

## **Comparación de los estilos de enseñanza de Mando Directo y Resolución de Problemas para el aprendizaje de baile en Educación Física**

### **Comparison of Command and Solving Problems teachings styles for dance learning in Physical Education**

### **Comparaçã dos estilos de ensino de Controle Direto e Resolução de Problemas para o aprendizado de dança em Educação Física**

Ángela Corrales-Perea  
Universidad Politécnica de Madrid  
Madrid, España  
[angela.cperea@alumnos.upm.es](mailto:angela.cperea@alumnos.upm.es)  
<https://orcid.org/0000-0001-7081-0349>

María Espada  
Universidad Politécnica de Madrid  
Madrid, España  
[maria.espada@upm.es](mailto:maria.espada@upm.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-3815-1037>

**Resumen: Objetivo.** Analizar la motivación y los canales de desarrollo en función de los distintos estilos de enseñanza empleados, a través de la Unidad Didáctica Ritmo y Soporte musical. **Metodología.** Se trata de un diseño cuasi-experimental y cuantitativo, donde participaron un total de 53 estudiantes. Fueron divididos en dos grupos, un grupo recibió una intervención con el estilo de enseñanza mando directo y terminó con resolución de problemas y otro grupo una intervención en la que comenzó con resolución de problemas y finalizó con mando directo. **Análisis de resultados.** La información se recogió a través de dos cuestionarios y se analizó a través del programa estadístico IBM- SPSS versión 24 para Windows. **Conclusiones.** El estilo de enseñanza resolución de problemas desarrolla la relación entre compañeros superando al estilo de enseñanza mando directo. Además, se refleja que las mujeres que comenzaron con el estilo resolución de problemas presentan mayor nivel de autonomía.

**Palabras clave:** Canales de desarrollo; metodología; motivación; docencia.

**Abstract: Objective.** Analyze motivation and development channels according to the different teaching styles used, through the intervention of the Rhythm and Music Support Didactic Unit. **Method.** It is a quasi-experimental and quantitative design, in which a total of 53 students participated. They were divided into two groups, one group received an intervention based on with the direct command teaching style and finished with problem solving, while group 2 an intervention using problem solving and finished with direct command. **Results.** The information was collected through two questionnaires and analyzed through the statistical program IBM-SPSS version 24 for Windows. **Conclusions.** The problem-solving teaching style develops the relationship between classmates, surpassing the direct command teaching style. In addition, it is reflected that women who started with the problem solving style have a higher level of autonomy.

**Keywords:** Development channels; methodology; motivation; teaching.

**Resumo: Objetivo.** Analizar os canais de motivaç4ao e desenvolvimento com base nos diferentes estilos de ensino utilizados, por meio da Unidade Didáctica de Apoio ao Ritmo e à Música. **Metodologia.** Trata-se de um desenho quase experimental e quantitativo, no qual participaram 53 estudantes. Eles foram divididos em dois grupos, um grupo de comando direto e terminou com a solução de problemas, e outro grupo uma intervenção na qual começou com a solução de problemas e terminou com comando direto. **Resultados.** As informações foram coletadas por meio de dois questionários e analisadas pelo programa estatístico IBM-SPSS versão 24 para Windows. **Conclusão.** O estilo de ensino para resolução de problemas desenvolve o relacionamento entre os colegas de classe, superando o estilo de ensino comando direto. Além disso, reflete-se que as mulheres que começaram com o estilo de resolução de problemas têm maior nível de autonomia.

**Palavras-chave:** Canais de desenvolvimento; metodologia; motivação; ensino.

## Introducción

La motivación ha sido un elemento importante estudiado en distintas asignaturas, sobre todo en educación física ya que cada vez los alumnos se sienten menos motivados hacia el proceso educativo.

Es por ello por lo que se realiza una intervención a través de una Unidad Didáctica sobre ritmo y soporte musical, empleando dos estilos de enseñanza distintos: Mando Directo (MD) y Resolución de Problemas (RP). Además, se analiza y comparan los estilos con el fin de medir qué estilo de enseñanza desarrolla más los canales de desarrollo (cognitivo, social, físico y emocional) en la teoría del espectro de [Mosston \(1978\)](#).

Se ha realizado este estudio para demostrar si hay diferencias significativas de las necesidades psicológicas básicas adaptadas al ejercicio y de los canales de desarrollo de los estudiantes en las clases de educación física.

En la 1ª parte del estudio se aborda el marco teórico, en el que se trata el concepto de motivación y el espectro de estilos de enseñanza para dar a conocer al lector sobre estos términos.

En la 2ª parte se presentan los objetivos del estudio, el diseño y tipo de investigación, los participantes, los instrumentos de recolección de datos y el procedimiento de la intervención.

La 3ª parte consta de los resultados obtenidos y la discusión sobre esos resultados, elaborada a partir de distintas aportaciones de autores de manera contrastada.

Por último, la 4ª parte explica las conclusiones finales del trabajo además de las limitaciones que ha presentado el estudio y las futuras líneas de investigación posibles.

## Marco teórico

### Motivación y necesidades psicológicas básicas

La motivación es aquello que tiene la capacidad de mover, es decir, el motor de la conducta humana ([Carrillo et al., 2009](#)). Estos autores consideran que una necesidad despierta cierto interés hacia una actividad y esto, mueve a la persona a realizar esa acción.

Al hablar de motivación se tienen en cuenta tres dimensiones ([Castro et al., 2006](#)) la dirección (causas que dan lugar al individuo a elegir una actividad), la intensidad (el esfuerzo que el alumno aplica en esa actividad) y la duración (capacidad para conservar el interés y esfuerzo durante un tiempo).

En relación a la motivación, existe una teoría que nos ayuda a comprender los procesos de este concepto: la teoría de la autodeterminación. Según esta teoría, la motivación se puede explicar a través de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación con los demás ([Ryan y Deci, 2000](#)). Estas, son esenciales para el desarrollo tanto social como psicológico, así como para el bienestar a nivel personal.

Por tanto, para que los alumnos tiendan a conseguir experiencias satisfactorias, los profesores deberían de fomentar la autonomía y relación entre ellos ([Moreno et al., 2008](#)).

Además, podemos diferenciar dos tipos de motivación: la intrínseca

relacionada con la autodeterminación y esfuerzo sin recompensas externas; y la extrínseca, que depende de factores externos y obtiene un beneficio ([Domínguez y Pino-Juste, 2014](#)).

Así pues, la motivación constituye un elemento importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo uno de los procesos de pensamiento más estudiados. Por ello, los aspectos motivacionales juegan un papel importante ya que influyen en cuestiones del día a día y que tienen consecuencias en los comportamientos de los estudiantes.

El clima motivacional del aula no sólo depende de los alumnos, también de las intervenciones del profesor. Como consecuencia, todos los docentes tienen que considerar el modo de crear un clima adecuado en sus aulas, y modificar lo necesario para motivar al alumnado.

Según un estudio sobre motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato se obtuvo una puntuación media más baja en motivación intrínseca que extrínseca, cuando la más adecuada sería la intrínseca para desarrollar buenas actitudes en el aprendizaje, por lo que los alumnos están cada vez menos motivados hacia el proceso educativo ([Broc, 2006](#)).

### **Motivación en educación física**

La teoría de la autodeterminación es uno de los soportes teóricos utilizados para explicar ciertas actitudes y comportamientos hacia la Educación Física ([Deci y Ryan, 1985](#); [Ryan y Deci, 2000](#)).

Esta teoría relaciona la motivación intrínseca con la diversidad, autonomía y percepción de competencia en la motivación de la conducta humana. Hay 3 niveles de autodeterminación: intrínseca, extrínseca y la desmotivación.

Teniendo en cuenta los postulados de la teoría de la autodeterminación, existe un instrumento para medir cada una de las necesidades de dicha teoría: La Escala de Necesidades Psicológicas Básicas adaptada al ejercicio (BPNES). [Moreno et al. \(2008\)](#) reflejaron en su investigación que si el alumno tiene satisfechas sus tres necesidades (autonomía, competencia y relación), mostrará una motivación más autodeterminada.

Según [Sánchez-Oliva et al. \(2015\)](#) aquellos alumnos con perfiles motivacionales más autodeterminados tienen comportamientos positivos hacia la Educación Física. Además, las personas con perfiles más autodeterminados practican actividad física extraescolar, tal y como muestran otros trabajos ([Moreno et al., 2006](#); [Standage et al., 2003](#)).

Del mismo modo, [Castro et al. \(2006\)](#) observaron que aquellos niños con una alta percepción de competencia se encuentran más motivados hacia la Educación Física en la escuela.

Para [Standage et al. \(2003\)](#) los maestros de Educación Física, en general, son conscientes de la importancia de fomentar la competencia entre todos los niños independientemente de sus capacidades. Por ello, la promoción de sesiones que apoyen la autonomía recae en la responsabilidad de los profesores de Educación Física, ya que estas dimensiones facilitarían la motivación autodeterminada.

Por su parte, [Méndez-Giménez et al. \(2012\)](#) consideran que aquellos alumnos capaces de relacionarse con los demás y eficaces en el contexto de la Educación Física, estarán más motivados y querrán lograr una buena ejecución.

Para aumentar esa motivación autodeterminada, [Jiménez et al. \(2015\)](#), proponen una serie de estrategias: la explicación de objetivos y tareas, indicar

objetivos realistas y dar retroalimentación positiva. Además, podría ser interesante el darles el poder de liderazgo en ciertas clases y permitir la elección de algunas actividades.

Por otro lado, es importante destacar ciertas propuestas basándonos en [Méndez-Giménez et al. \(2013a\)](#). Ya que los profesores influyen en la creación de ambientes de clase, deberían de potenciar el valor de la ayuda mutua entre compañeros; valorar el esfuerzo personal independientemente de las capacidades; y generar un ambiente que estimule a los alumnos. De esta forma se sentirán importantes en su aprendizaje y dejarán a un lado el aburrimiento en clase.

### **Espectro de estilos de enseñanza**

"El Espectro es una teoría de relaciones entre el profesor y el alumno, las tareas que ejecutan y sus efectos en el desarrollo del alumno, que se centra en lo que ocurre durante el proceso enseñanza-aprendizaje" ([Mosston y Ashworth, 1993, p.13](#)).

Por un lado [Mosston \(1978\)](#) propone su espectro de estilos de enseñanza en dos periodos diferentes:

- Periodo de controversia (1966-1986), dónde aparecen los diferentes canales de desarrollo del alumno (físico, cognitivo, emocional y social) ([Mosston, 1978](#)).
- Periodo de no controversia (1986- actualidad), dónde se sustituyen los canales de desarrollo por objetivos.

En el espectro de estilos de enseñanza hay dos grupos distintos en función de los objetivos y comportamientos tanto del alumno como del profesor ([Mosston y Ashworth, 1993](#)):

- La reproducción de lo conocido:

- Mando Directo (A): El profesor tiene total protagonismo en la toma de decisiones mientras que el alumno ejecuta según el modelo representado.
  - De la Práctica (B): El alumno también participa en la toma de decisiones, además de ejecutar la tarea. Permite participar de una manera más independiente.
  - Recíproco (C): Los alumnos organizados en parejas tendrán dos roles distintos. Por un lado, ejecutor y, por otro, el observador. Este estilo da lugar a una mayor relación social entre compañeros y la existencia de un *feedback* inmediato.
  - Autoevaluación (D): Cada alumno ejecuta las tareas y son ellos mismos quien se retroalimentan, otorgándoles mayor responsabilidad.
  - Inclusión (E): Son actividades que se adaptan a diferencias individuales, donde el alumno elige en cuál comenzar.
- El descubrimiento y producción de lo desconocido:
    - Descubrimiento Guiado (F): El profesor orienta el aprendizaje de los alumnos pero ellos son los que toman decisiones y descubren la única respuesta correcta.
    - Divergente (G): El profesor quien plantea un problema que los alumnos tendrán que resolver. Existe más de una respuesta correcta.
    - Programa Individualizado (H): El alumno tiene la posibilidad de crear un programa por el mismo, siendo el profesor quien elige el tema a tratar.
    - ◀ – Alumnos Iniciados (I): El alumno va a ser quien tome decisiones puesto que va a llevar a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje.
    - Autoenseñanza (J): Este estilo no existe en el aula. El alumno crea y participa en su propia enseñanza.

Cuando se realiza una acción, previamente existe una toma de decisión



([Mosston y Ashworth, 1993](#)). Según esta afirmación, estos autores agrupan las decisiones en tres grupos, que en conjunto forman la anatomía de cada estilo:

- El primer grupo, preimpacto: son las decisiones que se toman con anterioridad al contacto personal entre profesor y alumno.
- El segundo grupo, impacto: aquellas decisiones que surgen durante el desarrollo de la tarea.
- El tercer grupo, postimpacto: son las decisiones que se toman durante y/o después de la ejecución de la tarea, referentes a la evaluación de la ejecución y retroalimentación al alumno ([Mosston y Ashworth, 1993](#)).

Más tarde [Delgado \(1991\)](#) propone una clasificación, basándose en la propuesta de [Mosston y Ashworth \(1993\)](#), de los estilos de enseñanza: Tradicionales, Individualizadores, Participativos, Socializadores, Cognoscitivos y Creativos.

Cada uno de estos estilos de enseñanza tiene unas características que se desarrollan a continuación.

Los estilos tradicionales se caracterizan por el total protagonismo del docente. Utilizan la técnica de enseñanza de instrucción directa. El alumno se limita a realizar las actividades indicadas por el docente. Las modalidades son: el Mando Directo (MD), Mando Directo Modificado y Asignación de Tareas. Se diferencian entre ellos según la rigidez del docente en su actuación.

Los estilos individualizadores consisten en tener en cuenta las diferencias entre los alumnos, de tal forma que cada uno tenga un ritmo de aprendizaje. Las diferentes modalidades son: los Programas Individuales (el alumno sigue su programa de manera independiente), Trabajo por grupos o por niveles (mayor

responsabilidad del alumno realizando actividades en común), Enseñanza Modular (reúne las características anteriores y el alumno puede elegir entre distintas actividades) y Enseñanza Programada (para utilizar fuera de la escuela).

Los estilos participativos se caracterizan por conseguir que el alumno participe activamente en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y en el de los compañeros. Las diferentes modalidades son: la Enseñanza Recíproca (organizados por parejas o tríos cambiarán de roles: observador y ejecutor), Modalidad de Grupos Reducidos (cada miembro tiene un papel en el grupo: ejecutante, observador y observador), y la Microenseñanza (un alumno adopta el papel de líder y el profesor delega en la acción de enseñar al resto).

Los socializadores se caracterizan por desarrollar el trabajo en grupo. Lo más importante de estos estilos son los objetivos actitudinales y de socialización. Fomentan la participación del alumnado mediante diferentes técnicas: torbellino de ideas, grupos puzle, juego de roles, debates dirigidos, grupos de discusión...etc.

Los cognoscitivos se caracterizan por utilizar la técnica de enseñanza de indagación y fomentando la toma de decisiones. Las modalidades son: el Descubrimiento Guiado (el profesor plantea tareas y da indicios a los alumnos para que ellos lleguen a la única solución) y Resolución de Problemas (RP) (se pretende que el alumno encuentre por sí solo la respuesta a un problema).

Por último, los estilos creativos se caracterizan por ser aquellos donde el alumno crea sus propios objetivos y contenidos. Existe validez en cualquier respuesta del alumno, ya que no hay límites ni equivocaciones ([Viciano y Delgado, 1999](#)).

La teoría de la autodeterminación establece que la autonomía puede provocar beneficios sobre el alumnado con el apoyo del profesor ([Deci y Ryan, 1985](#)). A través de los distintos estilos se pueden conseguir estrategias para

aumentar esa autonomía y con ello, la motivación: emplear la indagación para que ellos resuelvan los problemas planteados, orientar en la resolución de conflictos para que ellos tomen decisiones, permitir más libertad así como fomentar el trabajo en grupo.

[Libuy y Lührs \(2012\)](#) piensan que la danza estimula las habilidades creativas y ayudaría a que los alumnos utilicen los canales perceptivos y a su vez, desarrollar habilidades cognitivas.

Sin embargo, la utilización de los distintos estilos de enseñanza requiere de más investigaciones que permitan averiguar qué estilos de enseñanza son más idóneos para los diferentes contenidos que se imparten. En esta línea, autores como [Fernández-Rivas y Espada \(2017\)](#) señalan la importancia de seguir investigando en este ámbito para poder mejorar la calidad educativa.

Por su parte, [Vicente et al. \(2010\)](#) determinan que la contribución de la danza a las dimensiones social, física, intelectual, afectiva y estética del ser humano no parece estar suficientemente abordada en el sistema educativo.

Además, la percepción que tiene el alumnado es una información importante para el docente, y así, poder llegar a mejorar el proceso formativo ([Gaviria y Castejón, 2019](#)).

Por todo ello, en la presente investigación se desea aplicar diferentes estilos de enseñanza a los contenidos de baile en Educación Física.

## **Marco metodológico**

### **Objetivos**

El objetivo de la presente investigación es analizar el nivel de evolución de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio y los canales de desarrollo en las clases de educación física según el estilo de enseñanza utilizado. Además, se desea conocer las diferencias en función del género.

### **Diseño y tipo de investigación**

Se llevó a cabo un diseño cuasi-experimental, de tipo transversal y cuantitativo.

El diseño cuasi-experimental se caracteriza por incluir grupos ya constituidos. Se emplea cuando los sujetos no se pueden seleccionar de manera aleatoria en dichos estudios ([Segura, 2003](#)).

Aquellos que recopilan datos en un tiempo único se denominan diseños de investigación de tipo transversal. Se caracterizan por tener un periodo corto de ejecución del estudio ([Hernández et al., 2014](#)).

Además, el diseño cuantitativo consiste en medir los resultados a partir de datos cuantitativos sobre variables. Por lo tanto se usan magnitudes numéricas.

### **Participantes**

En este estudio participaron una muestra de 53 estudiantes, de edades comprendidas entre 17 y 19 años. Se llevó a cabo en un instituto de educación secundaria de titularidad pública de Madrid (España). Se trataba de alumnos de 2º de bachillerato que participaron voluntariamente.

### **Instrumentos**

Las herramientas utilizadas fueron las siguientes:

1. Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES) adaptada a la educación física ([Moreno et al., 2008](#)). Esta escala consta de 12 ítems distribuidos en 3 dimensiones denominadas: Autonomía, Competencia y Relación. Cada dimensión consta de 4 ítems para evaluar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en contextos de ejercicio físico. Se evalúa por medio de escala Likert del 1 al 5, donde 1 indica que está totalmente en desacuerdo, y el 5, totalmente de acuerdo. La escala tiene un valor de alfa de Cronbach de .81 para la autonomía, .78 para la competencia y .83 para la relación con los demás.

2. Cuestionario de los canales de desarrollo ([Mosston Y Ashworth, 2002](#)). Este cuestionario consta de 4 dimensiones denominadas: Cognitiva, Social, Física y Emocional. En cada una de las dimensiones existen 6 ítems, que se presentan en forma de una escala tipo Likert del 1 al 7.

## Procedimientos

La Unidad didáctica sobre Ritmo y Soporte Musical está formada por 4 sesiones de 50 minutos. Se impartió a dos grupos de 2º de bachillerato: el grupo 1 está formado por 26 alumnos (10 varones y 16 mujeres), mientras que el grupo 2 consta de 27 (14 varones y 13 mujeres). Las fases que se siguieron en la intervención fueron las siguientes:

1. Pre-test: Antes de comenzar la intervención, ambos grupos cumplimentaron la BPNES.

2. Intervención: El grupo 1 comenzó las dos primeras sesiones con el estilo de enseñanza Mando Directo y las dos siguientes con Resolución de Problemas (MD-RP). Mientras que el grupo 2 fue al contrario (RP-MD).

Tanto el grupo 1 como el grupo 2 cumplimentaron el Cuestionario de los canales de desarrollo, una vez acabadas las segundas sesiones antes de comenzar con el otro

estilo de enseñanza y al finalizar la intervención.

3. Post-test: Al finalizar la intervención, cada grupo volvió a cumplimentar ambos cuestionarios.

## **Resultados**

### **Análisis estadístico**

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el programa estadístico IBM-SPSS versión 24 para Windows.

Tras realizar la prueba de normalidad de la muestra a través del test de Kolmogorov Smirnov (k-s de muestra), las variables no presentan una distribución normal, por lo que se utilizan estadísticos no paramétricos para el análisis de las variables.

Para comprobar las diferencias en la toma pre-test y post-test en cada grupo, se llevó a cabo la prueba Wilcoxon para muestras relacionadas con cada uno de los grupos. Posteriormente, para analizar la diferencia en función del estilo de enseñanza utilizado durante la intervención y del género, se utilizó la prueba de U Mann-Whitney para muestras independientes.

### **Análisis de resultados**

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, los alumnos del grupo 1 (MD-RP) presentan mejores resultados en todas y cada una de las variables en el pre-test que en el post-test. Por otro lado, no se observan diferencias significativas ( $p \leq .05$ ) en ninguna de las variables del test de Necesidades Psicológicas Básicas: autonomía ( $p=.36$ ), competencia ( $p=.16$ ) y relación ( $p=.13$ ).

**Tabla 1:** Prueba Estadísticos descriptivos y Wilcoxon en la toma pre-test y post-test de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas del grupo 1 (MD-RP).

<b>Grupo 1</b>		<b>Media (M)</b>	<b>Desviación</b>	<b>Z(Wilcoxon)</b>	<b>P.Sig</b>
<b>VARIABLES</b>			<b>típica</b>		
Autonomía	Pre	3.92	.620	-.91	.36
	Post	3.74	.630		
Competencia	Pre	4.24	.357	-1.41	.16
	Post	3.9	.768		
Relación	Pre	4.46	.586	-1.52	.13
	Post	4.27	.661		

**Nota:** Elaboración propia.

En la Tabla 2, podemos observar que los alumnos del grupo 2 (RP-MD) presenta mayor puntuación en el pre-test en todas las variables de la Escala de Necesidades Básicas en el ejercicio, así como las variables de los canales de desarrollo. El análisis reflejó que no existen diferencias estadísticamente significativas para dos de las variables: autonomía ( $p=.09$ ) y competencia ( $p=.15$ ), pero sí existe para una de ellas: relación ( $p=.04$ ).

**Tabla 2:** Prueba Estadísticos descriptivos y Wilcoxon en la toma pre-test y post-test de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas del grupo 2 (RP-MD).

<b>Grupo 2</b>		<b>Media(M)</b>	<b>Desviación</b>	<b>Z(Wilcoxon)</b>	<b>P.Sig</b>
<b>VARIABLES</b>			<b>típica</b>		
Autonomía	Pre	4.04	.522	-1.69	.09
	Post	3.72	.853		
Competencia	Pre	4.22	.467	-1.43	.15
	Post	4.06	.569		
Relación	Pre	4.48	.576	-2.03	.04
	Post	4.24	.695		

**Nota:** Elaboración propia.

Según el género, para el grupo 1 todos los resultados antes de la intervención son mayores tanto en hombres como en mujeres para todas las variables con

respecto al post-test. El análisis reflejó que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables, ni para hombres ni para mujeres.

En cambio, para el grupo 2 los resultados muestran que las puntuaciones obtenidas son mayores en el pre-test que en el post-test tanto para hombres como para mujeres. Además, existen diferencias estadísticamente significativas en la variable autonomía para mujeres ( $p=.04$ ).

Al analizar las diferencias entre ambos grupos antes de la intervención, se observó que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables (Tabla 3).

**Tabla 3.** Prueba de U Mann-Whitney del pre-test de ambos grupos.

Variabes	Grupo	Media(M)	Desviación típica	U Mann-Whitney	P.Sig
Autonomía	G1 (MD-RP)	3.92	.620	305.500	.41
	G2 (RP-MD)	4.04	.522		
Competencia	G1 (MD-RP)	4.24	.357	339.500	.84
	G2 (RP-MD)	4.22	.467		
Relación	G1 (MD-RP)	4.46	.586	338.500	.82
	G2 (RP-MD)	4.48	.576		

**Nota:** Elaboración propia.

Igualmente, en la Tabla 4, se observa que las puntuaciones medias obtenidas tras realizar la intervención son muy similares. Además, no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables de la BPNES.



**Tabla 4:** Prueba de U Mann-Whitney del post-test de ambos grupos.

Variables	Grupo	Media(M)	Desviación típica	U Mann-Whitney	P.Sig
Autonomía	G1 (MD-RP)	3.74	.630	344.000	.90
	G2 (RP-MD)	3.72	.853		
Competencia	G1 (MD-RP)	3.9	.768	343.500	.89
	G2 (RP-MD)	4.06	.569		
Relación	G1 (MD-RP)	4.29	.661	336.000	.79
	G2 (RP-MD)	4.24	.695		

**Nota:** Elaboración propia.

En la Tabla 5 las puntuaciones son mayores al utilizar el estilo de enseñanza Resolución de Problemas en los cuatro canales de desarrollo. Sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables: cognitiva ( $p=.88$ ), social ( $p=.10$ ), física ( $p=.65$ ) y emocional ( $p=.29$ ).

**Tabla 5:** Prueba Estadísticos descriptivos y Wilcoxon según el estilo Mando directo y Resolución de problemas.

Variables	Media MD	Media RP	Desviación típica C	Desviación típica RP	Z (Wilcoxon)	P.Sig
Cognitiva	4.52	4.56	.780	.590	-.15	.88
Social	4.50	4.69	.512	.583	-1.63	.10
Física	4.47	4.57	.618	.528	-.46	.65
Emocional	4.42	4.51	.580	.593	-1.05	.29

**Nota:** Elaboración propia.

En la Tabla 6, las mujeres presentan puntuaciones más bajas en todas las variables en cuanto al estilo de enseñanza Mando Directo, pero en Resolución de Problemas superan a los hombres en puntuación en las variables social ( $M= 4.69$ ), física ( $M= 4.61$ ) y emocional ( $M= 4.55$ ). No obstante, no existen diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables tanto para hombres como para mujeres.

**Tabla 6.** Prueba Estadísticos descriptivos y Wilcoxon según el estilo Mando Directo y Resolución de problemas en función del sexo.

Variables		Media MD	Media RP	Desviación típica C	Desviaci ón típica RP	Z(Wilcoxo n)	P.Si g
Cognitiva	Hombre	4.56	4.60	.866	.612	-.142	.89
	Mujer	4.49	4.51	.715	.576	-.32	.75
Social	Hombre	4.51	4.68	.564	.674	-1.15	.25
	Mujer	4.48	4.69	.474	.507	-1.19	.24
Física	Hombre	4.63	4.45	.590	.60	-.69	.49
	Mujer	4.36	4.61	.623	.459	-1.23	.22
Emocional	Hombre	4.45	4.47	.610	.705	-.23	.82
	Mujer	4.39	4.55	.560	.492	-1.33	.18

**Nota:** Elaboración propia.

Finalmente, al recoger los datos sobre la preferencia de escenario se observa la preferencia de los estudiantes, que el 56.6% de los alumnos prefieren el Mando Directo mientras que el 43.4% opta por la Resolución de Problemas.

Aquellos que prefieren el Mando Directo, el 41.5% lo elige por ser más fácil mientras que el 15.1% piensa que no es creativo. En cambio, entre los que prefieren Resolución de Problemas, el 30.2% señalan que se sienten más independientes mientras que el 13.2% lo elige por tener la opción de participar más.

## Discusión

Los resultados obtenidos en la BPNES son mayores en el pre-test que en el post-test. Por tanto, tras la intervención no hubo mejora en la autonomía, competencia y relación. Corroboramos así que los alumnos se sienten cada vez menos motivados en el ámbito educativo, según afirmaba [Broc \(2006\)](#).

Por otra parte, estos datos podrían deberse a que al utilizar una unidad

didáctica enfocada al baile, los alumnos pueden haberse sentido no tan cómodos como en cualquier otra unidad tradicional. Es un hecho que ya concluyeron ([Vicente et al., 2010](#)), puesto que la danza no parece haber trascendido en el ámbito educativo.

Del mismo modo, los resultados obtenidos según el género no muestran mejoras tras la intervención. Las puntuaciones son mayores en el caso de las mujeres, pero sin sobrepasar en puntuación al pre-test. Sin embargo, para el grupo 2 existen diferencias significativas en la variable autonomía para las mujeres. Debido a que este grupo comenzó la intervención con el estilo de enseñanza Resolución de Problemas, podría ser que las mujeres se hayan sentido más autónomas al tener que crear coreografías por sentir más atracción en este tipo de actividades. Así afirman ([Morente-Sánchez et al., 2011](#)), donde el género femenino presentaba resultados más altos en relación a los contenidos de baile.

Por otro lado, no se encuentran diferencias significativas entre grupos en los resultados obtenidos tanto en el pre-test como en el post-test.

En cuanto al cuestionario de los canales de desarrollo propuestos por [Mosston y Ashworth \(2002\)](#) se puede observar que tampoco existen diferencias significativas. Sin embargo, los resultados que se han obtenido son mayores en el caso del estilo de enseñanza Resolución de Problemas, donde los factores que encontramos son el cognitivo, social, físico y emocional. Resultados similares obtuvieron [De las Heras et al. \(2019\)](#) donde los factores cognitivo, físico y emocional presentaron mayor puntuación a través del estilo de enseñanza Resolución de Problemas.

Además, podemos realizar afirmaciones similares a las de [García et al. \(2011\)](#), concluyendo que la danza incide positivamente tanto en el trabajo de socialización como en la cohesión de grupo.

Además, al ser un campo en el que no tienen experiencia, la comunicación con el resto es clave para explorar movimientos y crear la coreografía. Resultados similares obtuvieron [Torrents et al. \(2008\)](#), donde el acuerdo verbal entre compañeros no se hubiera producido si éstos hubieran tenido más experiencia a la hora de improvisar o simplemente más experiencia en este campo.

Al hablar de diferencias entre géneros no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, pero sí hay un dato curioso y es que las mujeres presentan puntuaciones más bajas en el caso de Mando Directo con respecto a los hombres. Como [Morente-Sánchez et al., 2011](#)) concluyeron, las mujeres se sienten más atraídas a realizar actividades relacionadas con la danza. Es por ello por lo que, a la hora de resolver problemas se sientan más predispuestas a cumplir con las tareas y los hombres prefieran reproducir un modelo para no sentir vergüenza.

Por último, sobre la preferencia del estilo de enseñanza y justificación, los resultados nos muestran que el 56.6% de todos los alumnos prefieren el Mando Directo, a pesar de que las puntuaciones sean mayores en Resolución de Problemas. Y el 41.5% lo prefiere debido a que es más sencillo. Podemos afirmar que al implicarse menos de manera cognitiva, social, física y emocional, les resulta más fácil seguir un modelo propuesto.

Para concluir, en esta intervención se ha considerado la posibilidad de ofrecer una metodología innovadora para ayudar al desarrollo personal de los alumnos, y siguiendo a [Fructuoso y Gómez \(2001\)](#), intentando conseguir mayor seguridad en uno mismo y responsabilidad a la hora de relacionarse.

## **Conclusiones**

Entre las conclusiones de la presente investigación destacamos que, respecto al nivel de evolución de las Necesidades Psicológicas Básicas en el ejercicio, los alumnos presentan casi el mismo nivel en cada una de las variables excepto una: nivel de relación, donde existen diferencias significativas.

Al diferenciar por género, encontramos que las mujeres presentan mayores niveles de autonomía.

En relación al cuestionario de canales de desarrollo, no existen diferencias significativas en el desarrollo de los canales al utilizar el estilo de enseñanza Mando Directo y Resolución de Problemas. Los alumnos presentan casi el mismo desarrollo del canal cognitivo, social, físico y emocional tanto habiendo empleado Mando Directo como Resolución de Problemas en el estilo de enseñanza.

Lo mismo ocurre al diferenciar en función del género, tampoco existen diferencias estadísticamente significativas.

Finalmente, el estudio ha presentado ciertas limitaciones como pueden ser el tiempo de desarrollo de la unidad didáctica, puesto que se han llevado a cabo 4 sesiones para cada grupo.

Por último, se anima a realizar futuras investigaciones que permitan ampliar el conocimiento que se tiene sobre la aplicación de los estilos de enseñanza en los diferentes contenidos que se imparten en el área de Educación Física.

## Referencias

Broc, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de educación*, 340,

379-414. [http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re340/re340\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re340/re340_14.pdf)

- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4 (2), 20-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746249004>
- Castro, M., Piéron, M., y González, M. Á. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (10), 5-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34573227500>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- De las Heras, R., Espada, M. y Cuellar-Moreno, M. (2019). Percepciones de los/as estudiantes en los estilos de enseñanza comando y resolución de problemas en el aprendizaje del baile flamenco. *Revista Prisma Social*, (25), 84-102. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2601>
- Delgado, M. Á. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. I.C.E. Universidad de Granada.
- Domínguez, J., y Pino-Juste, M. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 349-358.
- Fernández-Rivas, M., y Espada, M. (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 69-75. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49024>
- Fructuoso, C. y Gómez, C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (66), 31-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206807>
- García, I., Pérez, R., y Calvo, A. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (20), 33-36.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3713271>

- Gaviria, D. F. y Castejón, F. J. (2019). ¿Qué aprende el estudiantado de secundaria en la asignatura de educación física? *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.2>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. McGraw-Hill.
- Jiménez, R., Moreno, B., Leyton, M., y Claver, F. (2015). Motivación y estadios de cambio para el ejercicio físico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 196–204. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2014.11.001>
- Libuy, L., y Lührs, O. (2012). Danza interacción como agente re-ligante ser humano-naturaleza: propuestas desde una educación escolar transformadora. *Estudios pedagógicos*, 38(número especial), 191-201. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400011>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini-Estrada, J. A. (2013a). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097754>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini-Estrada, J. A. (2012). 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://revistas.um.es/cpd/article/view/177211>
- Moreno, J. A., Conte, L., Borges, F., y González-Cutre, D. (2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista mexicana de psicología*, 25(2), 305-312. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016308010>
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la Educación Física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016308009>

- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12(1), 49-63. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/9327969053c0068dd9e07c529866b94d>
- Morente-Sánchez, J., Sánchez-Sánchez, E., Calvo, E., Sánchez-Muñoz, C., Zabala, M. y Pérez, I. (2011, 8-11 de septiembre). *Situación actual del baile como contenido de educación física: valoración general y atendiendo al sexo* [ponencia]. IX Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Ceuta, España.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Paidós.
- Mosston, M., y Ashworth, S. (1993). *La Reforma de los Estilos de Enseñanza*. Editorial Hispano Europea, S.A.
- Mosston, M., y Ashworth, S. (2002). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. (4ta ed.). Hispano Europea, S.A.
- 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(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Sánchez-Oliva, D., Leo Marcos, F.M., Amado Alonso, D., Pulido-González, J.J., y García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 156-166. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2015.06.007>
- Segura, A. M. (2003). Diseños cuasiexperimentales. [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/renacip/disenos\\_cuasiexperimentales.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/renacip/disenos_cuasiexperimentales.pdf)
- Standage, M., Duda, J.L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of*



*Educational Psychology*, 95(1), 97-110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>

- Torrents, C., Castañer, M., Dinusová, M. y Anguera, M.T. (2008). El efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la Danza: un formato de campo para su análisis y obtención de T-patterns motrices. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (14), 5-9. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732279001>
- Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M. y Carrillo, J. (2010). La Danza en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (17), 42-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i17.34667>
- Viciano, J. y Delgado, M. A. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 2(56), 17-24. <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/307011>