

IMPORTANCIA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LAS METODOLOGÍAS PARA EL FOMENTO DE LA AUTONOMÍA.

Manuel Gómez-López

José Francisco Jiménez-Parra

Paulo Martins

David Manzano-Sánchez

1. INTRODUCCIÓN

Inicialmente, el área de Educación Física (EF) en el siglo XX, buscaba agrupar al alumnado donde la clave era el elaborar grupos de élite motriz y otros de torpeza motriz (López-Pastor y Gea, 2009). Frente a estos discursos orientados al rendimiento, surgió la necesidad de defender otras formas de trabajo orientadas a la participación, donde lo interesante es lograr la práctica regular de actividad física (AF) y el éxito en el aprendizaje del alumnado. Desde los años 60, surgía en la literatura científica los primeros conceptos que pretendían innovar la didáctica de la Educación Física, como el espectro de estilos de enseñanza, creándose posteriormente los métodos de enseñanza, centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la interacción entre docente y alumnado (Sicilia y Delgado, 2002) y finalmente los modelos pedagógicos que incorporan los estilos docentes (Fernández-Río et al., 2016). Por otro lado, un aspecto fundamental a tener en cuenta es la importancia de la motivación, y dentro de esta motivación, existen diferentes teorías como la Teoría de la Autodeterminación (Deci et al. 1981), la cual, engloba la teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB). Estas necesidades son tres: la capacidad de tomar decisiones (autonomía), el sentimiento de autoeficacia o aptitud personal (competencia), y la capacidad de relacionarse y conectar con otros significativos (relación) (Deci y Ryan, 2017). Centrándonos en la percepción de la satisfacción de la autonomía, se puede ver como se genera en los propios discentes una mayor práctica de AF (Aibar et al., 2015). De este modo, el empleo de un estilo u otro influye directamente sobre la satisfacción de las NPB y los comportamientos del alumnado (Pérez-González et al., 2019). Es precisamente el estilo

interpersonal docente de apoyo a la autonomía el que otorga a los discentes un papel destacado en la toma de decisiones y, a causa de ello, el alumnado desarrolla un perfil motivacional más autodeterminado (Valero-Valenzuela et al., 2020a). A su vez, el estilo de apoyo a la autonomía del alumnado se correlaciona con una mayor motivación intrínseca del alumnado (Chatzisarantis y Hagger, 2009), una mejora del rendimiento académico (Leptokaridou et al. 2014) y un mayor nivel de compromiso en el aula (Aibar et al., 2015). El objetivo de este estudio ha sido realizar una revisión sobre las metodologías que se realizan en EF que han puesto en valor una mejora de la autonomía.

2. MÉTODO

2.1. Estrategia de búsqueda

Se realizó una revisión sistemática, analizándose diferentes bases de datos, concretamente en Dialnet, Eric, Pubmed, Scopus y Web of Science, utilizándose cuatro fases para cada una de las bases de datos y empleando los términos “and” y “or”. Estas fases, incluyeron diferentes términos: “autonomy support; autonomy-supportive; autonomous; physical education; pedagogical models; problema-based learn; gamification; game-based learn; school”. Los criterios de exclusión fueron: 1) estudios que no cumplan alguno de los criterios de inclusión; 2) literatura gris; 3) estudios publicados en un idioma distinto al inglés o español; 4) estudios duplicados; 5) estudios que no realizan un test previo a la intervención; 6) estudios que no detallan la metodología 7) estudios que no miden el efecto de la intervención sobre la autonomía del alumnado. Los límites de la búsqueda se establecieron respondiendo a la pregunta PICO (patient; intervention; comparison; outcomes).

2.3. Proceso de selección

En la búsqueda realizada en Dialnet se encontraron 413 estudios, en ERIC resultaron 126 estudios, en PUBMED se hallaron 71 estudios, en SCOPUS aparecieron 177 estudios y en WOS fueron 272 estudios los estudios encontrados. Por tanto, un total de 1059 estudios aparecieron tras la primera búsqueda. Tras eliminar duplicados se excluyeron 264 estudios, por lo que quedaron 795. Se aplicó un refinamiento eliminando aquellos estudios que fuesen literatura gris (172), seleccionando un total de 623 artículos. De estos artículos, se eliminaron aquellos en un idioma distinto al inglés o al español (38), y luego se excluyeron 152 por no estar disponibles a texto completo, reduciendo los artículos a 433. Finalmente, se excluyeron 337 artículos tras el análisis del título y resumen, y finalmente tras la lectura del texto completo (56). La muestra final fue de 40 artículos.

2.4. Evaluación de la calidad y nivel de evidencia

En primer lugar, se utilizaron las directrices establecidas en la guía PRISMA 2020 para evaluar la calidad de esta revisión sistemática. En segundo lugar, con el fin de evaluar el riesgo de sesgo y la calidad metodológica de los estudios seleccionados tras el cribado de artículos. Esta lista de evaluación de los estudios seleccionados ha sido utilizada en estudios previos (López et al. 2023) y se basa en: (a) inclusión de la descripción del programa; (b) descripción del número de participantes; (c) inclusión del estudio en una revista JCR; (d) duración; y (e) inclusión

de la descripción del proceso metodológico del estudio. Cada ítem recibió una calificación entre 0 y 2 puntos. Se calculó una puntuación contando el número de elementos positivos (máximo 10 puntos), lo cual cumplieron dos artículos (Cheon et al. 2014; Wallhead et al. 2014). Los estudios se clasificaron según la calidad en baja (<4 puntos), media (4-6 puntos) o alta (≥ 7) (Poto et al. 2018).

3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo de los estudios realizados

En cuanto a los modelos pedagógicos que han sido utilizados por los estudios seleccionados, el más usado fue la Educación Deportiva (ED; N = 8; 21 %). También se ha utilizado la ED hibridada con el modelo de enseñanza comprensiva del deporte (TGfU) (N = 3; 8%). Por otro lado, el modelo de responsabilidad personal y social (MRPS) ha sido utilizado en 3 estudios (8%), siendo hibridada en otros casos con TGfU, Aprendizaje Cooperativo o Gamificación (N = 1; 3%). También se realizaron estudios para comprobar el efecto del estilo interpersonal docente, siendo 11 los estudios que analizaron el estilo de soporte a la autonomía (28%), encontrando un estudio que lo combinó para establecer metas intrínsecas con el alumnado, otro con trabajo en grupo y el desarrollo de la creatividad y uno con el uso de TIC. Otras metodologías incluyeron el enfoque multidimensional o estrategias basadas en las NPB o la TAD entre otras (n = 1, 3%).

3.1.2. Número de participantes, etapa educativa y duración

El estudio con mayor número de participantes tuvo una muestra de 2132 alumnos, encontrando que el mayor grupo de estudios entre 50 y 100 participantes (n = 18), encontrando 7 estudios con menos de 50 alumnos y 14 estudios con más de 200. De los 39 estudios, 22 se realizan en Secundaria, 18 en Primaria y 3 en Bachillerato, encontrando que la mayoría de estudios intervinieron durante 5 a 8 semanas (n = 17), siendo 4 estudios con un tiempo y inferior y el resto superior.

3.1.3. Dimensión de la variable autonomía y tipo de escala

La dimensión que más se midió fue la de satisfacción de la NPB (n = 24), seguida de la percepción de apoyo a la autonomía (n = 17). Por otro lado, la satisfacción fue medida sobre todo a través de la BPNES (N = 13) seguido del cuestionario PNSE (N = 6), La percepción de apoyo a la autonomía fue medida principalmente con el LCQ (N = 8). Finalmente, como se ve en la tabla 2, el estilo interpersonal, la frustración de las NPB o la competencia de autonomía personal, se midieron con diversidad de instrumentos para los estudios (entre 1 y 2 estudios por instrumento).

Tabla 2. Resultados de los artículos seleccionados para la revisión sistemática.

Autor y año	Metodología del grupo experimental	Nº de participantes, etapa educativa y duración	Medición de la autonomía	Calidad	Resultados
Amado et al. (2014)	Intervención multidimensional	47 alumnos	Escala BPNMS (satisfacción)	Media	Diferencias significativas en satisfacción entre grupos
Bechter et al. (2019)	Aprendizaje centrado en el alumnado	554 alumnos (275 chicos, 279 chicas) Secundaria (12-16 años; M = 14.27) 5 semanas	Cuestionario LCQ adaptado (apoyo percibido)	Alta	Aumento significativo de la autonomía Interacción positiva entre autonomía y "condición por tiempo"
Castillo-Roy et al. (2021)	Estrategias basadas en las NPB	23 alumnos Primaria (6º) 10 sesiones (5 semanas)	Escala SBPN (apoyo) Escala BPNES (satisfacción) Escala BPNFS (frustración)	Media	Incremento significativo de la satisfacción y el apoyo a la autonomía Descenso significativo de frustración
Chang et al. (2016)	Soporte a la autonomía	126 alumnos Primaria (6º grado) 12 sesiones (6 semanas)	Cuestionario LCQ adaptado (apoyo percibido)	Alta	Efecto de grupo principal significativo con un efecto de tiempo principal El grupo de apoyo a la autonomía mostró puntuaciones más altas
Cheon et al. (2014)	Soporte a la autonomía (ASIP)	1229 alumnos Primaria, Secundaria y Bachillerato 18 semanas	Cuestionario LCQ adaptado (apoyo percibido) Escala PAS de 5 ítems (satisfacción) Escala PNTS (frustración)	Alta	Hombres y estudiantes de bachillerato tuvieron mayores puntajes en apoyo percibido y satisfacción El efecto principal fue significativo
Cheon et al. (2019)	Soporte a la autonomía (ASIP) / Metas intrínsecas (ASIP + Intrinsic Goals)	2131 alumnos Secundaria y Bachillerato 12 semanas	Cuestionario LCQ adaptado (apoyo percibido) Escala PAS de 5 ítems (satisfacción)	Alta	Apoyo a la autonomía percibido aumentó más significativamente para el grupo ASIP + Intrinsic Goals que para el grupo ASIP
Cuevas et al. (2015)	ED	43 alumnos Secundaria (15-17 años; M = 15.65) 19 sesiones (10 semanas)	Escala BPNES (satisfacción)	Media	Mejoras no significativas en la satisfacción en el grupo SE
Cuevas et al. (2016)	ED	86 alumnos Secundaria (15-17 años; M = 15.65) 19 sesiones (10 semanas)	Escala PNTS (frustración)	Alta	Las percepciones de frustración no cambiaron Expone que la autonomía personal de cada estudiante puede verse restringida por la toma de decisiones en equipo
Franco et al. (2021)	ED	50 alumnos (28 chicos, 22 chicas) Secundaria (14-15 años; M = 14.61) 8 sesiones (4 semanas)	Escala BPNES (satisfacción)	Alta	Grupo control mostró puntuaciones más altas en pretest Grupo experimental sufrió diferencias significativas
García-Castejón et al. (2021)	TFGU + MRPS	99 alumnos (48 chicos, 51 chicas) Secundaria (12-14 años; M = 12.63) 11 semanas	Escala PNSE (satisfacción)	Alta	Diferencias intergrupales significativas Aumento significativo en grupo experimental

Gaspar et al. (2021)	TFGU	111 alumnos Primaria (5º y 6º; M _{edad} = 10.95) 16 sesiones (8 semanas)	Escala BPNES (satisfacción)	Alta	Aumento significativo
Gil-Arias et al. (2017)	TGFU + ED	55 alumnos (28 chicos, 27 chicas) Secundaria (4º ESO; M _{edad} = 15.45) 10 sesiones (5 semanas)	Escala BPNES (satisfacción)	Alta	Aumento significativo
Gil-Arias et al. (2020a)	TGFU + ED	53 alumnos (37 chicos, 16 chicas) Secundaria (M _{edad} = 15.50) 10 sesiones (5 semanas)	Cuestionario CANPB (apoyo) Escala BPNES (satisfacción) Entrevistas semiestructuradas	Alta	Estudiantes percibieron un cambio positivo en el apoyo percibido y la satisfacción, aunque no mostraron aumentos significativos
Gil-Arias et al. (2020b)	TGFU + ED	55 alumnos (28 chicos, 27 chicas) Secundaria (M _{edad} = 15.45) 16 sesiones (8 semanas)	Escala ASCSQ (apoyo)	Alta	Puntuaciones significativamente más altas con metodología híbrida
Gil-Escolano et al. (2020)	Metodología activa basada en la TAD	89 alumnos (42 chicos y 47 chicas) Secundaria (M _{edad} = 12.6) 5 semanas	Escala BPNES (satisfacción)	Media	Aumento significativo tanto en grupo TAD como en asignación de tareas
Gómez-Rijo et al. (2015)	Soporte a la autonomía	41 alumnos Primaria (M _{edad} = 10.73) 8 sesiones (16 semanas)	Escala observacional ad hoc (estilo interpersonal docente) Cuestionario ad hoc (satisfacción)	Media	Aumento significativo de satisfacción
González-Cutre et al. (2013)	Soporte a la autonomía (visionado de vídeos y debates)	47 alumnos Primaria (M _{edad} = 11.28) 12 sesiones (12 semanas)	Escala PASSES (apoyo percibido)	Alta	Incremento significativo en apoyo a la autonomía por parte del profesorado y de los pares
Ha et al. (2019)	SELF-FIT	665 alumnos Secundaria (8º grado, M _{edad} = 14.4) 37 sesiones (19 semanas)	Escala BPNES (satisfacción) Cuestionario LCQ (percepción de apoyo)	Alta	Aumento significativo en percepción del apoyo con el tiempo Disminución significativa de estilo controlador docente
Huéscar et al. (2020)	Soporte a la autonomía	62 alumnos 5º y 6º Primaria (M _{edad} = 10.75) 60 sesiones (20 semanas)	Escala SAS (percepción de apoyo) Escala PNSE (satisfacción)	Alta	Aumento significativo en percepción del apoyo con el tiempo. Disminución significativa de estilo controlador docente
Hurtado et al. (2020)	Aprendizaje cooperativo + MRPS	85 alumnos 2º Primaria (6-8 años) 11 sesiones (6 semanas)	Cuestionario (aprendizaje percibido) #ICOMPri1 competencial	Media	Aumento significativo en percepción de competencia autonomía e iniciativa personal

Leptokaridou et al. (2014)	et	Soporte a la autonomía	54 alumnos 5º y 6º Primaria (11-12 años) 9 sesiones (8 semanas)	Cuestionario modificado (apoyo percibido) Escala BPN-PE (satisfacción)	HCCQ Alta	Aumento significativo en apoyo percibido y satisfacción Estabilidad del apoyo percibido en el 1er trimestre Apoyo percibido correlacionó positivamente con satisfacción NPB
López-García et al. (2018)		ED	68 alumnos (21 chicos, 39 chicas) Secundaria (13-15 años; M = 14.4) 9 sesiones (5 semanas)	Escala percibido) PASSES (apoyo percibido)	Alta	Aumento significativo
Manzano Valero-Valenzuela (2019)	y	MRPS	25 alumnos (14 chicos, 11 chicas) Primaria (9-11 años; M = 9.96) 6 sesiones (16 semanas)	Escala PNSE (satisfacción) Entrevistas semiestructuradas	Alta	Diferencias intergrupales significativas. Docente comenta falta de tiempo para fomentar la autonomía
Mavropoulou et al. (2019)	et	Soporte a la autonomía	252 alumnos 5º y 6º Primaria (Medad = 10.48) 12 sesiones (6 semanas)	Escala percibido) PASSES (apoyo percibido)	Alta	Interacción significativa grupo x tiempo en apoyo percibido Aumento significativo en apoyo percibido en grupo de danzas variadas Resultados estables en grupo de danza tradicional
Medina-Casabón y Burgueño (2017)	y	ED	44 alumnos (22 chicos, 22 chicas) Bachillerato (16-18 años; M = 16.32) 12 sesiones (6 semanas)	Cuestionario percibido) CANPB-EF (apoyo percibido)	Media	Diferencias intergrupales significativas Aumento significativo de apoyo percibido
Meng et al. (2013)	et al.	Programas personales de actividad física	257 alumnos 2º Secundaria (M _{edad} = 12.91) 15 semanas	Cuestionario (apoyo percibido) LCQ adaptado	Alta	Diferencias intergrupales significativas, sin efecto significativo en tiempo por interacción grupal. Aumento significativo.
Méndez-Giménez et al. (2016)	et al.	ED	94 estudiantes 6º Primaria (M _{edad} = 11.62) 12 sesiones (6 semanas)	Escala EMMD (satisfacción)	Alta	Aumento significativo. Estudiantes perciben autonomía.
Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre (2016)	y	Soporte a la autonomía	145 alumnos 5º y 6º Primaria (10-12 años; M = 10.73) 21 sesiones (11 semanas)	Escala SPAS (apoyo percibido) Escala PNSES (satisfacción)	Alta	Aumento significativo en apoyo percibido y satisfacción.
Navarro-Patón et al. (2016)	et al.	Juegos cooperativos	104 alumnos Primaria (9-11 años, M _{edad} = 10.29) 6 sesiones (3 semanas)	Cuestionario (satisfacción) ad hoc	Media	Aumento significativo.

Otto et al. (2015)	Estrategias basadas en las áreas TARGET	97 alumnos (45 chicos, 52 chicas) Secundaria (13-16 años; M = 13.64) 17 sesiones (9 semanas)	Cuestionario CANPB (apoyo percibido) Escala BPNES (satisfacción)	Alta	Valores de satisfacción significativamente superiores en UD experimental. Aumento significativo del apoyo percibido.
Papí et al. (2021)	Soporte a la autonomía, el trabajo en grupo y la creatividad	73 alumnos 4º, 5º y 6º Primaria (9-12 años) 7 sesiones (4 semanas)	Escala BPNES (satisfacción)	Media	Aumento significativo en ambos sexos.
Perlman (2012)	ED / Juegos de habilidad (SDG)	50 docentes en formación Universidad 15 sesiones (16 semanas)	Cuestionario LCQ adaptado (apoyo percibido) Método observacional codificado (estilo interpersonal docente)	Alta	Se dieron mejores comportamientos autónomos en grupo ED. Interacción significativa entre instrucción autónoma y apoyo percibido.
Real-Pérez et al. (2021)	Gamificación	98 alumnos (40 chicos, 58 chicas) Secundaria (15-17 años; M = 15.5) 6 sesiones (3 semanas)	Cuestionario CANPB (apoyo percibido) Escala BPNES (satisfacción)	Alta	Grupo experimental muestra valores más altos en apoyo percibido y satisfacción.
Tilga et al. (2021)	Soporte a la autonomía cara a cara; Soporte a la autonomía a través de internet; Soporte a la autonomía combinado	858 alumnos Secundaria (12-15 años, M = 13.22) 9 semanas	Escala MD-PASS-PE (apoyo percibido) Escala BPNSNF adaptada (satisfacción y frustración)	Alta	Efectos significativos en grupos experimentales. Mayor mejora en grupo combinado.
Valero-Valenzuela et al. (2019)	MRPS	120 alumnos Primaria (10-13 años; M = 11.50) 16 sesiones (8 semanas)	Escala EAA-EF (apoyo percibido) Escala PNSE (satisfacción)	Alta	Aumento significativo de estilo interpersonal de apoyo y satisfacción en grupo experimental.
Valero-Valenzuela et al. (2020)	MRPS	54 alumnos Primaria y Secundaria (11-16 años; M= 13.41) 44 sesiones (22 semanas)	Escala PNSE (satisfacción) Observación OSTOR (patrones de comportamiento)	Alta	Se mostraron mayores apoyos a los comportamientos autónomos hacia el final de la intervención. Satisfacción mejoró significativamente.
Valero-Valenzuela et al. (2020b)	MRPS + gamificación	55 alumnos 2º y 3º Secundaria (13-17 años; M= 14.29) 10 sesiones (5 semanas)	Observación OSTOR (patrones de comportamiento)	Alta	Prevalencia de cesión de autonomía y responsabilidad a los participantes.
Viciano et al. (2020)	ED	123 alumnos (60 chicos, 63 chicas) Secundaria (14-15 años) 12 sesiones (6 semanas)	Escala BPNES (satisfacción)	Alta	Aumento significativo.

Wallhead et al. (2014)	ED	568 alumnos Secundaria ($M_{\text{edad}} = 14.75$) 2 cursos académicos	Escala BPNES (satisfacción)	Alta	Concluye que la ED mejora la satisfacción.
---------------------------	----	--	-----------------------------	------	--

4. DISCUSIÓN

En primer lugar, atendiendo a los diseños de los estudios revisados, todos utilizaron un diseño cuasiexperimental con un enfoque cuantitativo principalmente. Estos hallazgos son consistentes con revisiones recientes sobre modelos pedagógicos y/o métodos de enseñanza (Evangelio et al., 2018). A su vez, de acuerdo con revisiones anteriores sobre metodologías de enseñanza (González-Villora et al. 2019), la mayoría de los estudios analizaron programas basados en la ED. Estos hallazgos podrían estar asociados a que ciertas características estructurales de la ED resultan interesantes, como la oportunidad de tomar decisiones y la realización de una fase autónoma de entrenamiento. Sin embargo, esto podría conllevar a subestimar la posibilidad de obtener resultados similares con la aplicación de otros enfoques metodológicos. Asimismo, esta revisión cuenta con una muestra de entre 50 y 100 alumnos por estudio, aspecto que no parece estar en concordancia con otras revisiones (Evangelio et al. 2018; González-Villora et al., 2010).

Por otro lado, la duración de la mayor parte de los estudios de esta revisión sistemática abarca las 5-8 semanas, lo cual está en discordancia con lo hallado por González-Villora et al. (2019). Teniendo en cuenta la lista de control utilizada para evaluar la calidad de los estudios seleccionados, se puede afirmar que una intervención ideal debería englobar a más de 50 alumnos y 4 docentes y tener una duración mayor de 4 meses o 15 sesiones. A su vez, las variables de autonomía que aparecen con mayor frecuencia son la satisfacción de la autonomía y la percepción del apoyo a la autonomía, medidos principalmente por las escalas BPNES y LCQ, respectivamente. Este aspecto no coincide con otras revisiones como la de González-Villora et al. (2019).

Los hallazgos de este trabajo sugirieron altos niveles de autonomía en el alumnado tras una intervención basada en la ED, en línea con los hallazgos realizados por la revisión de Evangelio et al. (2018). Por otro lado, se observa que el MRPS resulta eficaz para mejorar la autonomía del alumnado tras una intervención prolongada en el tiempo (Manzano y Valero-Valenzuela, 2019; Valero-Valenzuela et al., 2020a), aunque estos hallazgos no se hayan discutido en anteriores revisiones (Pozo et al., 2018). Es decir, la frecuencia con que el alumnado manifiesta comportamientos autónomos aumenta a medida que se incrementa el tiempo de intervención. Por lo que convendría utilizar la TGfU hibridada con alguna metodología, como la ED (Gil-Arias et al., 2017, 2020a).

Por otro lado, el estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía ha conseguido grandes mejoras significativas en el desarrollo de la percepción de autonomía del alumnado, como se expuso en anteriores revisiones (Pérez-González et al., 2019). De la misma manera, se ha hallado también que su eficacia puede mejorarse implementándolo junto con estrategias que refuercen el trabajo en grupo y el desarrollo de la creatividad (Papí et al. 2021), incluso a través del uso de recursos online (Tilga et al. 2021).

Finalmente, se puede señalar a modo de crítica que todos los estudios se realizaron en contextos escolares cotidianos, ya que no se registraron investigaciones que involucrasen, por ejemplo, a alumnado con discapacidades, "en riesgo" de exclusión social o en proceso de

abandono temprano de la escuela, lo cual, sería interesante como futuras líneas de investigación. Por ello, resulta necesario el estudio de muestras en determinados contextos sociales donde la adquisición de autonomía puede resultar fundamental para el desarrollo de los estudiantes. En cuanto a las principales limitaciones halladas en el presente trabajo, cabe mencionar la decisión de no incluir publicaciones de acceso cerrado, además de que la mayoría de las investigaciones se realizaron en España, lo que dificulta la extrapolación de los resultados a un contexto global.

5. CONCLUSIONES

Los resultados indican el impacto de diferentes metodologías de enseñanza en la percepción de autonomía del alumnado han aportado resultados dispares y poco consistentes. La variable más estudiada es la autonomía en relación con las NPB a la vez que la frustración de las tres NPB. Se hace necesario que la investigación considere otros territorios además del nacional y en diversas muestras. Asimismo, un control de la participación del alumnado y un mayor número intervenciones con modelos empleados en un escaso porcentaje de los estudios seleccionados (TPSR o gamificación) resultan fundamentales en estudios futuros. Finalmente, se hace necesario estudiar el concepto de autonomía y lograr un consenso acerca de qué variable conviene medir en función de su relación con otros efectos positivos en el alumnado.

6. REFERENCIAS

- Aibar, A., Julián, J., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S., y Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 155-161.
- Amado, D., Del Villar, F., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., & García-Calvo, T. (2014). Effect of a multi-dimensional intervention programme on the motivation of physical education students. *PLOS one*, 9(1)
- Bechter, B. E., Dimmock, J. A., & Jackson, B. (2019). A cluster-randomized controlled trial to improve student experiences in physical education: Results of a student-centered learning intervention with high school teachers. *Psychology of Sport and Exercise*, 45, 101553.
- Castillo-Roy, L., García, J., Mayo, C., González, L. G., & Catalán, Á. A. (2021). Apoyo a las necesidades psicológicas básicas y la novedad del alumnado en una unidad didáctica de smashball en educación primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 13(73).
- Chang, Y. K., Chen, S., Tu, K. W., & Chi, L. K. (2016). Effect of autonomy support on self-determined motivation in elementary physical education. *Journal of sports science & medicine*, 15(3), 460.
- Chatzisarantis, N., y Hagger, M. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health* 24(1), 29-48. <http://doi.org/10.1080/08870440701809533>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers communicate their expectations while supporting students' psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 41, 107-118.
- Cheon, S., Reeve, J., y Moon, I. (2014). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive

- toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396. <http://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>
- Cuevas, R., García-López, L. M., & Serra-Olivares, J. (2016). Sport education model and self-determination theory: An intervention in secondary school children. *Kinesiology*, 48(1.), 30-38.
- Cuevas, R., López, L. G., & Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 155-162.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S., & Fernández-Río, J. (2018). The sport education model in elementary and secondary education: A systematic review. *Movimento*, 24, 931-946.
- Franco, E., Tovar, C., González-Peño, A., y Coterón, J. (2021). Effects of a Sport Education Model-Based Teaching Intervention on Students' Behavioral and Motivational Outcomes within the Physical Education Setting in the COVID-19 Scenario. *Sustainability*, 13(22), 12468. <http://doi.org/10.3390/su132212468>
- García-Castejón, G., Camerino, O., Castañer, M., Manzano-Sánchez, D., Jiménez-Parra, J. F., y Valero-Valenzuela, A. (2021). Implementation of a Hybrid Educational Program between the Model of Personal and Social Responsibility (TPSR) and the Teaching Games for Understanding (TGfU) in Physical Education and Its Effects on Health: An Approach Based on Mixed Methods. *Children*, 8(7), 573. <https://doi.org/10.3390/children8070573>
- Gaspar, V., Gil-Arias, A., Del Villar, F., Práxedes, A., y Moreno, A. (2021). ¿How TGfU Influence on Students' Motivational Outcomes in Physical Education? A Study in Elementary School Context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5407. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105407>
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Del Villar, F., y Harvey, H. (2020a). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: Impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 36-53. <https://doi.org/10.1177/1356336X18816997>
- Gil-Arias, A., Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., García-González, L., y Abós, Á. (2020b). A Hybrid TGfU/SE Volleyball Teaching Unit for Enhancing Motivation in Physical Education: A Mixed-Method Approach. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 18(1), 110. <http://doi.org/10.3390/ijerph18010110>
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., y Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLoS ONE*, 12(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>

- Gil-Escolano, G., Ferriz-Valero, A., García-Jaén, M., y García-Martínez, S. (2020). Impacto de la Teoría de la Autodeterminación en las Necesidades Psicológicas Básicas en Alumnado de Secundaria. *Kronos*, 19(2).
- Gómez-Rijo, A., Jiménez-Jiménez, F., & Sánchez-López, C. R. (2015). Desarrollo de la Autonomía del Alumnado de Primaria en Educación Física a través de un proceso de investigación-acción.[Development of Autonomy of Elementary Students in Physical Education through a process of action research]. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. doi: 10.5232/ricyde, 11(42), 310-328.
- González-Cutre, D., Ferriz, R., Beltrán-Carrillo, V. J., Andrés-Fabra, J. A., Montero-Carretero, C., Cervelló, E., & Moreno-Murcia, J. A. (2014). Promotion of autonomy for participation in physical activity: A study based on the trans-contextual model of motivation. *Educational Psychology*, 34(3), 367-384. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.817325>
- Gonzalez-Villora, S., Evangelio, C., Sierra-Diaz, J., & Fernandez-Rio, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- Ha, A., Lonsdale, C., Lubans, D., y Ng, J. (2019). Increasing students' activity in physical education: results of the self-determined exercise and learning for fitness trial. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 52(3), 696-704. <http://doi.org/10.1249/MSS.0000000000002172>
- Huéscar, E., Moreno-Murcia, J. A., Domenech, J. F., & Núñez, J. L. (2020). Effects of an autonomy-supportive physical activity program for compensatory care students during recess time. *Frontiers in Psychology*, 10, 3091.
- Hurtado, M., Lara, E. R., & Iturriaga, F. M. A. (2020). Efectos del Aprendizaje Cooperativo y Modelo de Responsabilidad Personal y Social sobre el aprendizaje competencial y el clima motivacional percibido del alumnado de Educación Física en Primaria. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 12(5), 612-637.
- Leptokaridou, E., Vlachopoulos, S., y Papaioannou, A. (2014). Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education. *Educational Psychology*, 36(7), 1138-1159. <http://doi.org/10.1080/01443410.2014.950195>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
- López-García, J., Sánchez-Gallardo, I., Burgueño-Menjíbar, R., y Medina-Casaubón, J. (2018). Apoyo a la autonomía y percepción de las características de la Educación Deportiva en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Influencia de una temporada de Educación Deportiva. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 191-202.
- López-Pastor, V., y Gea, J. (2009). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270.

- López, E. G. D. L. F., de Los Fayos, E. J. G., & Montero, F. J. O. (2023). Ira y Personalidad como dos factores relacionados en el deporte: una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(1), 21-37.
- Manzano, D., y Valero-Valenzuela, A. (2019). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) en las diferentes materias de la Educación Primaria y su repercusión en la responsabilidad, autonomía, motivación, autoconcepto y clima social. *Journal of Sport and Health Research*, 11(3), 273-288.
- Mavropoulou, A., Barkoukis, V., Douka, S., Alexandris, K., & Hatzimanouil, D. (2019). The role of autonomy supportive activities on students' motivation and beliefs toward out-of-school activities. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 223-233.
- Medina-Casaubón, J., y Burgueño, R. (2017). Influence of a Sport Education season on motivational strategies in High School students: A Self-Determination Theory-based perspective. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 17, 153-166. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70880>
- Méndez-Giménez, A., de Ojeda-Pérez, D. M., & Valverde-Perez, J. J. (2017). Emotional intelligence and motivational mediators in a season of Sport Education mime. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 52-72.
- Moreno-Murcia, J. A., y Sánchez-Latorre, F. (2016). Efectos del soporte de autonomía en clases de educación física. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 43, 79-89.
- Navarro-Patón, R., Rodríguez-Fernández, J., y Eirín, R. (2016). Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en Educación Física en Primaria. *Sportis Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(3), 439.
- Papí, M., García Martínez, S., García-Jaén, M., y Ferriz Valero, A. (2021). Orientaciones de meta y necesidades psicológicas básicas en el desarrollo de la Expresión Corporal en educación primaria: Un estudio piloto, *Retos*, 42, 256-265
- Pérez-González, A. M., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia, J. A., y Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). Systematic Review of Autonomy Support in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 138, 51-61. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04)
- Perlman, D. (2012). The influence of the sport education model on developing autonomous instruction. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 493-505.
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., & Perez-Ordas, R. (2018). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(1), 56-75. <https://doi.org/10.1177/1356336X16664749>
- Real-Pérez, M., Sánchez-Oliva, D., y Padilla, C. (2021). Proyecto África «La Leyenda de Faro»: Efectos de una metodología basada en la gamificación sobre la motivación situacional respecto al contenido de expresión corporal en Educación Secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 42, 567-574. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86124>

- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford.
- Sicilia, A., y Delgado, M. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Inde publicaciones.
- Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L., & Koka, A. (2021). Perceived autonomy support from peers, parents, and physical education teachers as predictors of physical activity and health-related quality of life among adolescents—a one-year longitudinal study. *Education Sciences*, 11(9), 457.
- Valero-Valenzuela, A., García, D. G., Camerino, O., & Manzano, D. (2020b). Hibridación del modelo pedagógico de responsabilidad personal y social y la gamificación en educación física. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(141), 63-74.
- Valero-Valenzuela, A., Lopez, G., Moreno-Murcia, J. A., & Manzano-Sanchez, D. (2019). From students' personal and social responsibility to autonomy in physical education classes. *Sustainability*, 11(23), 6589. <https://doi.org/10.3390/su11236589>
- Valero-Valenzuela, A., Merino-Barrero, J. A., Manzano-Sánchez, D., Belando-Pedreño, N., Fernández-Merlos, J. D., y Moreno-Murcia, J. A. (2020a). Influencia del estilo docente en la motivación y estilo de vida de adolescentes en educación física. *Universitas Psychologica*, 19, 1(11).
- Viciano, J., Casado-Robles, C. Pérez-Macías, L., y Mayorga-Vega, D. (2020). Una unidad didáctica de Educación Deportiva como estrategia de educación para la ciudadanía en Educación Física. Un ensayo controlado aleatorizado por grupos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 44-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73546>
- Wallhead, T., Garn, A., y Vidoni, C. (2014). Effect of a Sport Education Program on Motivation for Physical Education and Leisure-Time Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 478-487. <http://doi.org/10.1080/02701367.2014.961051>