

Área temática: Competencias profesionales

**FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y METODOLOGÍA
EXPERIENCIAL. EFECTO SOBRE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS
BÁSICAS DEL GRADUADO CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.
TEACHER INITIAL TRAINING AND EXPERIENTIAL METHODOLOGY.
EFFECT ON BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS OF THE GRADUATE WITH
MENTION IN PHYSICAL EDUCATION.**

Navarro-Patón, Rubén¹, Rodríguez-Fernández, José Eugenio²; Rico-Díaz, Javier²

¹ Facultad de Formación de Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela

² Facultad de ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela

Autor de correspondencia:

José Eugenio Rodríguez-Fernández

Facultad de Ciencias de la Educación-Campus Norte

Avda. Xoán XXII, s/n. 15872. Santiago de Compostela

geno.rodriguez@usc.es

**FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y METODOLOGÍA
EXPERIENCIAL. EFECTO SOBRE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS
BÁSICAS DEL GRADUADO CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.
TEACHER INITIAL TRAINING AND EXPERIENTIAL METHODOLOGY.
EFFECT ON BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS OF THE GRADUATE WITH
MENTION IN PHYSICAL EDUCATION.**

Navarro-Patón, Rubén¹, Rodríguez-Fernández, José Eugenio²; Rico-Díaz, Javier²

¹ Facultad de Formación de Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela

² Facultad de ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

El objetivo del estudio fue conocer el efecto de un modelo de formación basado en las experiencias en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los futuros maestros de educación física. Participaron en este estudio 39 alumnos de la mención de educación física de la Facultad de formación de profesorado, de los cuales 18 (46.2%) eran mujeres y 21 (53.8%) hombres con edades comprendidas entre 21 e 28 años ($M = 22.62$; $DE = 1.73$). Los resultados hallaron mejoras significativas en la satisfacción de autonomía ($p=0.002$) y relación con los demás ($p=0.039$). La competencia percibida también aumentó, aunque no de manera significativa ($p=0.069$). Por los resultados obtenidos podemos afirmar que, un modelo de formación de maestros basado en las experiencias educativas en el medio natural, favorece la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de tal manera que aumenta de forma significativa la autonomía y la relación con los demás.

Palabras clave

Formación de profesorado; programa de intervención; teoría de autodeterminación; necesidades psicológicas básicas.

Abstract

The aim of this study was to know the effect of a training model based on the experiences in the satisfaction of the basic psychological needs of the future teachers of physical education. Thirty-nine PE students of the Faculty of Teacher Training of Lugo, 18 women (46.2%) and 21 men (53.8%), aged medium of 22.62, $SD = 1.73$ participated in this study. The results found significant improvements in the satisfaction of autonomy ($p = .002$) and relation with the others ($p = .039$). Perceived competition also increased, although not significantly ($p = .069$). From the results obtained, we can affirm that a model of teacher training based on educational experiences in the natural environment favors the satisfaction of basic psychological needs in a way that significantly increases autonomy and relationship with others.

Keywords

Teacher training; intervention program; theory of self-determination; basic psychological needs.

Introducción

Existe un gran interés y preocupación en conocer cómo cada persona capta, almacena y procesa la información para llegar al aprendizaje y al conocimiento. Es innegable que cada estudiante se enfrenta al aprendizaje de una manera singular y única que le permite relacionarse e interactuar con su ambiente (Bolívar & Rojas, 2014). Sin embargo, analizar esto no resulta sencillo, se trata de un concepto abstracto y de muy difícil estudio e investigación (Rodríguez, 2006).

Por otro lado, es muy común que la docencia universitaria se base en una clase magistral por parte del docente, aspecto que requiere que los estudiantes estén entrenados, motivados y sean responsables preparando las materias para los exámenes tradicionales y solemnes (Ruiz-Campo, Soria-Barreto & Zúñiga-Jara, 2016). Por ello, si la educación universitaria está enfocada a formar profesionales competentes en sus áreas de trabajo, desde la educación superior debemos orientar las estrategias de enseñanza y aprendizaje hacia el impulso de estudiantes reflexivos sobre su acción y por ello replantearnos este proceso de enseñanza y aprendizaje (Gregori & Menéndez, 2015).

Entre las múltiples teorías para estudiar los procesos de aprendizaje, está la Teoría del Aprendizaje Experiencial (Kolb, 1984), la cual pone especial acento en el rol fundamental que juega la experiencia en el aprendizaje, entendida como el “proceso por el que se crea el conocimiento a través de la comprensión y transformación de la experiencia” (Kolb, 1984, p.38).

En este sentido, el modelo de aprendizaje experiencial Kolb (1984), está cobrando especial protagonismo en los últimos años debido las actuales demandas sociales y tendencias educativas (Romero, 2010) ya que, si queremos dotar y enriquecer la formación de maestros y maestras, se necesita de un trabajo formativo que sustente y relacione el trabajo académico y el desempeño profesional (Caride, Sanjurjo & Trillo, 2017).

De esta manera, autores como Baena y Mattera (2015), afirman que la aplicación de un modelo de aprendizaje experiencial en la formación inicial de profesorado supondría un proceso donde la experimentación juega un papel fundamental. Por su lado, Smith (2001) considera que el aprendizaje experiencial involucra al individuo en una interacción directa con aquello que estudia ya que esta metodología se inicia a partir

de una experiencia rica en estímulos para que el sujeto sienta la necesidad de buscar sentido a lo que percibe y se involucre en el propio proceso de aprendizaje (Romero, 2010). En definitiva, la teoría de aprendizaje experiencial propone una teoría constructivista del aprendizaje por la cual el conocimiento social es creado y recreado en el conocimiento personal del alumno (Kolb & Kolb, 2005).

Por ello, es importante considerar y tener en cuenta al alumnado en el proceso educativo (Cassidy, 2004), pues según enfoque esta situación, va a tener uno u otro impacto sobre su rendimiento y aprovechamiento académico, de tal manera que este puede revertir en la satisfacción de las NPB (autonomía, relación y competencia) mejorar la motivación intrínseca y, consecuentemente, el rendimiento académico (Doménech & Gómez, 2011; Reggiani, 2013); además, el alumnado alcanzará un bienestar psicológico que favorecerá un aprendizaje más efectivo (Deci & Ryan, 2008).

En este contexto, la teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002) ha sido una de las más utilizadas para entender los procesos motivacionales, el desarrollo personal y el bienestar, haciendo especial hincapié en la relación que existe entre el comportamiento del individuo y los factores sociales y el entorno que lo rodean. Dentro de esta teoría psicosocial, se encuentra la micro-teoría de las NPB (Deci & Ryan, 2000), que señala la existencia de tres necesidades básicas, innatas y universales: la competencia, la autonomía y la relación con los demás; la competencia puede ser entendida como la eficacia que siente un individuo cuando realiza una actividad o supera un desafío; por autonomía, la aceptación de uno mismo y el compromiso con la conducta motivada, que dista mucho de ser totalmente independiente; y por relación no sólo se entiende la pertenencia a un grupo y a su aceptación, sino que también incluye las relaciones interpersonales que hacen posible que un individuo sea comprendido por los demás Filak y Sheldon (2003).

Hace unas décadas, muchos de los modelos cognitivos y didácticos eran elaborados sin tener en cuenta factores emocionales y motivacionales del alumnado, considerando al estudiante como un sujeto inerte motivacionalmente (Reggiani, 2013). Niemiec y Ryan (2009) postulan que la satisfacción de estas tres NPB del alumnado debe ser considerado como un factor psicológico a tener en cuenta para el rendimiento académico, la autorregulación del aprendizaje y el bienestar personal, siendo determinante para la consecución de ciertos objetivos en la formación inicial de

maestros y maestras. De hecho, los estudiantes consiguen un rendimiento académico eficaz cuando están motivados y estas tres NPB, están satisfechas (Reggiani, 2013).

En consecuencia, resulta importante conocer las características individuales de cada alumno y alumna, sus motivaciones, sus miedos ... con la intención de conseguir su implicación activa en el proceso de aprendizaje. Se afirma que esta implicación se incrementa cuando el alumnado “se siente auto-competente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene sus expectativas de autoeficacia altas, cuando valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje” (Jaén, Peñalver e Doménech, 2015, p.443).

Por todo ello, nuestro objetivo de investigación fue estudiar la variación de los factores cognitivos y motivacionales como las NPB tras cursar la asignatura de Actividades Motrices y Recreativas en la Naturaleza, hipotetizando que estas tres variables se verán mejoradas, especial la autonomía pues “es un factor importante para maximizar el aprendizaje” (Doménech & Gomez, 2011, p.446), tras la aplicación de una metodología basada en el aprendizaje experiencial, con alumnado que cursa el Grado en Maestro/a de Educación Primaria con mención en EF, ya que esta satisfacción puede influir en la motivación hacia la formación y en consecuencia con el rendimiento académico.

Material y método

Diseño

Para la realización de esta investigación se realizó un diseño cuasi-experimental con medidas pre- y post-test sin grupo control, de corte longitudinal, descriptivo, analítico y comparativo (Ato, López & Benavente, 2013).

Participantes

En este estudio se trabajó con una muestra de 39 estudiantes matriculados en la asignatura de Actividades Motrices y Recreativas en la Naturaleza y que cursan 4º de Grado en Maestro de Educación Primaria con Mención en Educación Física en la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo, de los cuales 18 fueron mujeres (46.2%) y 21 (53.8%) hombres, con edades comprendidas entre 21 y 28 años ($M = 22.62$; $DE = 1.73$).

Procedimiento

Para realizar esta investigación se solicitó permiso al docente de la asignatura de Actividades Motrices y Recreativas en la Naturaleza informándolo en detalle de los objetivos de la investigación. Asimismo, se le pidió a todo el alumnado matriculado en esta asignatura la colaboración en este estudio, comprometiéndonos la que todas las respuestas y datos fueran confidenciales y siendo un requisito fundamental el consentimiento verbal por su parte para la participación.

Nuestra intervención con el alumnado fue la siguiente:

1º. Antes del comienzo de la asignatura de Actividades Motrices y Recreativas en la Naturaleza se administraron los instrumentos de investigación para valorar y analizar las diversas variables en todo el alumnado inicialmente.

2º. Las clases de Actividades Motrices y Recreativas en la Naturaleza fueron un total de cinco experiencias en la naturaleza, entre las que destacamos la ruta de orientación en el monte Segade (Lugo), la ruta de montaña en los Ancares (Lugo), la escalada en roca en el Veral (Lugo) y la acampada en Foz donde el alumnado convivió un fin de semana (Costa de Lugo).

3º. Una vez finalizadas las clases se volvieron a administrar los mismos cuestionarios a todo el alumnado para analizar los cambios en las diversas variables tras realizar actividades de estas características en medio natural donde tuvimos que convivir y compartir diversas experiencias todos juntos.

Instrumento

En primer lugar, es importante comentar que se llevó a cabo una pequeña adaptación del instrumento que consistió en modificar la redacción de la frase introductoria y de ciertos términos en algunos ítems para adecuarlos al ámbito de la asignatura de Actividades Motrices y Recreativas en la Naturaleza. El instrumento empleado para nuestro estudio fue el siguiente:

Cuestionario satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Se utilizó una versión adaptada de la Escala de Mediadores Motivacionais en el Deporte (EMMD) de González-Cutre, Martínez, Alonso, Cervelló, Cuente y Moreno (2007) que consta de 23 ítems encabezados por la frase “tu impresión sobre la materia de Actividades Motrices y Recreativas en la Naturaleza es que...” y agrupados en tres factores: relación (8 ítems, por ejemplo: “realmente me gustan los compañeros con los que realizo las actividades”), autonomía (8 ítems, por ejemplo: “me dejan tomar decisiones”) y

competencia (7 ítems, por ejemplo: “soy muy bueno en casi todas las tareas que realizamos”). Se respondían a través de una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo)

Análisis de los datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos, correlaciones (coeficiente de Spearman) entre las dimensiones analizadas del cuestionario (Escala de Mediadores Motivacionais en el Deporte (EMMD), la consistencia interna (Alfa de Cronbach) y las diferencias según la variable género. Las pruebas de normalidad (Shapiro-wilk) revelaron una distribución normal, empleándose pruebas paramétricas para la comparación entre las variables de los cuestionarios empleados respecto del género (t-Student de muestras independientes) para los cuestionarios pre intervención y la prueba t-Student para muestras relacionadas para la comparación pre y post intervención. El nivel de significación se fijó en $p \leq 0,05$ para las diferentes pruebas. Los análisis fueron llevados a cabo mediante el programa estadístico IBM SPSS (v.20.0).

Resultados

Resultados del cuestionario antes de la intervención

En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos (Media y Desviación Estándar) de las puntuaciones obtenidas en las variables estudiadas en el cuestionario de las necesidades psicológicas básicas, así como los grados de correlación entre todas ellas. Esta escala mostró una consistencia interna en el factor relación con los demás, un Alfa de Cronbach (α)=0.905; en el factor autonomía, Alfa de Cronbach (α)=0.842 y en el factor competencia percibida, un Alfa de Cronbach (α)=0.940.

Tabla 1. Media (M), Desviación Estándar (DE), Asimetría (Asim.), Curtosis (Curt.), Alfa de Cronbach y correlaciones entre las dimensiones analizadas de las necesidades psicológicas básicas.

Dimensiones	M	DE	Asim.	Curt.	α	1	2	3
Relación (1)	3.81	0.73	-0.34	-0.92	0.905	1	0.499**	0.492**
Autonomía (2)	3.97	0.54	-0.01	-0.15	0.842	-	1	0.485**
Competencia Percibida (3)	3.90	0.87	-1.22	1.91	0.940	-	-	1

** La correlación es significativa a nivel 0.01 (bilateral).

Con respecto al análisis de correlación destaca la significativa, moderada y positiva correlación entre la autonomía percibida y la relación con los demás y la competencia percibida y relación con los demás. Resalta también la positiva y la significativa relación entre la autonomía y la competencia percibida.

Como conclusión podemos destacar que los tres valores se encuentran por encima del neutro, lo que significa que la relación con el resto de compañeros es buena y positiva y el alumnado es bastante autónomo, de ahí que la correlación de ambas junto con la competencia sea significativa y moderada.

En la tabla 2 se puede observar que la prueba de muestras independientes según el género sí mostraron diferencias significativas en función de la variable autonomía entre hombres y mujeres ($p=0.022$). Los hombres presentan una puntuación media más alta que las mujeres. Asimismo, también existen diferencias estadísticamente significativas en la variable competencia percibida ($p=0.045$). Como en la variable anterior, los hombres dicen sentirse más competentes que las mujeres. Podemos observar también como las mujeres se consideran una mejor relación con los demás que los hombres.

Tabla 2. Análisis de las variables según el género

Dimensiones	Género					
	Hombres (n=21)		Mujeres (n=18)		t	p
	M	DE	M	DE		
Relación con los demás	3.79	0.86	3.82	0.62	3.220	0.882
Autonomía	4.18	0.51	3.79	0.52	0.057	0.022
Competencia	4.13	0.65	3.63	1.03	2.105	0.045

Resultados del cuestionario después de la intervención

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en base a las variables independientes de los diferentes cuestionarios atendiendo a la globalidad de la muestra y su significación estadística (p) en todas las dimensiones estudiadas (variables dependientes).

Análisis global antes-después de las NPB

Atendiendo a los datos de la tabla 3, se puede afirmar que la puntuación media alcanzada en las variables relación con los demás y autonomía aumentó de forma significativa tras cursar la asignatura. Por su parte, la puntuación media en la competencia también aumentó de manera global, pero no alcanzó la suficiente significación estadística.

Tabla 3. Análisis de las variables antes-después necesidades psicológicas básicas

Variables	Antes		Después		t	p
	M	DE	M	DE		
Relación con los demás	3.81	0.73	4.15	0.48	3.270	0.002
Autonomía	3.97	0.54	4.15	0.53	2.137	0.039
Competencia	3.90	0.87	4.04	0.69	1.873	0.069

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en base a las variables independientes de los diferentes cuestionarios atendiendo al género (hombre y mujer) de la muestra y su significación estadística (p) en todas las dimensiones estudiadas (variables dependientes).

Análisis antes-después necesidades psicológicas básicas según el género

Atendiendo a los datos de la tabla 4, se puede afirmar que la puntuación media alcanzada en las variables relación con los demás en las mujeres aumentó de forma significativa tras cursar la asignatura. Por su parte, la puntuación media en la autonomía y en la competencia también aumentó de manera global, pero sin alcanzar la suficiente significación estadística. En el caso de los hombres debemos destacar que, si bien la puntuación media en todas las dimensiones aumentó, no alcanzó la suficiente significación estadística.

Tabla 4. Análisis antes-después necesidades psicológicas básicas según el género

Variables	Hombres (21)						Mujeres (18)					
	Antes		Después		t	P	Antes		Después		t	p
	M	DE	M	DE			M	DE	M	DE		
Relación con los demás	3.79	0.86	4.06	0.52	1.621	0.123	3.82	0.62	4.22	0.45	3.05	0.006

Autonomía	4.18	0.51	4.29	0.56	0.883	0.390	3.79	0.52	4.02	0.48	2.05	0.053
Competencia	4.13	0.65	4.24	0.54	1.17	0.255	3.63	1.03	3.80	0.79	1.438	0.169

Discusión

El estudio pretendió averiguar, desde la perspectiva de la teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002), el impacto de un programa basado en el aprendizaje experiencial en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en estudiantes del grado de educación primaria con mención en EF.

En el análisis inicial, los datos muestran que unas necesidades alcanzaron unos valores más elevados que otras: en primer lugar, el alumnado afirmó ser capaz de tomar decisiones de manera autónoma y con iniciativa (autonomía); en segundo lugar, los datos reflejaron que los alumnos se sentían eficaces a la hora de realizar las diversas actividades, teniendo confianza en ellos mismos y siendo efectivos (competencia); por último, estaban satisfechos con respecto al bienestar con los miembros de la comunidad como apuntan los resultados de Moreno y Martínez (2006).

Respecto al análisis de estos resultados iniciales en relación al género, los hombres se consideran más autónomos que las mujeres, al igual que en la competencia, como sucede en los estudios de Jiménez (2001) y Kavassanu y Roberts (2001), pero no en la relación con los demás.

De manera más pormenorizada, podemos decir que nuestros resultados concuerdan con los hallados por Calvo, González y Martorell (2001), que afirman que existen diferencias con respecto a la percepción de la competencia, consideran que en los hombres predomina la dimensión competitiva e individualista, mientras que las mujeres se preocupan más por las relaciones sociales y no tanto de demostrar dominio en las habilidades y que esta es mayor en hombres que en mujeres Gómez, Hernández, Martínez y Gámez (2014) y Moreno y Cervelló (2005). Respecto a la variable autonomía, nuestros resultados se asemejan a los encontrados por Gómez et al. (2014) ya que estos autores concluyen, tras diversas investigaciones, que los hombres tienen mayor percepción de la autonomía que las mujeres, al igual que en nuestros resultados iniciales.

Si analizamos ahora las puntuaciones obtenidas en las tres variables estudiadas después de aplicar la metodología de enseñanza aprendizaje basado en las experiencias, en términos generales, podemos decir que el impacto de dicho programa sobre el alumnado fue positivo ya que la media de las puntuaciones de cada una de las tres variables estudiadas aumentó. No obstante, la hipótesis planteada se confirmó parcialmente a través de la mejora significativa de la satisfacción de la autonomía y la relación con los demás.

Este resultado está en línea con la investigación de Ruiz (2015), que halló un incremento en la percepción del apoyo a la autonomía, que fue el comportamiento que se pretendía proporcionar con el modelo de aprendizaje planteado para esta investigación, de tal manera que se involucró al estudiante fomentando sus intenciones voluntarias de actuación, atendiendo a la iniciativa del alumno, dándole una alta capacidad y posibilidad de elección, oportunidad de iniciación y dirección conducta mostrada y el reconocimiento de sentimientos, es decir, proporcionando soporte de autonomía. Asimismo, el modelo de enseñanza aprendizaje utilizado ofreció al alumnado la posibilidad de seleccionar diferentes roles dentro del grupo en el que participaban. Esto facilitó que el alumnado pudiese elegir un rol ajustado a sus propias fortalezas y capacidades personales, lo que favoreció a su vez la ejecución exitosa y responsable de sus tareas en la asignatura (Hastie, 1996) y, en consecuencia, la posible mejora de su autonomía. Este apoyo a la autonomía fomentará en el alumnado mayor persistencia académica (Moreno-Murcia et al., 2012; Moreno-Murcia et al., 2015).

Respecto a la relación con los demás, el modelo de enseñanza aprendizaje utilizado contribuyó, de manera global y por género, a su aumento, contrastando con estudios como los del Moreno, y González- Cutre (2006) y Ntoumanis (2001) en el que se encontró que había diferencias en el género, siendo las chicas, las que mayor importancia le dan a la relación con los demás. En esta dirección, diversos estudios muestran que las chicas tienen mayor necesidad de relacionarse con los demás (Moreno, & González-Cutre, 2006), quizá por esto, busquen formas de interacción que conlleven mayor grado de socialización entre iguales, dan más importancia a las amistades que los hombres, ya que son ellas las que se preocupan más por mantener su grupo de amigas y les dan más importancia a las relaciones sociales que los hombres (Gómez et al., 2014).

La satisfacción de la competencia obtuvo ligeras mejoras en general, siendo más acentuadas en el grupo de las chicas, resultados que concuerdan los resultados de

Murillo, Julián, García-González, Abarca-Sos y Zaragoza (2014) que afirman que los chicos perciben competencia en torno a los resultados competitivos y en la facilidad de aprender una nueva habilidad, mientras que las chicas evalúan su competencia mediante fuentes internas y sociales, dando más preferencia a la cooperación que es en lo que se basa el aprendizaje experiencial y en este caso el modelo utilizado en esta investigación.

A pesar del notable interés de este estudio debido a que puede contribuir a promover una participación del alumnado de manera más responsable para la construcción de su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida y en la aplicación de los conocimientos adquiridos en los diferentes entornos mediante nuevos enfoques metodológicos por parte del docente universitario (Taylor, 2011), este estudio presenta una serie de limitaciones respecto al número de participantes que componen la muestra y su selección, así como la duración de la intervención. Estas circunstancias nos obligan a ser cautelosos con la generalización de conclusiones. En este sentido, sería de gran importancia que se planteen trabajos de investigación experimental de mayor duración y con mayor tamaño muestral en aras a obtener resultados más concluyentes. Este tipo de trabajos podrían ayudar a confirmar o refutar las tendencias de mejora que se han hallado en este trabajo con respecto a la satisfacción de la autonomía y la relación con los demás en el proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito universitario.

Conclusiones

Trabajos como el que se ha presentado, señalan que el uso del modelo de enseñanza aprendizaje basados en la experiencia, experimentación real y en el alumnado puede favorecer la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes universitarios, como es el caso de la autonomía y la relación con los demás. De esta manera, y teniendo presente que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas favorece el bienestar y la motivación autodeterminada en el alumnado (Vallerand, 2007), se sugiere la aplicación de este modelo educativo en la educación superior ya que, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas puede mejorar la motivación intrínseca y, consecuentemente, el rendimiento académico y de esta manera reducir la alta tasa de abandono en los estudios universitarios (Cano, 2000).

Referencias bibliográficas

Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.

Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S021297282013000300043&script=sci_abstract

Baena, V. & Mattera, M. (2015). Flipped Classroom 2.0: Aprendizaje Experiencial para la Generación Y. En Ruiz, M. (coord.), *Educación para transformar: Aprendizaje Experiencial* (pp. 38-45). Madrid: Universidad Europea.

Bolívar, J. y Rojas, F. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación a Distancia*, 1(44), 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/547/54732570001.pdf>

Calvo, A., González, R. & Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-110.

Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/343.pdf>

Caride, J.A., Sanjurjo, L., & Trillo, F. (2017). Maestros y educadores en el espacio común de las profesiones y la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89 (31.2), 89-101. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/15059189228.pdf#page=90

Cassidy, S. (2004). Learning styles: an overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444. Recuperado de http://www.acdowd-designs.com/sfsu_860_11/LS_OverView.pdf

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Academic Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. Recuperado de: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. DOI: 10.1037/a0012801
- Doménech, F. y Gómez, A. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Electronic of Research in Educational Psychology*, 9(2), 463-496. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122840001.pdf>
- Filak, V. & Sheldon, K. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluation. *Educational Psychology*, 23(3), 235-247. Recuperado de http://www.tandfonline.com/na101/home/literatum/publisher/tandf/journals/content/cedp20/2003/cedp20.v023.i03/0144341032000060084/production/014434103200060084.fp.png_v03
- Gómez, A., Hernández, J., Martínez, I. & Gámez, S. (2014). Necesidades psicológicas básicas en Educación Física según el género y el ciclo educativo del estudiante durante la escolaridad obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 159-167. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/172311/159291>
- González-Curte, D., Martínez, C., Alonso, N., Cervelló, E., Conte, L. & Moreno, J. (2007). Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. En J. Castellano e O. Usabiaga (Eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp. 407-417). Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Gregori, E. & Menéndez, J.L. (2015). La evaluación en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Resultados de una experiencia didáctica en los estudios universitarios de Bellas Artes. *Estudios Pedagógicos*, 41(2) 87-105. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n2/art06.pdf>
- Gutiérrez, M. (1995). El maestro como promotor de valores sociales a través de la actividad física. En P. Rodríguez e J. Moreno (Dirs.), *Perspectivas de actuación en educación física*. Murcia: Universidad de Murcia
- Hastie, P. & Trost, S. G. (2002). Student physical activity levels during a Sport Education season. *Pediatric Exercise Science*, 14, 64-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1123/pes.14.1.64>

- Jaén, I., Peñalver, J., & Doménech, F. (2015). Análisis de las necesidades psicológicas básicas del estudiante de psicología, y su relación con las estrategias de aprendizaje de evitación y el rendimiento académico. *Àgora de salut*, 1(36), 441-454.
- Jiménez, R. (2001). *Un estudio de la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física desde la perspectiva de las metas de logro: Análisis de las diferencias en función del género y la edad*. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Kavassanu, M. & Roberts, G. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(1), 37-54. Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/1114.pdf>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2005). Learning style and learning spaces: Enhancing experiential learning higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 192-212.
- Moreno, J. & Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: Effects of gender and insolvent in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311. Recuperado de <http://www.um.es/univefd/self-concept.pdf>
- Moreno, J. & Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 40-54. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/30661>
- Moreno-Murcia, J. A., Ruíz, M., & Vera, J. A. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.11655
- Moreno-Murcia, J. A., Conde, C. & Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem Didáctica de la Educación física*, 40, 18-27.

- Murillo, B., Julián, J. A., García-González, L., Abarca-Sos, A. & Zaragoza, J. (2014). Influencia del género y de los contenidos sobre la actividad física y la percepción de competencia en Educación Física. *Revista Internacional de ciencias del deporte*, 36(10), 131- 143. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2014.03604>
- Niemec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to de educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. Recuperado de: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_NiemecRyan_TRE.pdf
- Ntoumanis, N (2001). *Step-by-step guide to SPSS for sport and exercise studies*. Londres, UK: Routledge
- Reggiani, C. (2013). Necesidades Psicológicas Básicas, enfoques de aprendizaje y atribución de la motivación al logro en estudiantes universitarios. Estudio exploratorio. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 151-159. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/articulos/articulo_10.pdf
- Rodríguez, J. (2006). *Modelo de asociación entre los enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del estado de Nuevo León* (Tese doctoral en Educación). Universidad de Montemorelos, México. Recuperado de <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/jspui/bitstream/123456789/155/1/Tesis%20Jai%20Rodriguez%20G.pdf>
- Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 8(10), 89-102. Recuperado de <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/edu1008pdf.pdf>
- Ruíz, M. (2015). Soporte de autonomía y motivación en educación. (Tesis Doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11000/1857>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-determination theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Ruiz-Campo, S., Soria-Barreto, K. & Zúñiga-Jara, S. (2016). Aprendizaje basado en equipos con IF-AT: Impacto y percepción en estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 42(1) 255-269. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n1/art16.pdf>
- Smith, E. (2001). The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of Knowledge Management*, 5(4), 311-321. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/241639367_The_Role_of_Tacit_and_Explicit_Knowledge_in_the_Workplace
- Taylor, S. H. (2011). Engendering habits of mind and heart through integrative learning. *About Campus*, 16(5), 13-20. DOI: 10.1002/abc.20076
- Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255–279). Champaign, IL: Human Kinetics