



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Curso 2020-2021

**ADAPTACIÓN A UNA ESCALA
PICTÓRICA PARA INFANTES DE LA
ESCALA DE OBSERVACIÓN DE LOS
ESTILOS MOTIVACIONALES
DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Autor: Manuel Enrique-Tarancón Cabedo

Tutora académica: Elisa Huéscar Hernández

Opción: Propuesta de intervención

Escola Tabor, Barcelona

2. ÍNDICE

3. CONTEXTUALIZACIÓN	1
3.1 Ubicación del centro y análisis del contexto socio-cultural donde se encuentra (entorno rural- urbano, clase baja-media-alta, etc.).....	1
3.2 Finalidades del centro y actividades que desarrolla. Organigrama del centro (órganos colegiados y unipersonales, y sus respectivas funciones).....	1
3.3 Instalaciones y recursos materiales disponibles en la actualidad.....	2
4. MARCO TEÓRICO	3
4.1 La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).....	3
4.2 Características del desarrollo evolutivo en la etapa de educación primaria (de 6 a 12 años).....	4
4.3 Instrumentos que miden la motivación en la etapa educativa de primaria.....	5
4.4 El presente estudio.....	5
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	5
5.1 Participantes.....	5
5.2 Medidas.....	5
5.3 Procedimiento.....	6
5.4 Adaptación de la escala MIDEF a educación primaria.....	6
6. CONCLUSIONES	11
6.1 La necesidad de instrumentos para evaluar la práctica docente.....	11
6.2 Propuesta de recursos para favorecer el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas en educación primaria a partir de la Teoría de la Autodeterminación.....	12
6.3 Una Secuencia didáctica apropiada para el fomento de un estilo motivacional basado en el apoyo a la autonomía en Educación Primaria.....	13
6.4 Limitaciones.....	15
7. BIBLIOGRAFÍA	16
8. ANEXOS	17
8.1 Escala MIDEF original.....	17
8.2 Diseño de escala pictórica para medir la autonomía percibida del alumnado en etapa de educación primaria que pueda servir para su posterior validación.....	20
8.3 Adaptación para educación primaria de las propuestas de Reeve y Cheon.....	24

3. CONTEXTUALIZACIÓN

3.1 Ubicación del centro y análisis del contexto socio-cultural donde se encuentra (entorno rural- urbano, clase baja-media-alta, etc.).

Este Trabajo de Final de Grado está contextualizado en una escuela de Barcelona que forma parte del distrito de la “Dreta de l’Eixample”, más concretamente del barrio de la Sagrada Familia.

A pesar de ser un barrio de origen obrero antiguamente conocido como “El Poblet”, el monumento de la Sagrada Família situó el barrio en el centro del mapa y gracias a ello cuenta con una fuerte red de servicios.

El barrio dispone de cuatro asociaciones de vecinos, siete asociaciones de comerciantes, un centro cívico, un local del barrio, cuatro centros de gente mayor, un mercado, un centro de atención primaria, otro de servicios sociales y hasta 6 instalaciones deportivas. La escuela aprovecha este entorno y realiza muchas actividades de proximidad en él.

La población vecinal de la escuela está formada por personas de clase media y clase media-baja aunque la crisis económica reciente provocó el aumento de familias con necesidad de ayudas económicas.

A la escuela, el 58% de las familias son catalanas y el 42% restante provienen de hasta 20 naciones diferentes.

La gran mayoría de las familias de la escuela entienden el catalán y el castellano y se expresan en una de estas dos lenguas en el ámbito familiar. Otras lenguas familiares que acoge la escuelas son: inglés, urdú, chino (mandarín y cantonés), árabe, polaco, italiano, ruso, francés, griego, nepalés, bengalí, alemán, georgiano, ucraniano, turco, portugués, búlgaro, hindú y rumano.

3.2 Finalidades del centro y actividades que desarrolla. Organigrama del centro (órganos colegiados y unipersonales, y sus respectivas funciones).

La Escuela Tabor es un centro de titularidad pública, en ella se puede cursar el segundo ciclo de educación infantil y los 6 niveles de educación primaria. Es una escuela de dos líneas, es decir, de cada nivel hay dos grupos excepto en segundo de primaria donde encontramos un grupo adicional. Así queda organizada con 6 clases de infantil correspondientes a los cursos P3, P4 y P5, y también 13 grupos para educación primaria que comprenden todos los niveles entre primero y sexto.

Al disponer de tres plantas de organiza en tres comunidades (una por planta): la primera planta corresponde a la comunidad de los pequeños (ed. Infantil), la segunda planta corresponde a la comunidad de los medianos (primero, segundo y tercero de primaria) y la tercera planta corresponde a la comunidad de los mayores (cuarto, quinto y sexto de primaria).

El centro dispone de 3 patios y un arenal, una biblioteca, un laboratorio, un gimnasio cubierto, una biblioteca, un aula de inglés, una aula de psicomotricidad, un almacén de material, una aula de educación especial, la sala de maestros, el despacho del equipo directivo, así como una sala en cada planta destinada a tutorías. También dispone de múltiples lavabos en todas las plantas.

El profesorado constituye el recurso humano fundamental de cualquier centro, pues de él depende el desarrollo de la práctica educativa, así como la calidad de esta. La plantilla de la escuela está formada por 32 docentes, una TEI y dos auxiliares de educación especial. Todo ello queda recogido en el documento de plantillas tal y como establece el Decreto 39/2014, del 25 de marzo, por el cual se regulan los procedimientos para definir el perfil y la provisión

de los lugares de trabajo docente.

De entre el profesorado destacamos 4 con el perfil profesional de Metodologías de Enfoque Globalizado, 4 con el perfil lingüístico en lengua inglesa (AICLE), 2 con el perfil profesional de atención a la diversidad y 2 con el perfil de competencia digital docente (TAC).

Por otro lado y de acuerdo a la normativa actual, la escuela cuenta con un coordinador de riesgos laborales.

Si hablamos de los criterios de estructura organizativa y de gestión debemos proceder a desarrollar los órganos unipersonales de gobierno:

Tal y como establece el artículo 131 del capítulo IV de la Ley de Educación de Cataluña (LEC en adelante), el Equipo Directivo del centro estará integrado por el director o directora, el jefe/a de estudios y el secretario o secretaria.

El equipo directivo trabajará de forma coordinada en el desarrollo de sus funciones en función de las instrucciones del director o la directora y las funciones específicas legalmente establecidas. También gestiona el proyecto de dirección. El equipo se reunirá semanalmente.

Si nos referimos a los órganos unipersonales de coordinación, según recoge el Decreto de Autonomía de Centros 102/2010 artículo 41, son órganos unipersonales de coordinación: Coordinadores de Comunidad, Coordinador/a de Informática (TAC), Coordinador de Prevención y Riesgos Laborales, Coordinador/a de Lengua y Cohesión Social, Coordinador/a de Biblioteca y Coordinador/a de estudiantes en prácticas en el centro.

3.3 Instalaciones y recursos materiales disponibles en la actualidad.

El centro tiene un edificio distribuido en cuatro plantas siendo su distribución la siguiente:

En la planta baja se encuentran los siguientes espacios:

- Conserjería
- Administración
- Comedor primaria
- Biblioteca
- Aula de música
- Arenero de infantil
- Lavabos de niños y niñas
- Cocina
- Aula de actividades creativa y artísticas
- Patio central
- Huerto
- Despacho AFI (Asociación Familias de los Infantes)
- Despacho Servitabor (encargados/as del comedor)
- Sala material extraescolar
- Aula de ciencias (laboratorio)
- Ascensor y sala de máquinas

En la primera planta se ubican:

- Comedor de infantil
- Un lavabo para el personal docente
- Lavabos para infantes de infantil
- Despacho multiusos
- La Sala de docentes.
- Despacho del Equipo Directivo.

En la segunda planta el Centro dispone de los siguientes espacios:

- 6 aulas ordinarias para Educación infantil
- Lavabo adaptado
- 4 lavabos para E. Infantil.
- Aula de psicomotricidad
- Aula de espacios/ambientes

En la tercera planta el Centro dispone de los siguientes espacios:

- 7 aulas ordinarias para Educación Primaria
- 2 lavabos para niños y niñas
- Almacén de material
- Aula multifuncional
- Aula de espacios/ambientes
- Lavabo adaptado
- Patio (pista)
- Gimnasio
- Sala de material (E.Física)
- Vestidores para el alumnado

En la cuarta planta el Centro dispone de los siguientes espacios:

- 6 aulas ordinarias para Educación Primaria
- 2 lavabos para niños y niñas
- Almacén de material
- Aula multifuncional
- Aula de Atención a la Diversidad
- Lavabo maestros
- Aula de inglés

La escuela se comunica con el polideportivo Claror Sagrada Familia con el cual existe un acuerdo de colaboración. Justo debajo de la escuela hay un parking municipal.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985)

La principal sustentación teórica para la creación para el fomento de un estilo de apoyo a la autonomía sería la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), una macroteoría psicológica que nos dice que la motivación puede ser intrínseca (lo hago para llegar a ver mi mejor versión) o extrínseca (lo hago a cambio de una recompensa externa).

La teoría de la autodeterminación también determina en qué medida las personas, libremente se involucran o no se involucran, en realizar sus actividades teniendo en cuenta unos mecanismos de conducta e intentando siempre potenciar la motivación intrínseca o autodeterminada ya que según el estudio de Sheldon y Kasser sería el tipo de motivación más efectiva (Deci y Ryan, 1985, 1991 i 2000).

Un estudio longitudinal reveló que se ampliaba el bienestar al conseguir metas intrínsecas, mientras que el éxito en las metas extrínsecas proporcionaba poco beneficio (Sheldon y Kasser, 1998).

Para conseguir una motivación intrínseca o autodeterminada se deben cumplir unas necesidades psicológicas básicas que son competencia (White, 1963; Harter, 1978), autonomía (deCharms, 1968; Deci 1975) y socialización (Reis, 1994; Baumeister y Leary, 1995). Las últimas investigaciones van encaminadas a incluir también la novedad como necesidad psicológica básica (González-Cutre et al. , 2016).

Por tanto, estos cuatro constructos, parece ser que según la evidencia, son facilitadores de la motivación autodeterminada. Entre ellos para el desarrollo de nuestra escala cobra especial importancia el constructo de autonomía, que nos viene a decir que, el aumentar las opciones y elecciones de un participante aumenta su motivación intrínseca.

Según la Teoría de la Autodeterminación, si en los contextos sociales de los individuos se cumplen las necesidades psicológicas básicas, estos proporcionarán las condiciones óptimas para el desarrollo de manera activa, asimilativa e integrada.

El conocimiento acerca de las necesidades esenciales para la motivación y experiencia positiva y, a su vez, para el incremento del desempeño y el bienestar tiene un amplio significado. Este es relevante para las familias, docentes y educadores que están interesados en el desarrollo cognitivo y de la personalidad debido a que dice acerca de las condiciones que promueven la asimilación tanto de la información como de las regulaciones comportamentales.

En el ámbito educativo y más concretamente en las aulas, hemos visto que una relación entre docente-discente más centrada en el soporte a la autonomía consigue una mayor motivación intrínseca en el alumnado y un mayor bienestar en éste.

4.2 Características del desarrollo evolutivo en la etapa de educación primaria (de 6 a 12 años)

Entendemos por desarrollo el proceso de cambios biológicos y psicológicos que se producen en la persona desde el nacimiento hasta su muerte y que se caracteriza por el papel que juega el individuo en la adquisición de sus logros cognitivos, afectivos, sociales, motrices y morales.

Entre las características básicas del desarrollo evolutivo del alumnado de primaria podemos destacar las siguientes: el alumno va adquiriendo una autonomía creciente en el movimiento, también se produce un despliegue de las plenas posibilidades del lenguaje, se produce una iniciación en otros lenguajes (matemático, artístico, corporal), además, las nuevas capacidades de abstracción les permiten apreciar y disociar diferentes pensamientos.

Las nuevas capacidades de lenguaje y pensamiento facilitan la comunicación y la interacción social. A través de las relaciones de la escuela, el alumnado asimila sistemas de valores y creencias, y desarrollan determinadas actitudes. Eso les permite progresar en la construcción de un juicio y de una posición de moral autónoma.

El desarrollo cognitivo, la interacción social y la adopción de un sistema de valores convergen en la elaboración del autoconcepto y la autoestima, es decir, el conocimiento y la valoración de sí mismo.

En los aspectos cognitivos, hemos de recordar que nuestro sistema educativo está dividido en función de las etapas del desarrollo cognitivo formuladas por Piaget. A la etapa de educación primaria le corresponde el periodo de las operaciones concretas en la que en el alumnado se produce una nueva construcción de lo real y una capacidad de abstracción reciente representado por la identificación de símbolos y signos, el desarrollo de la capacidad de análisis/construcción de abstracciones, la superación del egocentrismo, el uso del lenguaje como instrumento de ayuda a la evolución cognitiva y afectivo-social, la reversibilidad.

Con el paso del tiempo van perdiendo protagonismo las estructuras mentales y cogiendo fuerza nuevas teorías cognitivas que instauran conceptos como aprendizaje significativo, aprendizaje social (Bandura) o constructivismo (Vygotski).

En cuanto a los aspectos motrices debemos tener en cuenta que durante esta etapa se desarrollan en gran parte la psicomotricidad fina y gruesa, la coordinación, aparece la segmentación corporal, hay grandes cambios corporales, comienza la diferenciación entre sexos y hay cambios básicos ligados al movimiento que hacen a los infantes aptos para el desarrollo de las actividades motrices específicas.

Por lo que refiere a los aspectos afectivos y sociales podemos destacar que las personas somos seres sociales y por tanto nuestro alumnado también. Por ello comienzan a establecer relaciones sociales con las personas más próximas, y después van ampliando. Por tanto la escuela como entidad tiene un papel muy importante en el desarrollo social de los infantes.

En esta etapa también ocurre la superación del egocentrismo y la aparición de la empatía, las relaciones diádicas y de grupo (relaciones de amistad, entre sexos o en grupo).

No podríamos finalizar este apartado sin hablar del aspecto moral donde surge una moral autónoma que encamina al alumnado al respeto mutuo y a cumplir las normas de juego colectivo que los unen a un grupo.

4.3 Instrumentos que miden la motivación en la etapa educativa de primaria

Entre los instrumentos que han sido diseñados para medir la motivación en los más jóvenes, la mayoría utilizan únicamente sentencias verbales, bien sea basados en variables como el aprendizaje (MEVA, Tapia, 2005) o específicamente dirigidos a la evaluación de la motivación hacia la actividad física y deportiva (PLOC, Moreno, González-Cutre, y Chillón, 2009; MIFA, Moreno, Moreno, y Cervelló, 2007). Sin embargo, la utilización de imágenes en escalas dirigidas a población infantil y juvenil se presenta como atractiva, ya que, efectivamente, los niños y niñas desde muy temprana edad están expuestos a esta relación simbólica, y recomendable, debido a que facilita la comprensión en casos de limitada capacidad introspectiva o madurez (Maganto, Garaigodobil, y Etxeberria, 2007; Salsa y Peralta, 2005). En este último caso, este factor relacionado con el valor de la imagen como vehículo de comunicación natural viene estando presente durante décadas en el desarrollo de técnicas proyectivas dirigidas a niños (Maganto, y Garaigordobil, 2011). Concretamente, el trabajo de Peralta y DeLoache (2004) señala la capacidad que presentan los niños desde los 24 meses de edad para comprender la asociación de una imagen simbólica con un referente. Además, las imágenes son un aliciente a la hora de enfrentarse al texto (motivan más) y ayudan a comprender textos ambiguos o palabras desconocidas (Fang, 1996).

4.4 El presente estudio

Nuestra revisión sobre los instrumentos que miden la motivación en educación primaria nos dice que parece ser que no hay ninguna escala validada que mida el grado de apoyo a la autonomía en esta etapa. Es por ello, que resulta necesario el diseño y validación de un instrumento que de forma válida y fiable, evalúe la percepción del estilo de interacción docente en estudiantes de primaria. Para ello, hemos buscado realizar una adaptación de la escala MIDEF (anexo 1) apoyada con pictogramas. Los objetivos de este trabajo fueron: a) Determinar la validez de comprensión por medio de un juicio de expertos a través del método Delphi (Dalkey y Helmer, 1963); b) Confirmar la posible validez de la escala en una muestra independiente.

Este TFG cuenta con Código de Investigación Responsable (COIR): TFG.GAF.EHH.METC.210518.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 Participantes

El grupo coordinador estuvo formado por 3 personas (2 hombres y una mujer), expertos en el estilo de interacción docente basado en el apoyo a la autonomía y gran experiencia en docencia e investigación. Eran además personas con experiencia en el método Delphi, con un buen nivel de comunicación y académicamente conocedores del tema de estudio.

Para dotar de mayor validez de comprensión por medio de juicio de expertos, se seleccionó a un grupo de docentes de primaria (4 hombres y 5 mujeres), en edades comprendidas entre los 35 y los 53 años y con amplia experiencia en el campo de la enseñanza.

Para corroborar esta validez de comprensión del instrumento, se realizó un estudio piloto en un grupo de 25 estudiantes (18 niños y 7 niñas) de un centro público de la ciudad de Barcelona.

Si hablamos de la validación de contenido, al ser una adaptación, ésta ya fue realizada en la escala original (MIDEF).

5.2 Medidas

Para comprobar la validez del instrumento se realizó un estudio piloto en un grupo de 25 estudiantes (18 niños y 7 niñas) de entre 10 y 12 años, escolarizado en un centro promotor de un estilo interacción docente basado en el apoyo a la autonomía (Escola Tabor). Todos los alumnos conocían al docente que les pasó el cuestionario ya que lo habían tenido de tutor, como mínimo, de un curso escolar.

5.3 Procedimiento

La idea es que esta propuesta se llegue a enmarcar dentro del diseño y validación de una serie de estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía a nivel transcontextual de la Universidad Miguel Hernández. Los objetivos de este trabajo fueron: a) Determinar la validez de comprensión por medio de un juicio de expertos a través del método Delphi (Dalkey y Helmer, 1963); b) Confirmar la posible validez de la escala en una muestra independiente.

Para la validación de la escala, se deberán llevar a cabo las siguientes fases:

1, Etapa de fundamentación teórica: Se establecen las bases del proyecto a desarrollar así como el marco teórico en el que tiene cabida. En este caso, el marco teórico será la teoría de la Autodeterminación y más concretamente, el estilo de interacción docente basado en el apoyo a la autonomía.

2, Etapa de construcción de estrategias: Se construyen las estrategias a llevar a cabo a través del método Delphi. Estas se organizan en dos fases: 1) Un grupo coordinador realizó una propuesta de adaptación de la escala MIDEF para el alumnado de educación primaria. 2) Un grupo de expertos revisó y materializó sus propuestas de mejora en la adaptación propuesta por el grupo coordinador.

3, Etapa de valoración: A partir de una prueba piloto de la escala en la cual se pregunta sobre la dificultad en la comprensión y realización.

Para la recogida de información se empleó el método Delphi basado en un panel de expertos siguiendo la siguiente estructura del cronograma de las fases de evaluación de la construcción de la escala de evaluación de la percepción del estilo docente de apoyo a la autonomía por parte del alumnado de educación primaria.

1, Fase preliminar: Selección y constitución del grupo de expertos cuya contribución favorezca el estudio. Contacto y propuesta de participación en el estudio.

2, Fase exploratoria: Diseño de una adaptación de la escala MIDEF en la que quede reflejado el objeto de estudio. Revisión de la misma. Primero el grupo control realiza su propuesta de diseño de la escala, que será revisada y evaluada por el grupo de expertos. El grupo de expertos dispondrá de un plazo máximo de 30 días para realizar la evaluación de la propuesta. Los contactos entre el grupo coordinador y el grupo de expertos han sido vía correo electrónico.

3, Fase Final: Evaluación de la información obtenida del grupo de expertos por parte del grupo coordinador.

5.4 Adaptación de la escala MIDEF a educación primaria.

Para poder evaluar la autonomía percibida por nuestro alumnado de Educación Primaria y ver si nuestro programa de intervención resulta exitoso, sería necesaria la creación de un instrumento de evaluación sobre la motivación percibida por nuestro alumnado.

La creación de un instrumento así para este rango de edades resulta altamente complejo, es por ello que vista la importancia de el mismo, voy a proponer un diseño que posteriormente pueda ser validado y nos ayude a los docentes de esta etapa a autoevaluar nuestro nivel de apoyo a la autonomía a partir de la percepción del propio alumnado.

Para crear ítems válidos para este cuestionario nos basaremos en primer lugar, en la escala “Learning Climate Questionnaire (LCQ)” (Williams y Deci, 1996) que tiene la misma finalidad, pero se utiliza para los estudiantes universitarios. En segundo lugar, en los ASIP (Autonomy-Supportive Intervention Program), que son programas de intervención creados para que el docente sea más dado a promover un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía (Reeve, 2009) (Reeve y Cheon, 2016). Por último también tendremos en cuenta los resultados publicados de un grupo de discusión de docentes de hasta 12 años, es decir, de la etapa de Educación Primaria (Reeve y Halusic, 2009). En este grupo de discusión se intentó debatir sobre las prácticas que podrían favorecer la instrucción basada en el apoyo a la autonomía a partir de las propias dudas que le surgían a los docentes (Imagen 1).

Teacher-asked questions about an autonomy-supportive motivating style			
<p>Pre-lesson reflection</p> <p>Q1: What is the goal of autonomy-supportive teaching?</p> <p>Q2: How is autonomy-supportive teaching unique?</p> <p>Q3: Does autonomy support mean permissiveness?</p>	<p>Motivating students</p> <p>Q4: How would I encourage students' initial engagement in learning activities?</p> <p>Q5: How could I help students maintain their engagement?</p>	<p>Solving problems</p> <p>Q6: What would I say? How might I talk?</p> <p>Q7: How would I solve motivational and behavioral problems?</p>	<p>Post-lesson reflection</p> <p>Q8: How do I know if I provided instruction in an autonomy-supportive way?</p>
↓	↓	↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> • Take the students' perspective • Display patience to allow time for learning 	<ul style="list-style-type: none"> • Nurture inner motivational resources • Provide explanatory rationales 	<ul style="list-style-type: none"> • Rely on noncontrolling language • Acknowledge and accept negative effect 	<ul style="list-style-type: none"> • Take the students' perspective • Welcome students' thoughts, feelings, goals, and behaviors • Support students' motivational development
Recommended autonomy-supportive instructional strategies			

Imagen 1: Dudas de los docentes sobre la aplicación de un estilo motivacional de instrucción basado el apoyo a la autonomía.

Después de el proceso de creación y adaptación del vocabulario de los ítems, estos han quedado divididos en 4 categorías: Apoyo a la autonomía, apoyo a la estructura antes de la tarea, apoyo a la autonomía durante la tarea y apoyo al a relación. Por tanto, la clasificación de los ítems de nuestra propuesta ha quedado de la siguiente manera:

Categoría 1: Apoyo a la autonomía.

Ítems	Posibles respuestas
1 Cuando el docente nos propone una tarea...	Nos pregunta por dónde queremos empezar.
	Siempre empezamos por donde el quiere.
2 Cuando el docente nos propone hacer una actividad...	Nos deja resolverla de la forma que queramos.
	Tenemos que hacerlo siempre como el docente dice.
3 Cuando el docente nos propone una actividad...	Puedo hacerlas en el orden que me resulte más fácil
	Tenemos que hacerlo por orden que nos dice y si no sé hacerlo, no puedo pasar a la siguiente actividad

4 Cuando tenemos que hacer algún trabajo de buscar información, el docente...	Nos deja buscar la información donde nosotros queramos.
	Nos dice él o ella dónde tenemos que buscar la información y no lo podemos elegir nosotros.
5 Cuando el docente nos propone una tarea...	Podemos buscar la respuesta donde queramos.
	Solamente podemos buscar la respuesta donde él o ella dice.

Categoría 2: Apoyo a la estructura antes de la tarea.

Ítems	Posibles respuestas
1 El docente...	Nos explica lo que vamos a aprender antes de empezar la sesión.
	Empezamos directamente con las actividades sin que nos haya explicado nada antes.
2 Antes de empezar la clase, el docente...	Nos dice qué vamos a aprender y por qué es importante.
	No nos explica lo que vamos a aprender.
3 El docente...	Nos explica cómo aplicaremos lo que aprendemos a nuestra vida diaria.
	Nos explica lo que tenemos que hacer pero no nos dice para qué sirve.
4 Cuando el docente necesita alguna demostración de alguna actividad...	Utiliza algún estudiante para hacer la demostración.
	Es el propio docente quien hace la demostración sin contar con nosotros.
5 Durante la clase, el docente...	Nos anima a seguir esforzándonos y mejorando.
	Nos hace hacer muchas actividades y no nos anima.

Categoría 3: Apoyo a la relación durante la tarea

Ítems	Posibles respuestas
1 El docente...	Nos explica muy bien lo que tenemos que hacer y nos deja mucho tiempo para hacerlo.
	Solo nos dice las tareas que tenemos que hacer y el tiempo que tendremos para hacerlas.
	Va muy rápido, nos da muy poco tiempo y no nos lo explica bien.
2 Cuando nos toca salir a la pizarra...	El docente nos motiva y nos anima para que salgamos.
	Nunca nos dice nada sobre cuándo salir.
	Cuando salimos a la pizarra, el docente nos corrige delante de todos si fallamos y nos hace sentir mal.
3 Cuando el docente tiene que explicarnos cómo se hace una actividad...	Utiliza ejemplos que podemos entender muy bien.
	Nos lo explica sin prestarnos atención ni comprobar si lo hemos entendido.
	No lo explica, nos dice que lo leamos en el libro o que lo preguntamos en casa.

4 Cuando tenemos que hacer una actividad...	El docente nos motiva positivamente antes de empezar.
	El docente nos dice directamente lo que tenemos que hacer.
5 Cuando estamos haciendo una actividad, el docente...	Nos dice lo que hacemos bien y si nos hemos equivocado, nos lo dice amablemente.
	No nos dice si lo hacemos bien o mal.
	Solo nos dice lo que hacemos mal y nos lo dice enfadado.
6 Cuando estamos haciendo una actividad...	Nos felicita si lo hacemos bien y nos dice amablemente si hemos hecho algo mal.
	No nos dice si lo hacemos bien o mal.
	Solo nos dice lo que hemos hecho mal.
7 Cuando el docente reparte las tareas que debemos hacer...	Nos da tareas diferentes según nuestras necesidades
	Nos da a todos la misma tarea sin tener en cuenta nuestras necesidades
8 Cuando tenemos que hacer una actividad en grupo...	Nos deja a nosotros hacer las parejas o los grupos
	Hace él o ella los grupos sin consultarnos

Categoría 4: Apoyo a la relación.

Ítems	Posibles respuestas
1 Durante las clases, el docente...	Nos habla de manera simpática y alegre.
	Tan solo nos da instrucciones.
	Solo habla para regañarnos cuando hacemos algo mal.
2 Durante las clases, el docente...	Está contento y nos motiva positivamente.
	Solo nos dice las instrucciones para hacer la actividad.
	Está enfadado y solo nos dice lo que hacemos mal.
3 Cuando tenemos que preguntarle algo al docente...	Intenta atendernos lo mejor posible.
	Nos dice que nos atenderá después.
	Nos dice enfadado que lo volvamos a leer y no nos atiende.
4 El docente...	Muestra interés por escuchar nuestras dudas y solucionarlas.
	Cuando tenemos una duda le cuesta venir a explicarnos cómo resolverla.
5 Cuando el docente nos explica algo...	Nos va diciendo cuando lo estamos haciendo bien.
	Nos explica la tarea y ya está.
	Se enfada y nos regaña cuando ve que estamos haciendo algo mal.

6 Durante la clase, el docente...	Nos anima a preguntar lo que no entendemos.
	Nos da miedo preguntar lo que no entendemos por si se enfada.
7 Durante la clase, el docente...	Se acerca y nos pregunta si lo entendemos todo.
	No se acerca a nosotros y solo nos dice cosas generales como el tiempo que falta para terminar.
	Se aleja con sus cosas y nos dice, como enfadado, que hagamos silencio.

La adaptación de la escala a la Educación Primaria la hemos realizado siguiendo las siguientes pautas:

Una vez consensuados los ítems, antes que nada hemos buscado el uso de un lenguaje mucho más simplificado y comprensible en las edades en las que vamos a trabajar.

La principal modificación ha sido convertir la escala en una escala pictórica, es decir, añadir imágenes a los diferentes ítems para simplificar la comprensión de los mismos. Las imágenes son un aliciente a la hora de enfrentarse al texto (motivan más) y ayudan a comprender textos ambiguos o palabras desconocidas (Fang, 1996).

En contraposición, cuantas más referencias sensoriales ofrezcamos más potenciaremos el aprendizaje porque más vínculos podrá hacer el alumnado con los conocimientos previos (Riener y Willingham, 2010) y utilizar dos sentidos a la vez (explicación más imágenes por ejemplo) aprovecharemos mejor la memoria de trabajo y, por tanto, optimizaremos el aprendizaje (Clark y Paivio, 1991).

Por tanto también sugerimos que el/la docente lea y explique cada uno de los ítems a su alumnado. A continuación veremos el ejemplo de un ítem de la escala (Véase imagen 2). La escala completa se podrá ver en el anexo 2.

CATEGORÍA 4: Apoyo a la relación.		
ÍTEM 7 Durante la clase, el docente...		
Se acerca y nos pregunta si lo entendemos todo.	No se acerca a nosotros y solo nos dice cosas generales como el tiempo que falta para terminar.	Se aleja con sus cosas y nos dice, como enfadado, que hagamos silencio.
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
COMENTARIOS:		

Imagen 2: Categoría 4, Ítem 7

6. CONCLUSIONES

6.1 La necesidad de instrumentos para evaluar la práctica docente

Con este Trabajo de Fin de Grado, lo que pretendo es aportar mi granito de arena para dotar de una base teórica a un programa de intervención que pretende ayudar a los docentes, sea cual sea su asignatura, a adoptar un estilo motivacional basado en el apoyo a la autonomía.

Como docente actual, creo en la necesidad de este programa de intervención y en la idoneidad de su actuación en este momento de cambio metodológico en la educación donde muchos docentes de Educación Primaria se hallan confusos, pues la evidencia.

Es por ello que tengo el compromiso personal de extender la aplicación de estos principios a mi claustro, realizando la parte de difusión que es la más importante.

Un estudio (Reeve y Cheon, 2016) que presentó un programa de intervención basado en unos talleres informativos para la aplicación del soporte a la autonomía en profesores de Educación física demostró que los profesores tienden a dar más soporte a la autonomía cuando se dan cuenta que es fácil hacerlo. Así el grupo que recibió formación, aumentó su propia percepción de apoyo a la autonomía y también la confianza al uso de este tipo de intervención. Además, también piensan que es más fácil dar el apoyo a la autonomía respecto al grupo control y creen en los beneficios del soporte a la autonomía, lo que les llevará a usarlo en sus clases futuras. También descubrieron que es una metodología fácil de implementar, mejoró la creencia en la efectividad de este estilo de enseñanza y la convicción de usar un estilo que fomente el apoyo a la autonomía en un futuro. (Véase imagen 3).

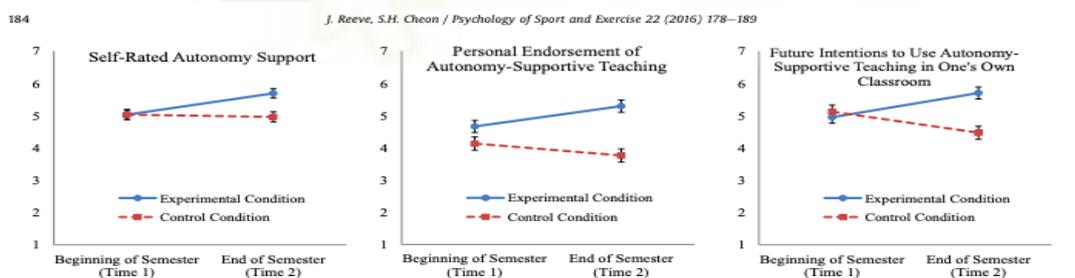


Fig. 2. Means and standard errors (vertical bars) of the three teacher-reported measures of autonomy-supportive teaching broken down by experimental condition and time of assessment.

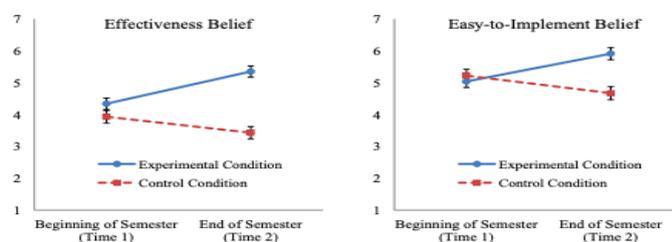


Fig. 3. Means and standard errors (vertical bars) of the teacher-reported effectiveness and easy-to-implement beliefs broken down by experimental condition and time of assessment.

Imagen 3: Comparativas entre grupo experimental y control (Reeves y Cheon, 2016)

Estos resultados demuestran que los docentes tienden a cambiar su estilo motivacional cuando se dan cuenta que es fácil hacerlo (Reeve y Cheon, 2016). Pero para ello es necesaria la difusión de recomendaciones y de propuestas de intervención como las aquí planteadas en los claustros.

Además es imposible realizar un diagnóstico sobre la propia actuación si no disponemos de un instrumento evaluador validado y capaz de indicarnos en que punto nos encontramos y, por tanto, que medidas debemos utilizar para mejorar nuestro estilo motivacional de interacción.

Es por ello que he centrado una parte de este trabajo al diseño de la misma y que espero, posteriormente pueda ser validada por el quipo formado por la Dra. Elisa Huéscar y el Dr. Juan Antonio Moreno Murcia para ayudar así a todos los docentes que trabajan en Educación Primaria.

Esta escala nos servirá de referencia a los docentes para ver si realmente nuestro alumnado está percibiendo el soporte a la autonomía que intentamos transmitir. Por ello es una herramienta excelente de autoevaluación y mejora.

Hasta su validación, realizo las siguientes dos propuestas dirigidas a los docentes de la etapa de educación primaria para llevar su práctica docente hacia un estilo interpersonal que fomente el apoyo a la autonomía. También (en el anexo 3) podremos ver una adaptación a educación primaria de las recomendaciones para fomentar este estilo de interacción.

6.2 Propuesta de recursos para favorecer el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas en educación primaria a partir de la Teoría de la Autodeterminación.

Después de más de 6 años de experiencia como docente en educación primaria, expongo las siguientes sugerencias para un trabajo eficaz que tenga en cuenta los diferentes mediadores de la motivación autodeterminada, facilitando así la motivación intrínseca del alumnado::

Para el trabajar la competencia, será necesario estructurar muy bien las tareas y que estas sigan una progresión lógica. Así, el alumnado debe ser consciente de lo que se va a aprender, de su importancia y de la transferencia que tendrá También es importante que el alumnado sea consciente del que sabe y del que está aprendiendo para generar en él/a seguridad y motivación hacia el aprendizaje. En gran grupo se empezarán las actividades recordando lo que se trabajó anteriormente, hecho que reforzará aquello que saben. A nivel individual, tendrán que hacer, una vez por semana como mínimo, un "Diario de aula", una "Carpeta de aprendizaje", rúbricas...de forma que cada niño/a sea consciente de su evolución en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para este caso de debe normalizar constantemente el error en el aula y enseñar a los discentes el uso regulador de la evaluación. Ayudará mucho una actitud tranquila amable y cariñosa.

También será importante tener en cuenta el diseño de tareas y sesiones que presenten características novedosas. La novedad favorece la motivación del alumnado Según Sylvester te al (2014) la percepción de la variedad representa una experiencia psicosocial que ayuda a mantener el bienestar del individuo. Por lo tanto, presentar tareas novedosas favorecerá el proceso de enseñanza aprendizaje verso presentar tareas monótonas y repetitivas.

Sobre el trabajo en para favorecer la autonomía, Deci y Ryan (1985, 1991 y 2000) demuestran que este constructo es el principal facilitador de la motivación intrínseca, por lo tanto, cuando un niño siente que dirige su experiencia de aprendizaje, fácilmente se sentirá con más ganas de aprender. Este aspecto se podría trabajar, por ejemplo, dando libertad en el alumnado en la elección de los temas de investigación dentro del tema de aprendizaje propuesto, así como también trabajando el ámbito de aprender a aprender y de autonomía, donde se potencia la capacidad de emprender, organizar y conducir un aprendizaje, tanto individualmente como en grupo. También mediante la autoevaluación el niño revisa y mejora una actividad o tarea de forma que puede buscar nuevos caminos para su aprendizaje, sintiéndose así, más autónomo.

Ya a inicios del s.XX Vigotski considera que el aprendizaje se construye en la acción conjunta con otros. Añadía que un aprendizaje es significativo cuando surge a partir de la experiencia compartida. Partiendo de las ideas de Vigotski y de Deci y Ryan que postulan que las personas buscan interactuar, estar conectados y preocuparse por los otros, una buena aplicación al aula podría ser la idea del trabajo cooperativo (Pujolas y Lago, 2006), donde los niños trabajan juntos con la intención de conseguir metas y objetivos comunes. También podríamos incluir las técnicas cooperativas de Spencer Kagan, que nos ayudarán a los docentes a hacer el paso de una tarea simple a individual a una tarea cooperativa/colaborativa de calidad. Por otro lado, también mediante la coevaluación el alumnado interacciona y se ayuda para revisar y mejorar sus tareas y lograr los objetivos propuestos.

6.3 Una Secuencia didáctica apropiada para el fomento de un estilo motivacional basado en el apoyo a la autonomía en Educación Primaria.

Durante la etapa de Educación Primaria el alumnado va ganando autonomía de manera progresiva aunque en muchas ocasiones, todavía necesita un apoyo externo para la realización de algunas tareas. Es nuestro deber como docentes el tratar de brindarle situaciones de aprendizaje diseñadas para conseguir el éxito de manera autónoma, aunque un ajuste tan personalizado de la tarea no siempre será posible. Una de las secuencias didácticas más seguidas en Educación Primaria es la propuesta por Jorba y Caselles (1996) que se divide en 4 fases y en las que voy a intentar relacionar con prácticas más generales que puedan servir para el fomento del apoyo a la autonomía en cualquier área. Así, la aplicación de las siguientes practicas desembocaran en una mayor autonomía para nuestro alumnado.

Fase 1: Exploración de ideas previas
<ul style="list-style-type: none"> - Asamblea para identificar los conocimientos previos de nuestro alumnado sobre el proyecto propuesto. Es importante utilizar técnicas cooperativas donde haya un periodo de pensamiento individual para que cada infante pueda comunicar sus pensamientos. Todo el alumnado debe participar. - Identificar qué sabemos y que nos gustaría aprender y realizar una puesta en común donde docente y discente pactan los posibles objetos de estudio del proyecto. - Razonamiento común de por qué los objetivos seleccionados son importantes. - El docente dejará elegir al alumnado la formación de grupos intentando que el resultado sea lo más heterogéneo posible. (Puede haber una progresión desde una elección condicionada hasta una elección libre),
Fase 2: Introducción de nuevos conceptos
<ul style="list-style-type: none"> - El docente pedirá al alumnado un plan de acción para ver como éste tiene pensado aprender aquello que no sabe. El docente irá revisando este plan de acción y solucionando las dudas y también irá reafirmando todo lo que estamos haciendo bien. - Dentro del grupo, los integrantes se repartirán los objetos de estudio de

modo que cada objeto de estudio haya sido investigado por al menos dos componentes. Cuando tenemos claro qué necesitamos saber. Dejaremos la búsqueda de información libre en diferentes formatos. Así el alumnado podrá preguntar a la familia, buscar en internet o buscar la información en algún libro (para ello sugiero que en esta fase, el docente vaya previamente a la biblioteca y solicite el préstamo de diversos libros relacionados con el objeto de estudio.

- Para este apartado, el docente dejará el tiempo suficiente al alumnado para que pueda extraer la información de su fuente.

Fase 3: Estructuración del conocimiento

- Asamblea grupal donde se pone en común la información recogida sobre cada uno de los objetos de estudio y se sintetiza lo importante. Es importante que el docente explique que podemos mejorar nuestra investigación con los aportes de los compañeros y compañeras y que esto enriquecerá nuestro conocimiento.
- Se pide a cada infante de manera individual un plan de acción para que no se olvide lo aprendido.
- Cuando se ha hecho la puesta en común de todos los objetos de estudio, se pide a cada infante que explique en un diario de aprendizaje los conocimientos nuevos que ha aprendido y como se relacionan con los conocimientos previos que tenía (si estos conocimientos previos eran correctos o había algún error y también si le han ayudado a aprender los conocimientos nuevos).

Fase 4: Aplicación

- El docente expone algunas tareas de diferentes contextos donde los conocimientos se puedan aplicar.
- Cada infante diseña dos tareas en diferentes contextos donde poder aplicar los conocimientos adquiridos.
- Por grupos de trabajo se selecciona una tarea de cada alumno/a para que las tengan que hacer los compañeros y compañeras de los otros grupos. Deben asegurarse que todo el grupo las entiende y las sabe resolver ya que mientras los compañeros y compañeras la realicen, el grupo será el encargado de resolver las dudas o dar pistas para que todo el alumnado pueda resolverlas.
- Finalmente se hará una asamblea donde se repasará todo lo aprendido y se tratará de extraer patrones sobre cuando se pueden aplicar estos conocimientos.

Durante todas las fases, el docente...

- Realizará una evaluación constante para la detección de dificultades y corrección de las mismas.

- Irá pasando por los diferentes grupos para ver si necesitamos ayuda y nos animará a preguntarle mostrando interés en nuestras preguntas.
- Dará muchas ideas y técnicas de trabajo en grupo para favorecer al cooperación/colaboración del alumnado, así como la socialización y cohesión. Además se mostrara tranquilo/a, alegre y reflexivo/a y animará en todo momento al alumnado.
- Felicitará por los pequeños avances para potenciar el sentimiento de competencia y utilizará ejemplos entendibles y en los que participe su alumnado (si es posible).
- Dejará realizar las tareas e investigaciones en el orden que prefiera el alumnado y también que se busque la información donde el alumnado prefiera para darle mayor autonomía. Eso sí, el alumnado deberá contrastar que la información aportada es veraz, fomentando así su pensamiento crítico.
- Buscará introducir pequeñas novedades en las sesiones para que el alumnado no caiga en la monotonía

6.4 Limitaciones

Las limitaciones con las que contamos son que la evidencia científica no llega a las aulas de Educación Primaria debido a tres motivos: La dificultad de realizar estudio con niños y niñas (menores de edad), la falta de formación científica de los docentes de esta etapa y la falta de divulgación que sea capaz de conectar este conocimiento científico y las aulas (aunque en los últimos años ya ha empezado a haber literatura científica que aún siendo general, nos puede servir de apoyo). También que a priori, los resultados de ésta escala no resultarán fiables durante el primer ciclo de primaria (cursos de 1º i 2º), serán fiables en 3º, bastante fiables en 4º y muy fiables en el ciclo superior 5º y 6º).

Será decisión de cada docente decidir si todo su alumnado está en un grado madurativo suficiente para realizar el test. El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE en adelante) no apto para realizar el test con rigor, podrá pasar la escala junto a sus compañeros y compañeras para que no se sienta excluido, pero luego en la recogida de datos, no utilizaremos estos datos (por ser no fiables). En cambio habrá alumnado con NEAE que podrá realizarlo, por ejemplo, una alumna con dislexia, si se le lee y explica los enunciados, es capaz de arrojar un resultado riguroso al test.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Barrachina-Peris, J. (2017). Efecto del apoyo a la autonomía en el enfoque por competencias en educación física. Tesis (Doctorado), Universidad Miguel Hernández, Elche, España
- Barrachina-Peris, J., Moreno-Murcia, J.A. y Huéscar E. (2019). Diseño y validación de la escala de medida del estilo interpersonal docente.
- Clark, J.M., y Paivio, A. (1991) Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*,3(3), 149-210-
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., y Ecclestone, K. (2004) *Learning Styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skill Research Centre.
- Dalkey, N. & Helmer, O. (1963). An experimental Application of the Delphi Method to the Use of experts. *Management Science*. 9,3, 458-467
- deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press. 76 January 2000. *American Psychologist*
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol 55(1), Jan 2000, 68-78
- Erk S., Kiefer M., Grothe J., Wunderlich A. P., Spitzer M., Walter H. Emotional context modulates subsequent memory effect. *NeuroImage*. 2003;18:439-447.
- Fang, Z. (1996). Illustrations, Text, and the Child Reader: What are Pictures in Children's Storybooks for?. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 37 (2).
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159-169
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 661-669.
- Jorba, J.; Caselles, E. (1996) *La regulació i autoregulació dels aprenentatges*. ICE-UAB.
- Kirschner, P.A. (2017) Stop propagating the learning styles myth. *Computers and education*, 106, 166-171.
- Linstone, H., & Turoff, M. (Eds.). (1975). *The Delphi Method: Techniques and Applications*. London: Addison-Wesley.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education. From command to discovery*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical Education*. 3a ed. New York: McMillan Publishing Company.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., y Bjork, R.A. (2009) Learning Styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9 (3), 105-119.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-178.
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7, 145-154.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178-189.
- Reis, H. T. (1994). Domains of experience: Investigating relationship processes from three perspectives. In R. Erber & R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships* (pp. 87-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Riener, C., y Willingham, D., (2010). The myth of learning styles. *Change: The magazine of higher learning*, 42(5), 32-35.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319-1331.
- White, R. W. (1963). *Ego and reality in psychoanalytic theory*. New York: International Universities Press.
- Williams, G.C. and Deci, E.L. (1996) 'Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory', *Journal of Personality and Social Psychology* 70:115–26.

8. ANEXOS

8.1 Escala MIDEF original (Barrachina-Peris, J. , 2017)

Categoría	Subcategoría
<p>1. Apoyo a la autonomía: Crea ambientes de aprendizaje que promueven el interés de los estudiantes, atiende a sus preferencias y busca generar metas personales, siendo paciente con sus ritmos de aprendizaje. Fomenta que movilicen los recursos motivacionales internos y el pensamiento independiente, desencadenando la ejecución de las tareas por propia iniciativa.</p>	<p>Contexto: En el transcurso de la clase cuando el docente propone una situación de enseñanza-aprendizaje...</p> <p>1.1.A. Dando soporte de autonomía: Pregunta al estudiante sobre sus preferencias en relación a una tarea.</p> <p>1.1.B. En forma controladora: No pregunta ni tiene en cuenta las preferencias del estudiante.</p>
	<p>Contexto: En el desarrollo de la clase, el docente cuando plantea las tareas...</p> <p>1.2.A. Dando soporte autonomía: Ofrece posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).</p> <p>1.2.B. En forma controladora: No ofrece elección al estudiante. Todo está definido previamente por el criterio del docente.</p>
	<p>Contexto: El docente plantea las tareas de forma que los estudiantes puedan tomar decisiones acerca de su intervención...</p> <p>1.3.A. Dando soporte de autonomía: Deja que el estudiante tome la iniciativa (cede la iniciativa).</p> <p>1.3.B. En forma controladora: No cede la iniciativa. Les informa sobre cuándo ejecutar las tareas sin dejar opción.</p>
	<p>Contexto: El docente, cuando plantea las tareas, da opciones para afianzar, ampliar o reforzar los objetivos perseguidos.</p> <p>1.4.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece posibilidades de experimentación (individualiza la enseñanza).</p> <p>1.4.B. En forma controladora: Propone tareas cerradas y anticipa las respuestas.</p>
	<p>Contexto: El docente manifiesta expectativas positivas hacia el grupo y organiza las tareas de forma que...</p> <p>1.5.A. Dando soporte de autonomía: Cede responsabilidad.</p> <p>1.5.B. En forma controladora: No cede responsabilidad, genera presión emocional e inhibe al estudiante.</p>
	<p>2. Apoyo a la estructura antes de la tarea: Ofrece indicaciones y explicaciones previas al desarrollo práctico de las actividades. Su finalidad es proporcionar una guía sobre qué se va a desarrollar y cómo se va a plantear</p>

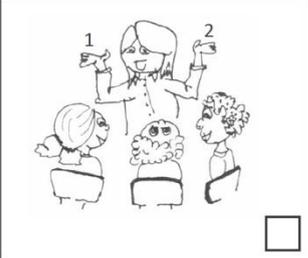
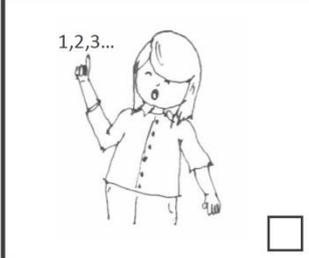
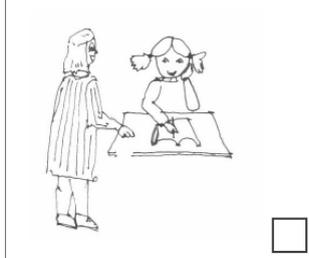
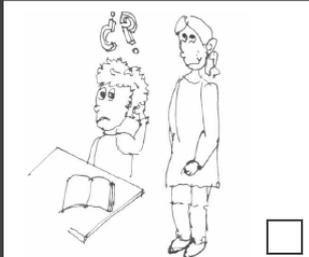
<p>la instrucción para ayudarles en su aprendizaje. Expone los criterios e indicadores generales encaminados a promover la autorregulación del proceso de aprendizaje.</p>	<p>2.2.A. Dando soporte de autonomía: Explica la estructura global de la clase (la organización y la finalidad). 2.2.B. En forma controladora: No explica la estructura previamente. Llegado el momento, expone las tareas y asigna a los estudiantes.</p> <p>Contexto: El docente ofrece argumentos sobre la transferencia social que tiene la realización de una actividad...</p> <p>2.3.A. Dando soporte de autonomía: Explica la utilidad de las tareas. 2.3.B. En forma controladora: No explica la utilidad de las tareas y se centra en la ejecución.</p> <p>Contexto: El docente, cuando necesita ilustrar antes de empezar la clase...</p> <p>2.4.A. Dando soporte de autonomía: Se apoya en los estudiantes como modelos positivos para realizar demostraciones. 2.4.B. En forma controladora: No se apoya en los estudiantes, el docente es el modelo a imitar.</p> <p>Contexto: En el desarrollo de las clases, el docente recuerda para qué se plantean las tareas...</p> <p>2.5.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece pautas y orientaciones para regular el progreso personal y da a conocer previamente los criterios de mejora. 2.5.B. En forma controladora: No ofrece pautas ni orientaciones a modo de indicador de mejora.</p>
<p>3. Apoyo a la estructura durante la tarea: Integra las instrucciones y pautas que el docente ofrece de forma clara y concisa durante la ejecución de las tareas, con el objetivo de que los estudiantes sepan qué hacer y puedan modular su aprendizaje. Contempla las variantes y alternativas para atender a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje durante la acción. Comprende el conjunto de feed-backs positivos (refuerzos, elogios y ánimos) y explicativos (razonamiento y tratamiento del error, ayudas y sugerencias) que se va ofreciendo durante el desarrollo de las tareas con la finalidad de colaborar en la construcción de sus aprendizajes.</p>	<p>Contexto: El docente durante la ejecución de las actividades...</p> <p>3.1.A. Dando soporte de autonomía: Adapta las instrucciones según el progreso de los estudiantes. 3.1.B. En forma controladora: Mantiene constantes las informaciones, con independencia del progreso (empleando un lenguaje controlador). C. En forma neutra: El docente únicamente describe la situación sin aludir a los participantes sin promover el progreso ni emplear un lenguaje controlador.</p> <p>Contexto: El docente cuando necesita ilustrar las tareas una vez iniciadas...</p> <p>3.2.A. Dando soporte de autonomía: Utiliza a modelos a través de estudiantes. 3.2.B. En forma controladora: Utiliza los modelos a través de estudiantes y emplea un lenguaje controlador (emplea un tono que evidencia menosprecio). C. En forma neutra: Utiliza modelos sin aportar información, ni positiva ni negativa.</p> <p>Contexto: El docente participa en las explicaciones de las tareas...</p> <p>3.3.A. Dando soporte de autonomía: Cuando es necesario comparte con los estudiantes las demostraciones. 3.3.B. En forma controladora: No participa en las demostraciones. Las dirige usando lenguaje controlador. C. En forma neutra: No participa en las demostraciones e interviene sin informar al respecto.</p> <p>Contexto: El docente cuando propone una actividad...</p> <p>3.4.A. Dando soporte de autonomía: Propone diferentes variantes para una misma tarea. 3.4.B. En forma controladora: No ofrece variantes para una misma tarea, sino que impone su visión como única opción.</p>

	<p>Contexto: Durante la realización de las tareas, el docente...</p> <p>3.5.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Anima a los estudiantes a que perseveren.</p> <p>3.5.B. En forma controladora: Destaca y penaliza las ejecuciones incorrectas</p> <p>C. En forma neutra: Se limita a describir una situación sin emplear un lenguaje controlador. Las interacciones que proporciona no son positivas ni negativas.</p> <p>Contexto: El docente, durante el desarrollo de las actividades...</p> <p>3.6.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece feed-backs informativos y/o positivos durante la ejecución de las tareas</p> <p>3.6.B. En forma controladora: No ofrece feed-backs informativos ni positivos, únicamente negativos.</p> <p>3.6.C. En forma neutra: Ofrece feed-backs neutros y ambiguos que no aportan nada sobre el desarrollo de la acción.</p> <p>Contexto: El docente plantea las actividades habitualmente de forma que...</p> <p>3.7.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes</p> <p>3.7.B. En forma controladora: Gradúa la dificultad de las tareas según a la norma y no al nivel del estudiante.</p> <p>Contexto: En el transcurso de las actividades, el docente...</p> <p>3.8.A. Dando soporte de autonomía: Propone agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.</p> <p>3.8.B. En forma controladora: No fomenta agrupaciones flexibles.</p>
<p>4. Apoyo a la relación: Crea ambientes de aprendizaje que generen confianza en las posibilidades de los estudiantes con independencia del nivel de habilidad individual. El docente es empático con los problemas y necesidades de los estudiantes, los escucha y atiende con educación y respeto. Es un modelo positivo que muestra entusiasmo e ilusión por su trabajo, transmitiéndolo en cada clase.</p>	<p>Contexto: Durante el desarrollo de la sesión, el docente...</p> <p>4.1.A. Dando soporte de autonomía: Se dirige a los estudiantes con educación y de manera individualizada.</p> <p>4.1.B. En forma controladora: Se dirige a los estudiantes individualmente o en gran grupo de forma imperativa.</p> <p>4.1.C. En forma neutra: Se dirige a los estudiantes en gran grupo empleando un lenguaje impersonal, inespecífico.</p> <p>Contexto: El docente en clase cuando se dirige a los estudiantes...</p> <p>4.2.A. Dando soporte de autonomía: Emplea un lenguaje empático</p> <p>4.2.B. En forma controladora: No emplea un lenguaje empático y no se adapta al estudiante.</p> <p>4.2.C. En forma neutra: Utiliza un lenguaje apático cuando se dirige a los estudiantes (sin emoción, no aporta nada ni positivo ni negativo).</p> <p>Contexto: Cuando los estudiantes se dirigen al docente, éste...</p> <p>4.3.A. Dando soporte de autonomía: Escucha a los estudiantes con actitud activa y positiva.</p> <p>4.3.B. En forma controladora: No tiene una actitud de escucha activa.</p> <p>4.3.C. En forma neutra: Les escucha pero no atiende a sus dudas o las pospone.</p> <p>Contexto: El docente durante el desarrollo de la clase...</p> <p>4.4.A. Dando soporte de autonomía: Se aproxima al estudiante para atenderle.</p>

	<p>4.4.B. En forma controladora: No se aproxima para atender a los estudiantes.</p> <p>Contexto El docente cuando interactúa en clase...</p> <p>4.5.A. Dando soporte de autonomía: Es entusiasta.</p> <p>4.5.B. En forma controladora: No muestra entusiasmo.</p> <p>4.5.C. En forma neutra: Ni muestra entusiasmo ni indiferencia.</p> <p>Contexto El docente durante el desarrollo de la clase...</p> <p>4.6.A. Dando soporte de autonomía: Da confianza a los estudiantes.</p> <p>4.6.B. En forma controladora: No da confianza y genera inseguridad en clase.</p>
	<p>Contexto El docente durante el desarrollo de la clase...</p> <p>4.7.A. Dando soporte de autonomía: Se comporta como un modelo positivo para los estudiantes.</p> <p>4.7.B. En forma controladora: No se comporta como un modelo positivo para los estudiantes.</p> <p>4.7.C. En forma neutra: No se comporta ni positiva ni negativamente, guarda silencio mientras los participantes ejecutan la tarea y si interviene lo hace para describir algo que está fuera de la ejecución, como las repeticiones o el tiempo que llevan o falta para terminar.</p>

8.2 Diseño de escala pictórica para medir la autonomía percibida del alumnado en etapa de educación primaria que pueda servir para su posterior validación.

Categoría 1: Apoyo a la autonomía.

<p>CATEGORÍA 1: Apoyo a la autonomía.</p> <p>ÍTEM 1: Cuando el docente nos propone una tarea...</p>		<p>CATEGORÍA 1: Apoyo a la autonomía.</p> <p>ÍTEM 2 Cuando el docente nos propone hacer una actividad...</p>	
<p>Nos pregunta por dónde queremos empezar.</p>	<p>Siempre empezamos por donde el docente quiere o dice.</p>	<p>Nos deja resolverla de la forma que queramos</p>	<p>Tenemos que hacerlo siempre como el docente dice</p>
			
<p>COMENTARIOS:</p>		<p>COMENTARIOS:</p>	
<p>CATEGORÍA 1: Apoyo a la autonomía.</p> <p>ÍTEM 3 Cuando el docente nos propone una actividad...</p>		<p>CATEGORÍA 1: Apoyo a la autonomía.</p> <p>ÍTEM 4 Cuando tenemos que hacer algún trabajo de buscar información, el docente...</p>	
<p>Puedo hacerlas en el orden que me resulte más fácil</p>	<p>Tenemos que hacerlo por orden que nos dice y si no sé hacerlo, no puedo pasar a la siguiente actividad</p>	<p>Nos deja buscar la información donde nosotros queramos.</p>	<p>Nos dice él o ella dónde tenemos que buscar la información y no lo podemos elegir nosotros.</p>
			
<p>COMENTARIOS:</p>		<p>COMENTARIOS:</p>	

CATEGORÍA 1: Apoyo a la autonomía.

ÍTEM 5 Cuando el docente nos propone una tarea...

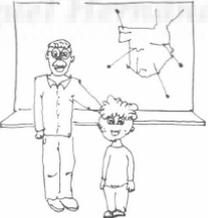
Podemos buscar la respuesta donde queramos.	Solamente podemos buscar la respuesta donde él o ella dice.
	
COMENTARIOS:	COMENTARIOS:

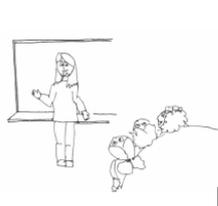
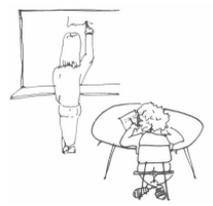
Categoría 2: Apoyo a la estructura antes de la tarea.

CATEGORÍA 2: Apoyo a la estructura antes de la tarea.	
ÍTEM 1 El docente...	
Nos explica lo que vamos a aprender antes de empezar la sesión.	Empezamos directamente con las actividades sin que nos haya explicado nada antes.
	
COMENTARIOS:	COMENTARIOS:

CATEGORÍA 2: Apoyo a la estructura antes de la tarea.	
ÍTEM 2 Antes de empezar la clase, el docente...	
Nos dice qué vamos a aprender y por qué es importante.	No nos explica lo que vamos a aprender.
	
COMENTARIOS:	COMENTARIOS:

CATEGORÍA 2: Apoyo a la estructura antes de la tarea.	
ÍTEM 3 El docente...	
Nos explica cómo aplicaremos lo que aprendemos a nuestra vida diaria.	Nos explica lo que tenemos que hacer pero no nos dice para qué sirve.
	
COMENTARIOS:	COMENTARIOS:

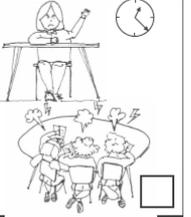
CATEGORÍA 2: Apoyo a la estructura antes de la tarea.	
ÍTEM 4 Cuando el docente necesita alguna demostración de alguna actividad...	
Utiliza algún estudiante para hacer la demostración.	Es el propio docente quien hace la demostración sin contar con nosotros.
	
COMENTARIOS:	COMENTARIOS:

CATEGORÍA 2: Apoyo a la estructura antes de la tarea.	
ÍTEM 5 Durante la clase, el docente...	
Nos anima a seguir esforzándonos y mejorando.	Nos hace hacer muchas actividades y no nos anima.
	
COMENTARIOS:	COMENTARIOS:

Categoría 3: Apoyo a la estructura durante la tarea.

CATEGORÍA 3: Apoyo a la estructura durante la tarea.

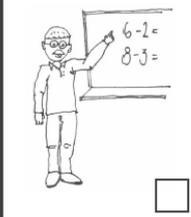
ÍTEM 1 El docente...

Nos explica muy bien lo que tenemos que hacer y nos deja mucho tiempo para hacerlo.	Solo nos dice las tareas que tenemos que hacer y el tiempo que tendremos para hacerlas.	Va muy rápido, nos da muy poco tiempo y no nos lo explica bien.
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

CATEGORÍA 3: Apoyo a la estructura durante la tarea.

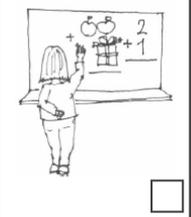
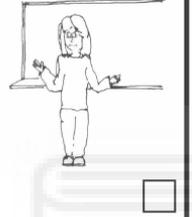
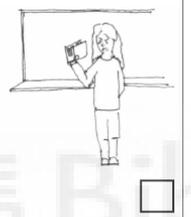
ÍTEM 2 Cuando nos toca salir a la pizarra...

El docente nos motiva y nos anima para que salgamos.	Nunca nos dice nada sobre cuándo salir.	Cuando salimos a la pizarra, el docente nos corrige delante de todos si fallamos y nos hace sentir mal.
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

CATEGORÍA 3: Apoyo a la estructura durante la tarea.

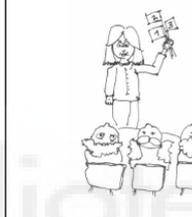
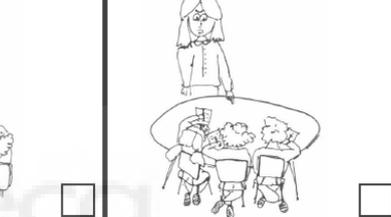
ÍTEM 3 Cuando el docente tiene que explicarnos cómo se hace una actividad...

Utiliza ejemplos que podemos entender muy bien.	Nos lo explica sin prestarnos atención ni comprobar si lo hemos entendido.	No lo explica, nos dice que lo leamos en el libro o que lo preguntamos en casa.
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

CATEGORÍA 3: Apoyo a la estructura durante la tarea.

ÍTEM 4 Cuando tenemos que hacer una actividad...

El docente nos motiva positivamente antes de empezar.	El docente nos dice directamente lo que tenemos que hacer
	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

CATEGORÍA 3: Apoyo a la estructura durante la tarea.

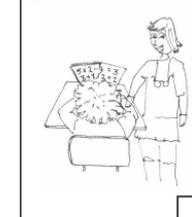
ÍTEM 5 Cuando estamos haciendo una actividad, el docente...

Nos dice lo que hacemos bien y si nos hemos equivocado, nos lo dice amablemente.	No nos dice si lo hacemos bien o mal.	Solo nos dice lo que hacemos mal y nos lo dice enfadado.
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

CATEGORÍA 3: Apoyo a la estructura durante la tarea.

ÍTEM 6 Cuando estamos haciendo una actividad...

Nos felicita si lo hacemos bien y nos dice amablemente si hemos hecho algo mal.	No nos dice si lo hacemos bien o mal.	Solo nos dice lo que hemos hecho mal.
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

CATEGORÍA 3: Apoyo a la estructura durante la tarea.

ÍTEM 7 Cuando el docente reparte las tareas que debemos hacer...

Nos da tareas diferentes según nuestras necesidades.	Nos da a todos la misma tarea sin tener en cuenta nuestras necesidades.
	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

CATEGORÍA 3: Apoyo a la estructura durante la tarea.

ÍTEM 8 Cuando hacemos una actividad en grupo...

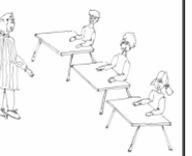
Nos deja escoger nosotros las parejas o los grupos.	Hace él o ella los grupos si consultamos a nosotros
	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

Categoría 4: Apoyo a la relación.

CATEGORÍA 4: Apoyo a la relación.

ÍTEM 1 Durante las clases, el docente...

Nos habla de manera simpática y alegre.	Tan solo nos da instrucciones.	Solo habla para regañarnos cuando hacemos algo mal.
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

CATEGORÍA 4: Apoyo a la relación.

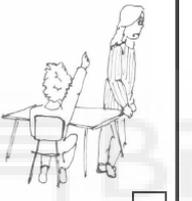
ÍTEM 2 Durante las clases, el docente...

Está contento y nos motiva positivamente.	Solo nos dice las instrucciones para hacer la actividad.	Está enfadado y solo nos dice lo que hacemos mal.
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

CATEGORÍA 4: Apoyo a la relación.

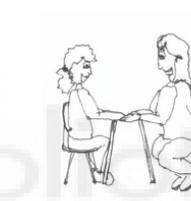
ÍTEM 3 Cuando tenemos que preguntarle algo al docente...

Intenta atendernos lo mejor posible.	Nos dice que nos atenderá después.	Nos dice enfadado que lo volvamos a leer y no nos atiende.
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

CATEGORÍA 4: Apoyo a la relación.

ÍTEM 4 El docente...

Muestra interés por escuchar nuestras dudas y solucionarlas.	Cuando tenemos una duda le cuesta venir a explicarnos cómo resolverla.
	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

CATEGORÍA 4: Apoyo a la relación.

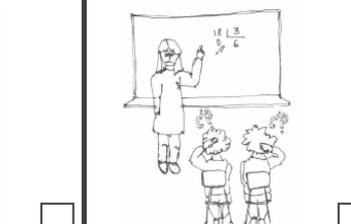
ÍTEM 5 Cuando el docente nos explica algo...

Nos va diciendo cuando lo estamos haciendo bien.	Nos explica la tarea y ya está.	Se enfada y nos regaña cuando ve que estamos haciendo algo mal.
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

CATEGORÍA 4: Apoyo a la relación.

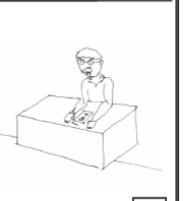
ÍTEM 6 Durante la clase, el docente...

Nos anima a preguntar lo que no entendemos.	Nos da miedo preguntar lo que no entendemos por si se enfada.
	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

CATEGORÍA 4: Apoyo a la relación.

ÍTEM 7 Durante la clase, el docente...

Se acerca y nos pregunta si lo entendemos todo.	No se acerca a nosotros y solo nos dice cosas generales como el tiempo que falta para terminar.	Se aleja con sus cosas y nos dice, como enfadado, que hagamos silencio.
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS:

8.3 Adaptación para educación primaria de las propuestas de Reeve y Cheon

Acción	Explicación
<p>Tener en cuenta la perspectiva y las ideas del alumnado</p>	<p>Antes de comenzar, preguntar al alumnado alguna cosa que les gustaría hacer durante esa sesión y que tenga relación con el objetivo de la clase. Posteriormente, integrar esas sugerencias en la sesión.</p> <p>Al finalizar la clase, dejar la oportunidad al alumnado de rellenar una tarjeta anónima con sugerencias o propuestas de mejora. Estas tarjetas irán al buzón de sugerencias y se leerán y evaluarán durante las asambleas o tutorías grupales.</p>
<p>Proponer tareas que favorezcan las necesidades psicológicas básicas para la motivación intrínseca</p>	<p>Para la autonomía, dejar que el alumnado pueda decidir algún aspecto de su "Ruta pedagógica" como con que compañeros y compañeras trabajar, el orden en el que realizará las tareas, el material que utilizara o la fuente de información que consultará.</p> <p>Para la competencia, ofrecer al alumnado un reto óptimo para que se esfuercen, garantizando un modelo que les permita, teniendo en cuenta sus capacidades, llegar al nivel de logro deseado (Nivel de desarrollo potencial según Vygotski). Para ello se darán todos los apoyos necesarios. También estructurar muy bien la tarea y acompañarla de herramientas que favorezcan la metacognición, como un portfolio o un diario de aprendizaje.</p> <p>Para la relación, ofrecer al alumnado la oportunidad de participar en una interacción entre iguales, como una actividad de aprendizaje cooperativo/ colaborativo (para ello recomiendo la técnicas propuestas por Pujolàs y Lago en su libro aprendemos juntos alumnos diferentes o las estructuras cooperativas de Spencer Kagan).</p> <p>Sobre la novedad., buscar que haya un punto de frescura en cada tarea para evitar caer en la monotonía que lleva al alumnado a reducir su motivación. Salir al patio a hacer una sesión, empezar con una canción, contactar con un experto...</p>
<p>Proporcionar una explicación racional a las normas de las tareas,</p>	<p>Introducir las normas bajo una explicación racional de por qué será beneficioso su cumplimiento y consensuarlas de modo</p>

<p>aula etc.</p>	<p>asambleario. El alumnado debe entender que esas normas van favorecer su desempeño en la tarea y también cómo lo harán.</p>
<p>Comunicarse con el alumnado utilizando un lenguaje informativo (para dar cabida a la función reguladora de la evaluación.</p>	<p>Cuando un alumno/a esté por debajo de su nivel académico o de autorregulación de la conducta.</p> <p>1, pregunta si está de acuerdo con su percepción (por ejemplo, "Parece que tienes problemas con esta actividad; ¿tengo razón?").</p> <p>2, pedir que verbalice la causa de su mala conducta "¿Sabes por qué puede ser?"), y pregúntale si quiere que le ayudes a buscar alternativas para cuando le pase algo similar y así poder mejorar las conductas prosociales o el rendimiento en las tareas.</p>
<p>Reconocer y aceptar las expresiones de afecto negativo</p>	<p>En caso de detectar motivación escasa, por ejemplo una tarea no funciona por que es repetitiva, consultar con el alumnado como hacerla de una manera más divertida.</p> <p>Aceptar las propuestas de mejora con una actitud positiva y sabiendo que estos cambios no son una crítica sino una oportunidad de crecimiento profesional.</p>
<p>Demostrar paciencia con todo el alumnado y animarlos a ser autónomos a la hora de solicitar ayuda</p>	<p>Observar, escuchar, responder a las iniciativas de los alumnos, dejar clara nuestra disposición a ayudar y intentar hacerlo después de que se nos pida (evitando precipitarnos para intervenir o arreglar el problema”</p> <p>Es necesario hacer mucha pedagogía sobre la importancia de solicitar ayuda y como el aula debe ser un espacio de crecimiento personal donde aprendemos del error, no hay preguntas totas y no desvirtúa para nada la evaluación el pedir ayuda con las tareas.</p>