye que los docentes de EF manifiestan que la utilización de los estilos cognoscitivos en las clases favorece la autonomía del alumnado. Igualmente, al utilizar estilos de enseñanza individualizadores el alumnado podrá autoevaluarse e ir desarrollando la propiocepción a través del *feedback* interno lo que le posibilitará el desarrollo de la práctica de manera autónoma. Por otro lado, si el docente emplea estilos de enseñanza participativos y socializadores además de desarrollar la autonomía del alumnado por su participación en la toma de decisiones, trabajará la relación entre los compañeros, lo que permitirá aumentar la satisfacción hacia las clases y el aprendizaje de los alumnos (Sánchez & Espada, 2018). Dada la escasez

de estudios y la diversidad de aproximaciones realizadas al mismo, es necesario profundizar en estas relaciones.

Objetivos

El objetivo de esta investigación es analizar las relaciones existentes entre la preferencia en los estilos de enseñanza por parte del profesorado de Educación Física con la participación de diferentes agentes en la evaluación y los estilos docentes que apoyan las necesidades psicológicas. Concretamente, se dará respuesta a los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la relación existente entre la preferencia en los estilos de enseñanza y los agentes involucrados en la evaluación y calificación del alumnado.
- Analizar la relación entre la preferencia en los estilos de enseñanza y los estilos docentes que apoyan las necesidades psicológicas básicas.

Método

En esta investigación se llevó a cabo un estudio cuantitativo de corte transversal.

Muestra

Para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo aleatorio, incidental y no probabilístico del profesorado de Educación Física del territorio español. Las características de la muestra se presentan en la Tabla 1. Para esta investigación se contó con un total de 995 docentes de Educación Física con una media de edad de 42,26 (9,23) años. Del total de docentes, un 65,4% eran hombres, un 34,2% mujeres y un 0,4% prefirieron no reportar su sexo. Un 51,8% de los participantes imparte clase en Educación Primaria, un 43,6% en Educación Secundaria y Bachillerato y el 5,6% restante imparte clase en otras etapas (Educación Infantil, Formación Profesional, Educación Especial, etc.). Cuentan con

una experiencia docente media de 15,08 (9,94) años. Del total de la muestra un 27,4% cuenta con un título de máster y un 2,9% con un título de doctorado.

TABLA I. Características de la muestra participante (n=995)

Items		%
Sexo	Hombre	65.4
	Mujer	34.2
	No indicado	0.4
Etapa educativa	Educación Primaria	51.8
	Educación Secundaria	43.6
	Educación Infantil	1.1
	Formación Profesional	1.3
	Educación Especial	0.5
	Otros	1.7
Titularidad del Centro	Público	76.3
	Privado-Concertado	22.7
Mayor Grado Académico Obtenido	Grado	69.6
	Posgrado	27.4
	Doctorado	2.9

Fuente: elaboración propia

Procedimiento

Entre abril y mayo de 2021 los participantes del estudio completaron un cuestionario que recogía de forma independiente las cuatro escalas empleadas para esta investigación. El cuestionario se creó en la plataforma *Google Forms* y se envió a través de correo electrónico a los centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria del territorio español. En el correo se solicitaba a los responsables de los centros educativos que hiciesen llegar el cuestionario al profesorado de Educación Física del centro. Todos los participantes fueron tratados de acuerdo con los procedimientos éticos de la *American Psychological*

Association con respecto al consentimiento, la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

Instrumentos

Para la recogida de información se emplearon tres cuestionarios:

- **Cuestionario de Estilos de Enseñanza en Educación Física (EEEF):** Compuesto por 20 ítems que se organizan en 5 dimensiones (estilos de enseñanza tradicionales, estilos de enseñanza individualizadores, estilos de enseñanza socializadores, estilos de enseñanza cognitivos y estilos de enseñanza creativos). El cuestionario presenta un alfa de Cronbach de 0,79 (Merino-Barrero, Valero-Valenzuela & Moreno-Murcia, 2017). Las subescalas presentan un alfa de Cronbach de: (i) estilos tradicionales = 0,73; (ii) estilos individualizadores = 0,70; (iii) estilos participativos y socializadores = 0,76; (iv) estilos cognitivos = 0,70; y (v) estilos creativos = 0,75. Se responde con una escala tipo Likert donde 1 corresponde a “Totalmente de acuerdo” y 5 a “Totalmente en desacuerdo”. La sentencia previa a los ítems fue “Como docente de educación física, pienso que...”.
- **Cuestionario sobre procesos de evaluación en Educación Física #EvalEF:** Cuestionario compuesto por 81 ítems agrupados en 13 dimensiones. Concretamente para este estudio se emplean las dimensiones “Participantes” y “Procedimientos calificación”. En la dimensión “Participantes” se recogen ítems relacionados con quién participa en la evaluación del alumnado (3 ítems) y del profesorado (3 ítems), y en la dimensión “Procedimientos calificación” se recogen ítems relacionados con quién participa en la calificación de los estudiantes (5 ítems) e ítems sobre quién evalúa la actividad docente (3 ítems). Concretamente en este estudio se emplearon de forma independiente cada uno de los ítems que componen estas dimensiones. La escala presenta un alfa de Cronbach de 0,94 (Zubillaga-Olague & Cañadas, 2021). Se responde con una escala Likert de 6 puntos de 1 totalmente en desacuerdo a 6 totalmente de acuerdo y la premisa previa fue: “En tus clases de Educación Física...”

- **Need-Supportive Teaching Style Scale (Escala de estilos que apoyan las necesidades psicológicas)** (Abós-Catalán et al., 2018b): Compuesta por 15 ítems que miden el apoyo al clima tarea (5 ítems), apoyo al clima ego (3 ítems), apoyo a la autonomía (4 ítems) y apoyo a las relaciones (3 ítems). Se responde con escala Likert de 5 puntos que va desde 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). La premisa con la que se presenta es “Como profesor/a de Educación Física...”

TABLA II. Síntesis de las características de los cuestionarios incluidos en la investigación

	Número de ítems	Escala	Ítems de ejemplo
Cuestionario de Estilos de Enseñanza en Educación Física			
Tradicional	3	1-5	Marco el ritmo de la clase para conseguir que todos los alumnos acaben el ejercicio al mismo tiempo, sin atender las diferencias individuales.
Individualizadores	3	1-5	El alumnado debe trabajar cada uno a su ritmo favoreciendo así su aprendizaje.
Socializadores	6	1-5	La participación del alumnado en el proceso de enseñanza favorece su aprendizaje
Cognitivos	5	1-5	Utilizar una enseñanza mediante la búsqueda favorece la autonomía del alumnado.
Creativos	3	1-5	Disfruto cuando veo al alumnado trabajando y creando coreografías en mi clase
Cuestionario sobre procesos de evaluación en Educación Física #EvalEF			
Evaluación			
Evaluación del docente	1	1-6	El profesor/a de Educación física evalúa a su alumnado
Autoevaluación	1	1-6	El alumnado se evalúa a sí mismo (autoevaluación)
Coevaluación	1	1-6	El alumnado evalúa a sus compañeros/as (coevaluación)
Calificación			
Calificación del docente	1	1-6	La calificación la decide el profesor/a

Autocalificación (parcial o totalmente)	1	1-6	El alumnado se autocalifica, establece su propia nota (parcial o totalmente)
Calificación dialogada (parcial o totalmente)	1	1-6	Se califica de forma dialogada y consensuada, entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente)
Calificación a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)	1	1-6	Se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)
Calificación a partir de la coevaluación (parcial o totalmente)	1	1-6	Se califica a partir de la coevaluación, entre compañeros/as (parcial o totalmente)
Escala de Estilos que Apoyan las Necesidades Psicológicas			
Clima de apoyo a la tarea	5	1-5	Lo más importante es que mis alumnos progresen cada año en sus propias destrezas
Clima de apoyo al ego	3	1-5	Trato de que mis estudiantes lo hagan mejor que sus otros compañeros/as
Apoyo a la autonomía	4	1-5	Mis estudiantes tienen la libertad de tomar decisiones durante mis clases
Apoyo a las relaciones	3	1-5	Intento que mis estudiantes realmente trabajen juntos como un equipo en mis clases

Fuente: elaboración propia

Análisis estadísticos

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el programa estadístico SPSS (Windows, v.26.0). El nivel de significación estadística se estableció en $P < 0,05$. Se comprobó la normalidad a través del análisis de Kolmogorov-Smirnov, y como consecuencia se emplearon análisis paramétricos. Todas las variables se presentan como media \pm DT (desviación típica). Para analizar las relaciones entre la preferencia de los estilos de enseñanza y los ítems de participación en la evaluación y calificación, la satisfacción de las NPB en el trabajo, la preferencia de estilos que apoyan las necesidades psicológicas se empleó la *correlación de Pearson*. Aquellos valores por debajo de 0,1 harán referencia a una correlación nula; entre 0,1 y 0,3 a una correlación débil; entre 0,3 y 0,5 a una moderada; y por encima de 0,5 a una fuerte.

Resultados

En la Tabla III se presentan los descriptivos de las variables de estilos de enseñanza, evaluación y calificación. En los estilos de enseñanza destacan, principalmente, los estilos creativos con los valores medios más altos ($4,58 \pm 0,54$) y, los estilos tradicionales con los valores medios más bajos ($2,71 \pm 0,79$). Respecto a la evaluación, destaca la predominancia de la evaluación del docente ($5,47 \pm 0,68$), aunque las formas de participación del alumnado obtienen valores medios por encima del punto medio de la escala. Misma tendencia se aprecia en la calificación, donde la calificación del docente obtiene los valores medios más altos ($4,75 \pm 1,28$). En la evaluación de la práctica docente destaca la autoevaluación como el procedimiento de media más empleado ($5,12 \pm 1,11$). Se obtienen valores altos de sentimiento de apoyo a la autonomía ($3,52 \pm 0,71$) y a las relaciones ($4,25 \pm 0,73$). Por su parte, el profesorado también muestra un elevado clima de apoyo a la tarea ($4,53 \pm 0,63$) y reducido apoyo al ego ($1,73 \pm 0,85$).

TABLA III. Descriptivos de las variables de estilos de enseñanza, evaluación y calificación

	Total
n	995
Estilos de enseñanza	(1-5)
Tradicional	$2,71 \pm 0,79$
Individualizadores	$4,24 \pm 0,62$
Socializadores	$4,37 \pm 0,53$
Cognitivos	$3,78 \pm 0,57$
Creativos	$4,58 \pm 0,54$
Evaluación	(1-6)
Evaluación del docente	$5,47 \pm 0,68$
Autoevaluación	$4,45 \pm 1,20$
Coevaluación	$4,32 \pm 1,27$
Calificación	(1-6)
Calificación del docente	$4,75 \pm 1,28$
Autocalificación (parcial o totalmente)	$3,56 \pm 1,39$
Calificación dialogada (parcial o totalmente)	$3,55 \pm 1,50$

Calificación a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)	3,50±1,38
Calificación a partir de la coevaluación (parcial o totalmente)	3,47±1,40
Escala de Estilos que Apoyan las Necesidades Psicológicas	1-5
Clima de apoyo a la tarea	4,53±0,63
Clima de apoyo al ego	1,73±0,85
Apoyo a la autonomía	3,52±0,71
Apoyo a las relaciones	4,25±0,73

Fuente: elaboración propia

La relación entre los estilos de enseñanza con los que se identifican los docentes y las formas de evaluar al alumnado se presenta en la Tabla IV. Se aprecia una relación inversa entre la identificación con estilos de enseñanza tradicionales y el uso de procesos de evaluación participativos (autoevaluación $r=-0,248$ y coevaluación $r=-0,230$). Entre el resto de los estilos de enseñanza y las diferentes formas de evaluación se establecen correlaciones positivas y significativas.

TABLA IV. Relación entre los estilos de enseñanza con los que se identifican los docentes y las formas de evaluar al alumnado

	Evaluación del Docente	Autoevaluación	Coevaluación
Tradicionales	0,006	-0,248**	-0,230**
Individualizados	0,257**	0,193**	0,146**
Socializadores	0,340**	0,232**	0,186**
Cognitivos	0,195**	0,152**	0,119**
Creativos	0,344**	0,230**	0,215**

Fuente: elaboración propia

En la Tabla V se presenta la relación entre los estilos de enseñanza con los que se identifican los docentes y las formas de calificar al alumnado. Destaca la relación positiva de la preferencia por los estilos

tradicionales con la calificación del docente ($r=0,243$; $P<0,001$). Por otra parte, los estilos individualizadores ($r=0,108$), socializadores ($r=0,141$) y cognitivos ($r=0,164$) se relacionan positivamente con la autocalificación (todos, $P<0,001$). Los estilos tradicionales se relacionan inversamente con la calificación dialogada, la calificación a partir de la autoevaluación y a partir de la coevaluación, aunque es una relación muy débil. Por último, los estilos individualizadores, socializadores, cognitivos y creativos se relacionan positivamente con la calificación dialogada, la calificación a partir de la autoevaluación y a partir de la coevaluación.

TABLA V. Relación entre los estilos de enseñanza con los que se identifican los docentes y las formas de calificar al alumnado

	Calificación del docente	Autocalificación	Calificación dialogada	Calificación a partir de la autoevaluación	Calificación a partir de la coevaluación
Tradicionales	0,243**	-0,061	-0,066*	-0,068*	-0,076*
Individualizadores	0,014	0,108**	0,163**	0,162**	0,123**
Socializadores	0,067*	0,141**	0,169**	0,177**	0,121**
Cognitivos	0,066*	0,164**	0,160**	0,193**	0,143**
Creativos	0,065*	0,050	0,115**	0,096**	0,069*

Fuente: elaboración propia

La relación entre los estilos que apoya el profesorado y los estilos de enseñanza con los que se identifican los docentes se presenta en la Tabla VI. Entre los resultados destaca que aquellos docentes que apoyan un clima ego se identifican preferentemente con los estilos tradicionales ($r=0,303$; $P<0,001$). También destaca la relación positiva entre el apoyo al clima tarea, los estilos que apoyan la autonomía y los que apoyan las relaciones con la identificación con los estilos individualizadores, socializadores, cognitivos y creativos.

TABLA VI. Relación entre los estilos que apoya el profesorado y los estilos de enseñanza con los que se identifican los docentes

	Tradicio- nales	Individualiza- dores	Socializa- dores	Cogniti- vos	Creati- vos
Apoyo clima tarea	0,090*	0,363**	0,409**	0,267**	0,394**
Apoyo clima ego	0,303**	-0,110**	-0,114**	0,068*	-0,157**
Estilo que apoya la autonomía	-0,102**	0,334**	0,367**	0,270**	0,293**
Estilos que apo- yan las relaciones	-0,022	0,388**	0,471**	0,324**	0,445**

Fuente: elaboración propia

Discusión

Esta investigación ha mostrado que: (i) la preferencia por los estilos de enseñanza tradicionales se relaciona inversamente con el uso de procesos de evaluación y calificación participativos y la evaluación de la práctica docente por parte del alumnado; (ii) la preferencia por el resto de los estilos de enseñanza estudiados se relaciona con las diferentes formas de participación del alumnado en la evaluación y la calificación y con la autoevaluación de la práctica docente; y (iii) existe una relación positiva entre los docentes que apoyan un clima ego y la identificación preferentemente con los estilos tradicionales y aquellos que apoyan el clima tarea, los estilos que apoyan la autonomía y los que apoyan las relaciones y la identificación con los estilos individualizadores, socializadores, cognitivos y creativos.

Los datos descriptivos de la presente investigación muestran como los docentes manifiestan que prefieren los estilos de enseñanza creativos, mientras que los estilos tradicionales son los que obtienen menor puntuación por parte del profesorado. Estos resultados son opuestos a los obtenidos en investigaciones previas (Espada & Pineño, 2020; Jaakkola & Watt, 2011; Sympas et al., 2017) en las cuales los estilos tradicionales eran señalados como los estilos preferidos por los docentes. Asimismo, los datos de la presente investigación son completamente opuestos al

estudio de Parsak y Saraç (2020) en el que los docentes señalan que los estilos tradicionales son los que mayoritariamente utilizan y que nunca utilizan los estilos creativos. Esto puede estar indicando un cambio en la intervención docente que se realiza en el contexto de la EF española.

En relación con el proceso de evaluación los resultados obtenidos en esta investigación siguen la línea de estudios previos donde la evaluación y la calificación docente son las más frecuentemente usadas. Investigaciones como las de Cañadas y Santos-Pastor (2021) y Rodríguez y Zulaika (2016) muestran que las formas participativas de evaluación y calificación son muy poco utilizadas en las etapas educativas obligatorias. Es importante destacar también que los valores medios de participación del alumnado son más elevados en los procesos de evaluación que, en los procesos de calificación, donde no llegan a este valor. Esto da una imagen de cómo el profesorado cada vez valora más que el alumnado participe en la evaluación, pero hay bastantes más reticencias a participar en los procesos de calificación (Rodríguez & Zulaika, 2016).

Por último, respecto a los estilos que apoyan las necesidades psicológicas básicas, se ve una clara preferencia por el clima de apoyo a la tarea y el apoyo a las relaciones, aunque esta última obtiene valores más bajos, coincidiendo con investigaciones previas (Méndez-Giménez et al., 2013; Moreno-Murcia et al., 2009; Sevil-Serrano et al., 2017).

Por otra parte, al relacionar los estilos de enseñanza con el proceso de evaluación se aprecia una relación inversa entre la identificación con estilos de enseñanza tradicionales y el uso de procesos de evaluación participativos por parte del alumnado. Esta relación es completamente coherente, ya que los estilos tradicionales se caracterizan por una instrucción directa, unilateral, en la que el docente toma todas las decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluido, el proceso de evaluación. Entre el resto de los estilos de enseñanza y las diferentes formas de evaluación se establecen correlaciones positivas y significativas, aspecto que parece indicar que, a excepción de los estilos tradicionales, cualquier otro genera un espacio de aprendizaje donde el alumnado puede participar de su proceso de evaluación. Respecto al proceso de calificación, destaca la relación positiva entre la preferencia por los estilos tradicionales con la calificación del docente. Además, la preferencia por los estilos tradicionales se relacionan inversamente con la calificación dialogada, la calificación a partir de la autoevaluación y a partir de la coevaluación. Tal y como se ha señalado en investigaciones

previas, los docentes prefieren la utilización de los estilos tradicionales porque perciben tener un mayor control del proceso de enseñanza-aprendizaje (Najera et al., 2020). Es, por tanto, coherente que dichos docentes deseen tener también el control sobre la calificación (López-Pastor & Sicilia, 2017).

En el caso de los estilos individualizadores, socializadores y cognitivos se relacionan positivamente con la autocalificación. Y estos junto con los creativos se relacionan positivamente con la calificación dialogada, la calificación a partir de la autoevaluación y a partir de la coevaluación. En este sentido, tal y como concluyen Van Doren et al. (2021) el apoyo a la autonomía de los estudiantes correlaciona positivamente con una implicación más activa en las clases. En esta misma línea, los alumnos también manifiestan que prefieren estilos individualizadores porque les permite tener mayor autonomía y aumentar su motivación (Brya et al., 2014). Destaca la relación inversa entre la preferencia por los estilos tradicionales y la evaluación por parte del alumnado. Los estilos tradicionales se basan únicamente en las instrucciones del profesor, siendo este el que tiene el control de todas las decisiones del proceso de enseñanza y aprendizaje (Najera et al., 2020). En el resto de los estilos destaca la relación entre estos y la autoevaluación docente, relacionándose también con el resto de formas de evaluación pero de forma más débil.

No hay relación entre la satisfacción de las NPB y la identificación con los estilos de enseñanza tradicionales. Sin embargo, sí aparece una relación positiva entre la satisfacción de cada una de las NPB y el resto de los estilos de enseñanza estudiados. Esto podría deberse a que en los estilos individualizadores, socializadores, cognitivos y creativos el alumnado participa de un modo u otro en su proceso de aprendizaje. En esta línea, Diloy-Peña et al. (2021) determinan que el profesorado de EF puede apoyar la satisfacción de las NPB, la autonomía de su alumnado permitiéndoles que sean ellos quienes tomen decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la competencia utilizando una retroalimentación interrogativa que les permita identificar las diferentes reglas de acción de las situaciones motrices propuestas y, finalmente, apoyar las relaciones sociales cuando desarrolla un entorno favorable para favorecer la interacción positiva e integración del alumnado.

Entre los resultados destaca que aquellos docentes que apoyan un clima ego se identifican preferentemente con los estilos tradicionales. También destaca la relación positiva entre el apoyo al clima tarea, los

estilos que apoyan la autonomía y los que apoyan las relaciones y la identificación con los estilos individualizadores, socializadores, cognitivos y creativos. Estos datos corroboran los resultados de la investigación de Moreno-Murcia et al. (2020) en el que se concluye que los estilos de enseñanza activos predijeron el apoyo a la autonomía.

Conclusión

Este estudio ha mostrado una relación entre los estilos de enseñanza tradicionales con las formas de evaluación y calificación docente, así como por un apoyo al clima ego; de la misma forma se ha visto una relación débil entre la preferencia por los estilos que ceden un papel más protagonista al alumnado y su participación en los procesos de evaluación y calificación, así como por el apoyo a la autonomía, las relaciones y la preferencia por un clima tarea. Entre las fortalezas de este estudio se encuentra que es una investigación original que no ha sido explorada previamente, buscando relacionar aspectos fundamentales para el desarrollo y coherencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, cuenta con una muestra de docentes de Educación Física españoles muy amplia. Entre sus debilidades, encontramos el no poder profundizar en las razones que llevan a los docentes a tener una preferencia por determinados estilos, no llevar a cabo determinadas prácticas evaluativas en sus aulas o tener un estilo de apoyo u otro. Además, al ser una investigación original dificulta encontrar investigaciones previas que permitan soportar y discutir los resultados encontrados.

Por último, esta es una línea de investigación que tiene muchas posibles líneas futuras de investigación. Por ejemplo, analizar las preferencias de los estilos y la implementación que hacen de ellos los docentes, y su relación con otros elementos del proceso de evaluación. Es necesario también valorar la percepción que el alumnado tiene de estos procesos y establecer el impacto que determinadas cuestiones del proceso de enseñanza y aprendizaje (estilos de enseñanza, evaluación) tienen sobre la motivación y desarrollo del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Abós-Catalán, Á., Sevil-Serrano, J., Julián-Clemente, J. A., Martín-Albo, J., & García-González, L. (2018a). Spanish validation of the Basic Psychological Needs at Work Scale: A measure to predict teachers' well-being in the workplace. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *18*, 127-148. <https://doi.org/10.1007/s10775-017-9351-4>
- Abós-Catalán, Á., Sevil-Serrano, J., Julián-Clemente, J. A., Martín-Albo, J., & García-González, L. (2018b). An integrative framework to validate the Need-Supportive Teaching Style Scale (NSTSS) in secondary teachers through exploratory structural equation modeling. *Contemporary Educational Psychology*, *52*, 48-60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.001>
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). Peer Assessment in Physical Education: A Systematic Review of the Last Five Years. *Sustainability*, *12*(21):9233. <https://doi.org/10.3390/su12219233>
- Byra, M., Sanchez, B., & Wallhead, T. (2014). Behaviors of students and teachers in the command, practice, and inclusion styles of teaching: Instruction, feedback, and activity level. *European Physical Education Review*, *20*(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/1356336X13495999>
- Cañadas, L., & Santos-Pastor, M. L. (2021). La evaluación formativa desde la perspectiva de docentes noveles en las clases de Educación Física en Primaria y Secundaria, *Revista Electrónica Educare*, *25*(3), 1-20-<http://doi.org/10.15359/ree.25-3.25>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada, España: ICE Universidad de Granada.

- Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M., & Abós-Catalán, A. (2021). Motivational Teaching Style in Physical Education: How does it affect students' experiences? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 144, 44-51. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/2\).144.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/2).144.06)
- Espada, M., & Pineño, P. J. (2020). Identificación de los estilos de enseñanza preferidos por los docentes de Educación Física en Educación Secundaria, *Revista de estilos de Aprendizaje*, 13(25), 167-182.
- Fernández-Espínola, C., Abad, M. T., Collado-Mateo, D., Almagro, B.J., Castillo, E., & Giménez, F.J. (2020). Effects of Cooperative-Learning Interventions on Physical Education Students' Intrinsic Motivation: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research in Public Health*, 17(12), 4451. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124451>
- García-González, L., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Sevil-Serrano, J. (2021). Los climas motivacionales en Educación Física: Estrategias para desarrollar un clima tarea y evitar un clima ego. En L. García-González (Coord.). *Cómo motivar en Educación Física. Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp- 60-75). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- García-Herránz, S., & López-Pastor, V. M. (2015). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Infantil. Revisión de una Experiencia Didáctica. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 269-298. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2015.1269>
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Garcia-Herrero, F., González-Víllora, S., Práxedes, A., & Moreno, A. (2021). Effect of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit on elementary students' self-determined motivation in physical education. *European Physucal Education Review*, 27(2), 366-83. <https://doi.org/10.1177/1356336X20950174>
- Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30 (3), 248-262. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.248>
- Kulinna, P. H. & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles, *Learning*

- and Instruction*, 13(6), 597-609. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00044-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00044-0) López-Pastor, V. M., & Sicilia
- Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada, J. A. (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 71-82. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232013000100008>
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A. & Moreno-Murcia, J. A. (2017). Análisis psicométrico del cuestionario estilos de enseñanza en educación física (EEEF). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(66), 225-241. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.002>
- Moreno-Murcia, J. A., Hernández-Paños, A., & González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E. & Ruiz, L. (2018). Perceptions of Controlling Teaching Behaviors and the Effects on the Motivation and Behavior of High School Physical Education Students, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 2288. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102288>
- Moreno-Murcia, J.A., Llorca-Cano, M., & Huéscar, E. (2020). Teaching Style, Autonomy Support and Competences in Adolescents. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20(80), 563-576. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.80.007>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education*. 1st online ed. Pearson Education.
- Nájera, R. J., Nuñez, O., Candia, R., López, S. J. Islas, S.A. & Guedea, J. C. (2020). How is my teaching? Teaching styles among Mexican Physical Education Teachers, *Movimento*, (26), e26058, <https://doi.org/10.22456/1982-8918.99495>
- Otero-Saborido, F. M., Torreblanca-Martínez, V., & González-Jurado, J. A. (2021). Systematic Review of Self-Assessment in Physical

- Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 766. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020766>
- Rodríguez, J. & Zulaika, L. M. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 421-438. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1448>
- Sánchez, M. L. & Espada, M. (2018). Evaluación de un programa de intervención basado en el uso de las TIC para mejorar la satisfacción del alumnado hacia la Educación Física, *Revista Fuentes*, 20(1), 77-86. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i1.05>
- Sevil-Serrano J. (2018). *Análisis de comportamientos relacionados con la salud: efectos de un programa de intervención multicomponente en adolescentes de la ciudad de Huesca. Tesis Doctoral Inédita*. Huesca: Universidad de Zaragoza.
- Sevil-Serrano, J., Aibar-Solana, A., Abós-Catalán, Á., & García-González, L. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado? *Retos*, 31, 94-97. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.46514>
- Sicilia-Camacho, A., & Brown, D. H. (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. <https://doi.org/10.1080/17408980701345626>
- Syrmpas, I., Digelidis, N., Watt, A., & Vicars, M. (2017). Physical education teachers' experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. *Teaching and Teacher Education*, 66(Supplement C), 184-194. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.013>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego, CA: Academic Press.
- Zubillaga-Olague, M., & Cañadas, L. (2021). Diseño y validación del cuestionario “#EvalEF” para conocer el proceso de evaluación desarrollado por los docentes de educación física. *Retos*, 42, 47-55. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86627>

Información de Contacto: Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Campus de Canto Blanco, Ctra. de Colmenar, km. 11. C. P. 28049 Madrid (España). E-mail: laura.cannadas@uam.es