

## **TRABAJO DE FIN DE GRADO**

### **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA CONSECUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DEL APOYO A LA AUTONOMÍA**

Adrián Víllora García

Propuesta de intervención

Grado en CAFD

Tutora: Elisa Huéscar Hernández

Curso Académico:2021/2022

**ÍNDICE:**

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	3
LAS COMPETENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	7
METODOLOGÍA	9
RESULTADOS. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	14
Relación de las estrategias de AA con las competencias en educación	14
BIBLIOGRAFÍA	18
ANEXOS	21



## RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue diseñar una propuesta de intervención, tras la revisión de toda la literatura existente en torno al tema que estamos abordando, en la que el docente pueda visualizar de manera clara y precisa cómo y en qué momento se implementan las competencias clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo éstas mismas son la base del proceso, siempre desde un punto de vista de apoyo a la autonomía. Para ello, me he servido del artículo publicado por **(Moreno-Murcia et al., 2021)** en el que se presenta una propuesta de progresión de 25 estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía, que han sido objeto de un proceso de modelización para optimizar al máximo su implementación.

En este caso, la propuesta se centró en la educación primaria en el contexto de la Educación Física. Las conclusiones se enfocan a la necesidad de diseñar propuestas prácticas enfocadas a la optimización de los procesos motivacionales que participan en el escenario de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías activas que sitúen al estudiante en el centro del proceso.

Palabras clave: Teaching, autonomy support, motivation, physical education, self-determination theory, competence.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de fin de grado que aquí se pretende nace desde la experiencia vivida a lo largo de mi proceso de aprendizaje como alumno y posteriormente como profesor en prácticas de Educación Física en un instituto de secundaria, dando por supuesto que cada docente utiliza y enseña en base a unas estrategias distintas y que cada alumno nos llega más o menos predisuesto a mostrar interés y motivación por la asignatura.

En mi caso en particular, mi trabajo de fin de grado tendrá tipología de revisión bibliográfica con propuesta de intervención. Enfocado en cómo el docente puede utilizar estrategias motivacionales para mejorar la motivación por parte del alumnado, siempre dentro de la teoría de la autodeterminación. Trataremos de descubrir ciertas limitaciones o problemas sobre cómo los propios docentes abordan la TSD y cómo la aplican para llegar al alumno, qué consecuencias tiene y de qué manera podemos llegar a eso, pero esta vez, centrándonos principalmente en la motivación propiamente dicha.

La motivación es un aspecto de gran relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa y la laboral, ya que orienta las acciones convirtiéndose en un elemento central que conduce hacia lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige (Naranjo, 2009). Constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico, por lo que profundizar en su estudio es siempre importante (Mas y Medinas, 2007), siendo uno de los conceptos más determinantes en el contexto educativo (Núñez, Martín---Albo, y Navarro, 2005). Ha sido un asunto central y constante en el campo de la psicología, dado que se encuentra en el corazón de la regulación biológica, cognitiva, y social (Deci y Ryan, 2000). Por lo que se trata de un motivo central de numerosas teorías tratadas desde diferentes enfoques.

A partir de los años setenta Edward L. Deci, pionero en el estudio de la motivación humana junto con Richard M. Ryan, comenzaron a vislumbrar un camino diferente en el estudio de la motivación, dando como resultado la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985; Ryan y Deci, 2000).

Pero, en primer lugar, ¿qué es la teoría de la autodeterminación?

Se trata de una macro-teoría que analiza el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Deci y Ryan (2012) la definen como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y controlada. Se centra, por tanto, en analizar el origen de la motivación y cómo ésta puede dar lugar a diferentes consecuencias cognitivas, conductuales, y afectivas en la vida de las personas. Utiliza métodos empíricos tradicionales mientras emplea una metateoría organísmica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan, Kuhl, y Deci, 1997), así como la relación del desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. Muy consolidada por los numerosos estudios realizados en el campo de la educación durante los últimos 30 años especialmente en Enseñanza Primaria y Secundaria (Ryan y Stiller, 1991; Sheldon y Biddle, 1998) por su carácter integrador y por centrarse en una persona que disfruta, que se interesa y que obtiene satisfacción en el desarrollo de la tarea, una persona más autorrealizada, más competente y más autodeterminada (Csikszentmihalyi, 2003). Tras las investigaciones empíricas realizadas en el marco de la Teoría de la Autodeterminación, Deci y Ryan identificaron tres necesidades básicas humanas: necesidad de competencia (Harter, 1978), necesidad de relación con los demás (Baumeister y Leary, 1995), y necesidad de autonomía (De Charms, 1968; Deci, 1975). Son esenciales para facilitar el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales, para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000)

A través de las investigaciones relacionadas durante las últimas décadas y con el fin de poder dar respuesta a fenómenos motivacionales surgidos, esta teoría general de la motivación y la personalidad es completada por cinco subteorías: teoría de la evaluación cognitiva, teoría de integración orgánica, teoría de las orientaciones de causalidad, teoría de necesidades básicas y la teoría de los contenidos de meta.

Los procesos motivacionales no son necesariamente uniformes y pueden variar a través de las diferentes tareas de trabajo llevado a cabo por los docentes. Según la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Gagné y Deci, 2005; Sheldon, Turban, Brown, Barrick, y Judge, 2003) las personas pueden tener distintos motivos para realizar su trabajo. Como ya se ha indicado, se establecen diferentes tipos de motivación a lo largo de un continuo de autodeterminación, siendo dos las formas de motivación: la motivación autónoma y la motivación controlada (Deci y Ryan, 2012). Los docentes con una motivación controlada realizan la actividad porque se les ordena hacerlo o porque quieren evitar los sentimientos de vergüenza y culpa (Deci y Ryan, 2002, 2008; Ryan y Deci, 2000), mientras los que presentan una motivación autónoma, se involucran en la actividad, estando relacionada con sus propios intereses y valores (Gagné y Deci, 2005; Ryan y Deci, 2000).

En este sentido, según diferentes estudios, la motivación autónoma se relaciona de forma positiva con el bienestar psicológico, con un funcionamiento más eficaz y con una mayor

persistencia (Deci y Ryan, 2008), así como satisfacción laboral y satisfacción con la propia vida (Judge et al., 2005). Mientras que la motivación controlada está relacionada de forma negativa con la creatividad o nivel de aprendizaje profundo (Gagné y Deci, 2005; Vanteenkiste, Simons, Lens, Soenens, y Matos, 2005), y de forma positiva con el *burnout* o agotamiento emocional (Roth et al., 2007; Soenens et al., 2012). En esta misma línea, Fernet, Guay, Senecal y Austin (2012) en un estudio longitudinal, mostraron que los cambios en la mejora de la motivación autónoma del docente predecían menos agotamiento emocional.

Siguiendo esta teoría, los cambios de motivación que experimenta una persona en su oficio, están relacionados con el grado de satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas: percepción de competencia (sentirse eficaz con sus propias habilidades y capacidades), autonomía (sentirse con capacidad para tomar decisiones) y relación con los demás (sentirse bien y en conexión con los otros). De manera, que la satisfacción de estas tres necesidades psicológicas dará lugar a un mayor bienestar en el crecimiento personal (Ryan, Sheldon, Kasser, y Deci, 1996; Lam y Gurland, 2008; Van den Broeck et al., 2011; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, y Lens, 2008; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens, y Lens, 2010), mayor satisfacción laboral, compromiso y bajo burnout (Ilardi, Leone, Kasser, y Ryan, 1993; Van den Broeck et al., 2008), mayor rendimiento (Baard, Deci, y Ryan, 2004; Gagné y Deci, 2005; Van den Broeck et al., 2008), mayor satisfacción con la vida, autoestima y menos ansiedad y depresión (Baard et al., 2004).

En este sentido, la satisfacción de las tres necesidades psicológicas se asocia a los tipos de motivación autónoma, mientras que la frustración de las mismas, estaría asociada a los tipos de motivación controlada (Van den Broeck et al., 2010), dando lugar a consecuencias negativas para la salud psicológica o bienestar personal. Por tanto, nos encontramos que los docentes no solo presentan una única motivación, sino que pueden tener diferentes razones para realizar y comprometerse con su trabajo.

Un ejemplo de grupos motivacionales es el trabajo de Van den Broeck, Lens, De Witte, y Van Coillie (2013), en el que se determinaron cuatro tipos de perfiles motivacionales en los trabajadores: un perfil con alta motivación en motivación autónoma y controlada, un perfil con alta motivación autónoma y baja motivación controlada, un perfil con baja motivación autónoma y alta controlada, y un perfil con baja motivación autónoma y controlada. Los resultados mostraron que presentar una alta motivación autónoma, independientemente de si tenían también una alta motivación controlada, daba lugar a una mayor satisfacción laboral, entusiasmo y compromiso en el trabajo, mientras que, tener un perfil con una baja motivación autónoma y alta motivación controlada o un perfil con baja motivación en ambas, daba lugar a una baja satisfacción en el trabajo y mostraban malestar, desencadenando un posible agotamiento emocional.

Dado que la motivación docente se asocia con la motivación de los estudiantes (Pelletier et al., 2002) y en un marco donde el desarrollo de las competencias son el centro de los procesos de enseñanza---aprendizaje, los docentes deben estimular el pensamiento creativo, favorecer en los estudiantes el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, de modo que les permitan integrar sus aprendizajes y transferirlos en cualquier situación o contexto. De esta manera el estudiante se convierte en el elemento central del proceso de aprendizaje, por lo que es fundamental implicarle de manera activa, permitiéndole tomar decisiones, diseñar y gestionar su propia práctica, resolver problemas, etc. Todos estos cambios suponen una mayor exigencia por parte del profesorado (Pallisera et al., 2010) y en ocasiones, nos encontramos con que no se les proporciona los recursos necesarios para hacer frente a las nuevas demandas del

sistema educativo, lo que puede generar cierto malestar entre este colectivo provocando una disminución de su motivación. La docencia es una de las profesiones en la que más se padece de desmotivación (De Jesús y Lens, 2005), siendo considerada una de las más estresantes (Johnson et al., 2005; Rothland, 2007; Schaarschmidt, 2010). Estudios recientes han demostrado que los docentes con mayor falta de motivación se encuentran sobre todo en la enseñanza secundaria (De Jesús y Lens, 2005).

Según los datos y las argumentaciones vistos anteriormente, parece necesario atender al estudio de los procesos motivacionales docentes para saber cómo aumentar su motivación. Puesto que los docentes más motivados en su trabajo, están más comprometidos y más satisfechos (Blais, Brière, Lachance, Riddle, y Vallerand, 1993; Levesque, Blais, y Hess, 2004) y con menos desgaste profesional (Fernet, Guay, y Senécal, 2004).

Está muy estudiado y parece existir evidencia acerca de que el apoyo a la autonomía por parte del profesorado de EF parece favorecer unos mayores niveles de motivación, satisfacción de las NPB, compromiso en el aula, incremento de la práctica habitual de actividad física en los adolescentes, intención de ser activo y una disminución de la oposición desafiante del alumnado en el aula Pérez-González, A. M et al (2019).

¿Por qué es importante el estudio de los procesos motivacionales del docente desde la TAD?

Los procesos motivacionales no son necesariamente uniformes y pueden variar a través de las diferentes tareas de trabajo llevado a cabo por los docentes. Según la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Gagné y Deci, 2005; Sheldon, Turban, Brown, Barrick, y Judge, 2003) las personas pueden tener distintos motivos para realizar su trabajo. Como ya se ha indicado, se establecen diferentes tipos de motivación a lo largo de un continuo de autodeterminación, siendo dos las formas de motivación: la motivación autónoma y la motivación controlada (Deci y Ryan, 2012). Los docentes con una motivación controlada realizan la actividad porque se les ordena hacerlo o porque quieren evitar los sentimientos de vergüenza y culpa (Deci y Ryan, 2002, 2008; Ryan y Deci, 2000), mientras los que presentan una motivación autónoma, se involucran en la actividad, estando relacionada con sus propios intereses y valores (Gagné y Deci, 2005; Ryan y Deci, 2000). En este sentido, según diferentes estudios, la motivación autónoma se relaciona de forma positiva con el bienestar psicológico, con un funcionamiento más eficaz y con una mayor persistencia (Deci y Ryan, 2008), así como satisfacción laboral y satisfacción con la vida (Judge et al., 2005). Mientras que la motivación controlada está relacionada de forma negativa con la creatividad o nivel de aprendizaje profundo (Gagné y Deci, 2005; Vanteenkiste, Simons, Lens, Soenens, y Matos, 2005), y de forma positiva con el burnout o agotamiento emocional (Roth et al., 2007; Soenens et al., 2012). En esta misma línea, Fernet, Guay, Senécal y Austin (2012) en un estudio longitudinal, mostraron que los cambios en la mejora de la motivación autónoma del docente predecían un menor agotamiento emocional. Siguiendo esta teoría, los cambios de motivación que experimenta una persona en su profesión, están relacionados con el grado de satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas: percepción de competencia (sentirse eficaz con sus propias habilidades y capacidades), autonomía (sentirse con capacidad para tomar decisiones) y relación con los demás (sentirse bien y en conexión con los otros). De manera, que la satisfacción de estas tres necesidades psicológicas dará lugar a un mayor bienestar en el crecimiento personal (Ryan, Sheldon, Kasser, y Deci, 1996; Lam y Gurland, 2008; Vanden Broeck et al., 2011; Vanden Broeck, Vansteenkiste, DeWitte, y Lens, 2008; Van den Broeck, Vansteenkiste, DeWitte, Soenens, y Lens, 2010), mayor satisfacción laboral, compromiso y bajo burnout (Ilardi, Leone, Kasser, y Ryan, 1993; Vanden Broeck et al., 2008), mayor rendimiento (Baard, Deci, y Ryan, 2004; Gagné y Deci,

2005; Van den Broek et al., 2008), mayor satisfacción con la vida, autoestima y menos ansiedad y depresión (Baard et al., 2004). En este sentido, la satisfacción de las tres necesidades psicológicas se asocia a los tipos de motivación autónoma, mientras que la frustración de las mismas, estaría asociada a los tipos de motivación controlada (Van den Broeck et al., 2010), dando lugar a consecuencias negativas para la salud psicológica o bienestar personal. Por tanto, nos encontramos que los docentes no solo presentan una única motivación, sino que pueden tener diferentes razones para realizar y comprometerse con su trabajo. Un ejemplo de grupos motivacionales es el trabajo de Vanden Broeck, Lens, DeWitte, y Van Coillie (2013), en el que se determinaron cuatro tipos de perfiles motivacionales en los trabajadores: un perfil con alta motivación en motivación autónoma y controlada, un perfil con alta motivación autónoma y baja motivación controlada, un perfil con baja motivación autónoma y alta controlada, y un perfil con baja motivación autónoma y controlada. Los resultados mostraron que presentar una alta motivación autónoma, independientemente de si tenían también una alta motivación controlada, daba lugar a una mayor satisfacción laboral, entusiasmo y compromiso en el trabajo, mientras que, tener un perfil con una baja motivación autónoma y alta motivación controlada o un perfil con baja motivación en ambas, daba lugar a una baja satisfacción en el trabajo y mostraban malestar, desencadenando un posible agotamiento emocional. Uno de los motivos que puede generar este agotamiento emocional, es una crisis de eficacia del docente (Chernis, 1993; García---Renedo, Llorens, Cifre, y Salanova, 2006). La autoeficacia hace referencia a la confianza que tiene el docente en su propia capacidad para influir en el rendimiento de los estudiantes (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, y Zellman 1977; Prieto, 2007). En esta línea, encontramos estudios que indican que la autoeficacia del docente puede influir de forma positiva sobre el rendimiento y logro académico, así como en la motivación para aprender de los estudiantes (Boza Carreño y Toscano Cruz, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2007; Wolters y Daugherty, 2007).

Bien sabido es que el apoyo en la teoría de la autodeterminación a la hora de ejercer tu labor docente genera una serie de consecuencias positivas y beneficios tanto en el alumno como en el mismo docente, sin embargo, la gran mayoría o todos los artículos encontrados se centran en los mediadores, y no en la propia motivación. Es ahí donde debemos incidir de cara a futuras investigaciones y, sobre todo, es necesario hacerlo para contrastar y confirmar todo aquello que ya sabemos acerca de trabajar en el marco de la TSD y sus consecuencias.

## **LAS COMPETENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**

En las dos últimas décadas, hemos asistido a un afianzamiento del paradigma educativo del enfoque por competencias (EpC) como elemento esencial y normativo del currículum en relación al discurso oficial desde las instituciones europeas (UNESCO, 1996) y también respecto al discurso pedagógico (Gimeno, 2008), siendo objeto de numerosos estudios y controversias relacionadas con su puesta en práctica. Así, numerosos estudios (Figueras et al., 2016; Pérez-Pueyo y Casanova, 2012; Zapatero et al., 2017), confirman una percepción difusa y ambigua por parte del profesorado respecto a la información relativa a la concreción del rol didáctico necesario para que se dé una implementación correcta, homogénea y garantizada de las competencias en todas las materias del currículum educativo de educación secundaria (Hortigüela et al., 2016; Méndez et al., 2013).

La introducción de las competencias en el sistema educativo español para Educación Secundaria se produjo con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Desde que en el Consejo de Lisboa (European Council, 2000) la Unión Europea reconociera que la globalización y el cambio hacia una economía basada en el conocimiento iba a repercutir en todos los ámbitos de la vida y a desembocar en una modernización de los sistemas educativos, fueron emergiendo numerosas recomendaciones desde las diferentes instancias europeas (Parlamento Europeo, 2006; Consejo Europeo, 2000, 2001, 2002, 2010; Comisión Europea, 2002, 2007, 2010), por medio de las que se ha ido redefiniendo un nuevo orden social y se ha configurado el marco de referencia sobre el que construir la educación del siglo XXI. La incorporación de las competencias propuesta en la LOE (2006), Real Decreto 1631 (2006), recogió como principales finalidades la integración de los aprendizajes formales y no formales de las diferentes áreas, la orientación de la enseñanza y la integración de los contenidos para poder ser empleados con efectividad en los diferentes contextos.

Más de una década después de la aprobación de la LOE (2006), el establecimiento de este nuevo modelo curricular o paradigma educativo, entroncado en la idea del aprendizaje permanente “lifelong learning” (DeSeCo, 2003) y de las competencias para la vida “lifelong Competencies” (DeSeCo, 2005), ha quedado instaurado definitivamente en el sistema educativo. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en la Educación (LOMCE, 2013), así como la nueva ley de educación LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación) que entró en vigor el pasado mes de enero de 2021, han supuesto un afianzamiento del modelo educativo apoyado en el desarrollo de las competencias. En la definición de currículum se incorporan de facto las competencias clave como un elemento más del currículum, sobre el que debe gravitar todo el proceso de diseño curricular. A modo de síntesis, la LOMLOE (2020), se establece con un carácter eminentemente competencial y señala las siguientes ocho competencias clave: Competencia en comunicación lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (STEM), Competencia digital, Competencia personal, social y de aprender a aprender, Competencia ciudadana, Competencia emprendedora y Competencia de conciencia y expresiones culturales.

Estas competencias proceden de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Cada una de las competencias consta de tres dimensiones (cognitiva, comportamental o instrumental y actitudinal) y su adquisición contribuye a la de las demás, así como a los objetivos de la LOMLOE para la educación básica.

Sin embargo, el discurso pedagógico de las competencias, lejos de estar definido semánticamente, sigue generando cierta controversia entre el colectivo docente (Barrachina-Peris y Blasco, 2010; Hortigüela et al., 2016, 2014), poniendo de manifiesto numerosas contradicciones a la hora de seguir una unicidad con la que ponerlo en práctica (Gutiérrez-Díaz et al., 2017; Pérez-Pueyo, 2012; Méndez-Alonso et al., 2016; Pérez-Pueyo y Casanova, 2012; Pérez-Pueyo et al., 2013) factor que hace necesario ahondar en su puesta en práctica. Así pues, las últimas reformas del sistema educativo acometidas en España (LOE, 2006; LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020) insisten en el planteamiento de nuevos desafíos sociales para la educación; la

búsqueda de la eficiencia, la lucha por inclusión y la justicia social, el ejercicio de una ciudadanía responsable, libre y crítica, el desarrollo del sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor, el logro de la equidad e igualdad efectiva, el fomento de la tolerancia y la convivencia pacífica y democrática, el bienestar personal y colectivo, etc. En este sentido, algunos estudios (Escamilla, 2007; Sarramona, 2004) han manifestado de igual manera la existencia de razones suficientes para modificar las metas escolares, tradicionalmente vinculadas a la adquisición de conocimientos estrictamente académicos y a la adquisición de habilidades que se agotaban en el ámbito escolar y proponían un cambio en las metas y en la orientación del aprendizaje, que lo encaminara hacia el enfoque competencial. Esta orientación defendía un giro en la perspectiva didáctica, que pusiera el énfasis en la persona que aprende y en el desarrollo de sus potencialidades, más que en la lógica de la enseñanza. La adopción de la Enseñanza por Competencias (EpC) se justificaba por la exigencia de adaptar el sistema educativo a los cambios en el saber, de modo que la sociedad de la información, se convierta en la sociedad del conocimiento (Escamilla, 2008). Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue diseñar una propuesta aplicada de la implementación de las estrategias de AA en las competencias para educación primaria.

## METODOLOGÍA

Este estudio consistió en realizar una revisión sistemática en la que hemos estudiado y analizado los resultados y conclusiones de la literatura existente sobre estrategias motivacionales aplicadas por parte del docente, en clases de Educación Física, siempre dentro del marco de la Teoría de la autodeterminación, principalmente basadas en el apoyo a la necesidad de autonomía. Se llevó a cabo para ello una revisión exhaustiva de las publicaciones existentes en torno a ello.

Se utilizó el filtro de búsqueda avanzada en el cual solo eran potencialmente válidos aquellos artículos publicados desde el 2013 en adelante, es decir, de los últimos 10 años, los artículos debían haber sido publicados en revistas científicas, excluyendo tesis y otro tipo de documentos que no fueran artículos científicos.

También, por otra parte, se introdujo otro criterio de inclusión, y es que los artículos debían estar en el contexto de la Educación Física y dentro del marco de la Teoría de la autodeterminación como mencionamos anteriormente.

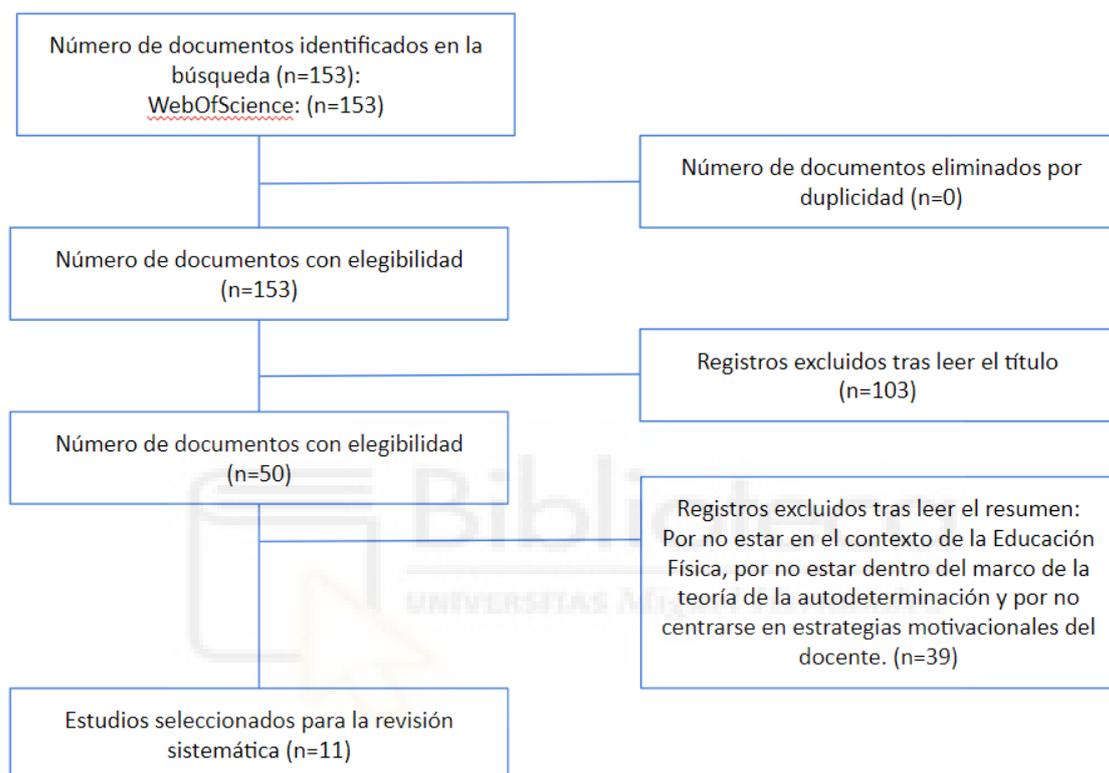
La búsqueda de dicha bibliografía fue sistemática y la base de datos utilizada para la búsqueda de dicha información fue: Web of Science (WOS). Los términos utilizados para la búsqueda fueron, “teaching”, “motivation”, “autonomy support”, “competence” “physical education”, “self-determination theory” unidos con el operador booleano “AND”.

Tras la primera búsqueda, se mostraron un total de 153 artículos tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, no encontramos ningún artículo duplicado, tras la primera lectura, descartamos 103 artículos tras leer el título y posteriormente otros 39 más tras leer el resumen por distintos motivos, entre ellos: Por no estar en el contexto de la E.F, por no estar dentro del marco de la Teoría de la autodeterminación o por no hacer referencia a estrategias motivacionales del docente. Con lo que, tras realizar esta criba, tenemos un total de 11 artículos válidos para realizar la revisión.

## PROCEDIMIENTOS

El trabajo ha obtenido la aprobación y el consentimiento del Comité de Ética de la Universidad Miguel Hernández (OIR) con el siguiente código: **TFG.GAF.EHH.AVG.22052**

**Figura 1.** Diagrama de flujo PRISMA.



**Tabla 1 .** Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos publicados en los últimos 10 años	Artículos publicados antes de 2013
Artículos publicados en bases de datos científicas	Artículos publicados en bases de datos no científicas
Artículos publicados en español o en inglés	Artículos publicados en español ni en inglés
Dentro del marco de la SDT	No están en el marco de la SDT

Que se encuentren en el contexto de la E.F	Que no estén en el contexto de la E.F
Artículos disponibles a texto completo	Literatura gris (folletos, artículos de opinión, editoriales...)
Artículos que tengan que ver con las palabras clave y/o generadores de búsqueda	Artículos que no se centran en estrategias motivacionales del docente

**Tabla 2.** Tabla de la revisión sistemática.

Autor	Metodología	Resultados	Conclusiones
<b>(Moreno-Murcia et al., 2019)</b>	40 docentes de E.F, se asignarán 20 a un grupo de intervención o a un grupo de control (norte=20). Durante 8 semanas, los docentes del grupo de intervención participarán en un programa de formación en apoyo a la autonomía.	Justificación y el diseño de un estudio para desarrollar un programa de intervención basado en la Teoría de la Autodeterminación para mejorar el apoyo a la autonomía en docentes de E.F.	Se emplearán evaluaciones cuantitativas objetivas y cualitativas para evitar el riesgo de la varianza del método común. Si la intervención tiene éxito, la motivación y adherencia del estudiante al ejercicio físico se podría mejorar.
<b>(Meng et al., 2016)</b>	Presentó los efectos de una enseñanza con una estructura de soporte de autonomía en estudiantes de educación física tras un entrenamiento de 10 semanas.	Fuerte evidencia de que tanto el apoyo a la autonomía y la estructura son necesarios para maximizar la eficacia en las clases de E.F.	Los hallazgos destacan la importancia de proporcionar estructura en los programas de formación de apoyo a la autonomía en EF. Incluir esfuerzos específicos e intencionales no solo para brindar apoyo a la autonomía, sino también para hacerlo de manera estructurada y consistente, sería una buena práctica pedagógica.
<b>(Washburn et al., 2019)</b>	29 educadores físicos de EE. UU. con autonomía identificada (norte¼9), controlando (norte¼8) y neutro (norte ¼12) estilos motivadores, basados en las respuestas al Cuestionario de Problemas en las Escuelas, fueron entrevistados formalmente.	En general, los resultados de este estudio sugieren que los docentes que más apoyan la autonomía (a) tienden a tener experiencias inductivas.	Las dos tipologías que más apoyan la autonomía prosperaron en contextos inductivos a lo largo de su socialización, y las tipologías más controladoras prosperaron principalmente en contextos deductivos.

<b>(FM Leo et al., 2020)</b>	Los participantes fueron 1120 estudiantes españoles (49,9% varones; METROedad = 11,70 años; DE =1,63; rango = 10–17 años) de 30 clases de 13 escuelas primarias y secundarias.	El modelo de trayectoria multinivel mostró una relación positiva entre el apoyo de las necesidades y el compromiso con la actividad física y la satisfacción de las necesidades y la motivación autónoma, y negativa entre la enseñanza percibida por medio de la frustración de las necesidades y la desmotivación.	Los presentes hallazgos sugieren que el tipo de estilo de enseñanza empleado por los profesores es determinante para lograr consecuencias positivas en los estudiantes de EF.
<b>(Valero-Valenzuela et al., 2020)</b>	Se realizó un estudio descriptivo transversal con 388 estudiantes (METRO=13,2; Delaware=1.04). Las variables analizadas fueron el estilo interpersonal del docente, la satisfacción de las NPB, la motivación hacia la práctica deportiva y el estilo de vida.	Existencia de dos perfiles motivacionales en los estudiantes: “autodeterminado” (norte=261) con bases mayores en motivación intrínseca y regulación marcada y un perfil “no autodeterminado” (norte=127) con mayores niveles de desmotivación, regulación introyectada y regulación externa.	La importancia de la actuación del docente en el aula a través del apoyo de la autonomía, con el fin de contribuir a lograr mayores niveles de motivación y un estilo de vida más activo.
<b>(Amado D et al., 2014)</b>	Se realizó un diseño cuasi-experimental con dos grupos naturales de cuarto de Educación Secundaria - control y experimental-, impartiendo 12 sesiones didácticas de danza. Se realizó un programa de formación previa con el profesor del grupo experimental para dar soporte a estas necesidades.	Los estudiantes del grupo experimental mostraron un aumento de la percepción de autonomía y, en general, del nivel de autodeterminación hacia el contenido curricular de expresión corporal enfocado en danza en educación física.	Formar a los profesores de E.F en el aprendizaje de habilidades didácticas para aumentar la autonomía de sus alumnos, representa un elemento clave de las buenas prácticas en E.F.
<b>(Escrivá-Boulley, G et al., 2021)</b>	SIS-PE. Los hallazgos en una muestra de profesores de E.F belgas (N = 136) y franceses (N = 259), mostraron que la variación en los estilos motivadores de los profesores de educación física en esta versión adaptada también se captura mejor mediante una estructura circunplex.	La variación en los estilos motivadores de los profesores de educación física en esta versión adaptada también se captura mejor mediante una estructura circunplex, con cuatro estilos generales y ocho subáreas que difieren en su nivel de necesidad de apoyo y dirección.	Dado el papel principal que juegan los profesores de EF en la configuración de las experiencias de los estudiantes a través de sus estilos (des)motivadores, y las consecuencias que esto tiene para la motivación y el compromiso de los estudiantes en EF y en el tiempo libre, la investigación futura se beneficiará de la más completa

			y refinada Medida basada en SDT de los estilos (des)motivadores de los profesores de E.F
<b>(Moreno-Murcia et al., 2021)</b>	Se diseñó y llevó a cabo un proceso de 5 fases en un estudio en el que participaron diferentes muestras de expertos, docentes y estudiantes. Por un lado, se obtuvieron 25 estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía y se organizaron según su dificultad percibida.	Se permitieron presentar una solución de optimización del comportamiento consistente en una progresión de 25 estrategias de apoyo a la autonomía.	Se presenta una propuesta de progresión de 25 estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía, que han sido objeto de un proceso de modelización para optimizar al máximo su implementación.
<b>(SH Cheon et al., 2018)</b>	Asignamos aleatoriamente a 91 docentes de tiempo completo para participar o no en un programa de intervención de apoyo a la autonomía (ASIP) de un año de duración, y evaluamos longitudinalmente el apoyo a la autonomía y tres recursos de mediación hipotéticos.	El ASIP aumentó el apoyo a la autonomía de los docentes, como se esperaba, y los dos recursos que explicaron este logro del desarrollo profesional fueron las ganancias en la eficacia de la enseñanza y los objetivos de instrucción intrínsecos facilitados por la intervención.	Los maestros experimentados se benefician rutinariamente al participar en un ASIP cuidadosamente diseñado.
<b>(Aelterman, N et al., 2018)</b>	Seis muestras independientes de profesores de secundaria (norte-1332; METROedad-40,9 años) y sus alumnos (norte-1735, METROedad-14,6 años) leyeron 12 viñetas ecológicamente válidas para calificar cuatro dimensiones de los estilos de motivación de los docentes, utilizando el cuestionario Situations-in-School (SIS)	Los análisis de escalamiento multidimensional de los datos del maestro y del alumno indicaron que la enseñanza motivadora y desmotivadora podría representarse mejor gráficamente mediante una configuración bidimensional que difería en términos de necesidad de apoyo y dirección. Además, se identificaron ocho subáreas (dos subáreas por estilo motivador) a lo largo de un modelo circunplejo:	Surgió una estructura bidimensional que involucraba ocho subáreas dispuestas a lo largo de circunflejos, tanto entre estudiantes como entre docentes. Estas ocho subáreas se correlacionaron de manera sistemática entre sí y con variables externas.
<b>(Branco Vermote et al., 2020)</b>	Primero utilizó el Cuestionario de Situación en la Escuela Educación Superior recientemente desarrollado para examinar una muestra de profesores de educación superior (norte=357;METROedad=43	Confirmaron la estructura circular hipotética de ocho enfoques de enseñanza (des)motivadores diferentes que difieren en su nivel de necesidad de apoyo y dirección. En segundo lugar, los análisis de regresión jerárquica	Los presentes hallazgos arrojan nueva luz sobre los factores que subyacen al compromiso informado por los docentes en las prácticas (des)motivadoras en la educación superior.

---

,90 años) sí un amplio conjunto de prácticas docentes que apoyan y frustran las necesidades están organizadas.

proporcionaron evidencia del papel bastante independiente de la motivación y la mentalidad de los profesores, con el papel predictivo de cada predictor variando sistemáticamente a medida que uno se mueve a lo largo del circunflejo.

---

## RESULTADOS. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### Relación de las estrategias de AA con las competencias en educación

El EpC permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas de forma que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos (Bolívar, 2010). Conecta directamente con la relevancia y aplicabilidad de los conocimientos, remueve los cimientos sobre los que se sustenta la enseñanza tradicional y otorga nuevos roles a docentes y discentes. Para que un conocimiento sea relevante, debe ser atractivo, debe despertar interés y ser un estímulo que provoque curiosidad por conocer, practicar y por compartir. Por lo tanto, asegurar el desarrollo competencial del estudiante pasa por fomentar la motivación intrínseca y en este proceso, la figura del docente que da apoyo a la autonomía, adquiere una significación especial.

Según Reeve (2016), para implementar el AA el docente debe tomar la perspectiva del estudiante en el diseño curricular. En este proceso, existen tres fases o momentos críticos que se deben considerar:

- Antes. Reflexionando previamente para diseñar el proceso de instrucción.
- Durante. Nutriendo los recursos motivacionales internos del estudiante y proporcionando explicaciones razonadas en el proceso de instrucción.
- Al final. Analizando los problemas surgidos (falta de compromiso, mala conducta, ejecuciones pobres) para tratar de alcanzar los objetivos previstos.

Existen estudios que han puesto de manifiesto la relación de interdependencia que las dimensiones presentan cuando se implementa el estilo de AA (Edmunds et al., 2008; Haerens et al., 2013; Aelterman et al., 2014; Jang, Reeve y Deci, 2010, entre otros). Así, la división representa una estructura artificial que obedece únicamente a finalidades pedagógicas y con carácter utilitario.

- Apoyo a la autonomía y desarrollo de competencias.
- Estructura antes de la tarea y desarrollo de competencias.
- Estructura durante la tarea y desarrollo de competencias.
- Apoyo a la relación y desarrollo de competencias.

**Tabla 3.** Propuesta práctica de PD implementando las estrategias de apoyo a la autonomía desde el enfoque por competencias.

<b>Trimestre</b>	<b>Mes</b>	<b>Estrategias AA</b>	<b>UD</b>	<b>Competencias</b>
1	1º	1-6	Resistencia	CCL. CMCT. CPSAA. CC
	2º	7-18	Fast and Furious. Fuerza y velocidad	CCL. CMCT. CPSAA. CD
	3º	19-25	Deportes colectivos. Balonmano	CCL. CMCT. CPSAA. CE. CC. CCEC
			Baloncesto. Desde el banquillo también se juega	CCL. CMCT. CAA. CC. CE. CCEC
2	4º en adelante Práctica docente autorregulada de AA	Deportes con implemento. El bádminton	CCL. CPSAA. SIEE. CEC	
		Billy Elliot. Danzas modernas	CCL. CPSAA. CC. CE CCEC	
		Pain and Gain. Iniciación en el trabajo de fuerza	CCL. CMCT. CC. CPSAA. CE.	
		Actividades en el medio natural. Descubriend	CCL. CD. CPSAA. CE. CC	

		o nuestro entorno	
		Los juegos populares de tu localidad	CCL. CPSAA. CD. CE. CC CCEC
3		Paralímpicos	CCL. CPSAA. CE. CSC. CE
		Carros de fuego. Condición física y salud	CCL. CMCT. CAA. CD.
		Acróbatas del Acrosport	CCL. CPSAA. CE. CC



**Ejemplo práctico de la implementación de una estrategia de AA en los contenidos competenciales de EF (23 fichas restantes en Anexos).**

**Tabla 4.** Estrategia 3 de AA.

<b>Estrategia 3 de AA: Emplear un lenguaje empático</b>
<b>Dimensión:</b> Apoyo a la relación.

<p><b>Contexto:</b> Aprendizaje de los principios tácticos de los juegos deportivos de cancha dividida a través de juegos recreativos- alternativos: Pinfuvote.</p>
<p><b>Competencias implicadas:</b> Personal, Social y de Aprender a aprender (CPSAA), Competencia Emprendedora (CE), Competencia Ciudadana (CC) y Competencia en comunicación lingüística (CCL) (dimensión comunicativa del lenguaje, uso del lenguaje para exponer ideas, argumentos, resolver conflictos).</p>
<p><b>Desarrollo de la estrategia:</b> Se detiene la actividad y se realiza una deliberación grupal en la que se pregunta si perciben que el juego se está desarrollando con fluidez. El docente pregunta por las causas que provocan la baja interacción y los estudiantes aportan sus razones: fatiga acumulada durante el día y escaso dinamismo de la tarea.</p>
<p>El docente entiende que a última hora cuesta más implicarse y por eso ha preparado una tarea sencilla, (normas flexibles) con menor exigencia física y con mayor énfasis en la colaboración. Se recuerda la importancia de la actividad para el aprendizaje de los principios tácticos de los deportes de cancha dividida y la utilidad para jugar mejor en otros contextos por ello es clave incrementar la implicación.</p>
<p><b>Implementación de las competencias:</b> CPSAA, se ve reflejada en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje donde aprendemos los principios tácticos y sobre qué consiste el juego Pinfuvote.</p>
<p>CE: los alumnos aportan sus razones sobre los motivos que causan la baja interacción</p>
<p>CC: Se trabaja al realizar una deliberación grupal, donde los alumnos han de respetar las opiniones de sus compañeros. Además, al trabajar en equipo, se trabajarán valores como la empatía y la tolerancia.</p>
<p>CCL: Se trabaja al realizar las deliberaciones y compartir sus opiniones, puesto que emplean el lenguaje verbal y desarrollan la capacidad de expresión oral.</p>

**Tabla 5.** Estrategia 1 de AA

<p><b>Estrategia 1 de AA: Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva.</b></p>
<p><b>Dimensión:</b> Apoyo a la relación.</p>

<p><b>Contexto:</b> Práctica de juegos tradicionales, cooperativos y de diferentes culturas: “El escondite”, “Estatuas”, “La Comba”, etc.</p>
<p><b>Competencias implicadas:</b> Competencia en comunicación lingüística(CCL), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia Emprendedora (CE), Competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC)</p>
<p><b>Desarrollo de la estrategia:</b> El docente presenta diferentes culturas (especialmente aquellas a las que pertenezcan sus alumnos), así como un juego tradicional y propio de cada una de ellas. Los alumnos no se encuentran motivados por ser juegos que ya conocen. El docente brinda la oportunidad a los alumnos que presenten una cultura diferente de elegir un juego de su infancia y propios de su lugar de origen (“May mât”, “Oina”, etc.). El docente y el resto de compañeros los escucharán y pondrán en práctica estas actividades.</p>
<p><b>Implementación de las competencias:</b></p> <p>CCL: Los niños escucharán activamente las actividades propuestas por sus compañeros. Además, por grupos expondrán trabajando el lenguaje oral y la expresión oral sus diferentes propuestas.</p> <p>CPSAA: Los niños aprenderán sobre los diferentes juegos tradicionales de las diferentes culturas, así como las preferencias de interés de sus compañeros.</p> <p>CE: Los alumnos deberán elegir en base a sus intereses sobre la cultura y las actividades que van a desarrollar, llevando la iniciativa sobre dicha actividad.</p> <p>CEC: Los niños indagan y descubren aspectos sobre las diferentes culturas y los juegos tradicionales de cada lugar.</p>

## BIBLIOGRAFÍA

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2018). Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000293>

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., y Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education

- teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(6), 595-609. <https://doi:10.1123/jsep.2013-0229>
- Amado, Diana, Del Villar, Fernando, Miguel Leo, Francisco, Sanchez-Oliva, David, Antonio Sanchez-Miguel, Pedro, Garcia-Calvo, Tomas. (2014). Effect of a Multi-Dimensional Intervention Programme on the Motivation of Physical Education Students. *Plos One*, Vol. 9(1). <https://www.webofscience.com/wos/alldb/full-record/WOS:000330235100068>
- Cheon, Sung Hyeon, Reeve, Johnmarshall, Lee, Youngsun, Lee, Jae-won. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 69, 43-51. <https://www.webofscience.com/wos/alldb/full-record/WOS:000418218200005>
- Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., & Haerens, L. (2021). Adopting the situation in school questionnaire to examine physical education teachers' motivating and demotivating styles using a circumplex approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 18(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>
- Figueras, S. Capllonch, M., Blázquez, D. y Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 34-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.04)
- Gutiérrez-Díaz del Campo, D., García-López, L., Pastor-Vicedo, J., Romo-Pérez, V., Eirín-Nemiña, R., & Fernández-Bustos, J. (2017). Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la Educación Física en el enfoque por competencias. *Retos*, 31, 34-39. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49090>
- Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2014). ¿Trabajamos para evaluar las Competencias Básicas? Estudio de la percepción del profesorado sobre la implantación en los centros educativos. *Revista de evaluación educativa*, 3(1). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A., y Abella, V. (2016). ¿Cómo Perciben las Competencias Básicas los Docentes? Estudio Cualitativo sobre su Incorporación como Herramienta de Aprendizaje. *Qualitative Research in Education* 5(1) 25-48. <https://doi.org/10.17583/qre.2016.1348>
- Huéscar Hernández, E., Barrachina, J., Juan, P., & Moreno Murcia, A. (2022). *En búsqueda de la autonomía en educación física*. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/en-busqueda-de-la-autonomia-en-educacion-fisica/>
- Leo, F. M., Mouratidis, A., Pulido, J. J., López-Gajardo, M. A., & Sánchez-Oliva, D. (2022). Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: the mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 27(1), 59-76. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, de 20 de diciembre de 2020. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3> .
- Méndez-Alonso, D.; Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2016). Incorporación de las competencias básicas a la educación física en educación primaria / Integrating Basic Competences into Physical Education (Pe) in Primary Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62) 457-473. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.63.004>
- Méndez-Giménez, A., Sierra-Arizmendiarieta, B., y Mañana-Rodríguez, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-248>
- Meng, How Yew, Keng, John Wang Chee. (2016). The effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education. *Ricyde-Revista Internacional de ciencias del deporte*, Vol. 12 (43), 5-28. <https://www.webofscience.com/wos/allldb/full-record/WOS:000404643300002>
- Moreno Murcia, J. A.; Huéscar, E.; Nuñez, J. L.; León, J.; Valero Valenzuela, A.; Conte, L. (2019). Protocolo de estudio cuasiexperimental para promover un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía en docentes de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, Vol. 19 (2), 83-101. <https://www.webofscience.com/wos/allldb/full-record/SCIELO:S1578-84232019000200007>
- Moreno-murcia, J. A., Barrachina-peris, J., Campillo, M. B., Estévez, E., & Huéscar, E. (2021). Proposal for modeling motivational strategies for autonomy support in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 18(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph18147717>
- Pérez Pueyo, A., Heras Bernardino, C., Barba Martín, J., Casado Berrocal, O. M., Vega Cobo, D., y Pablos González, L. (2013). *Qué son las competencias básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales S.L <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=553771>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. En J. C. K. Wang, W. C. Liu and R. M. Ryans (Eds.), *Motivation in educational research: Translating theory into classroom practice* (chap. 5). New York, NY: Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-287-630-0\\_7](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-287-630-0_7)
- Ruiz Quiles, M. (2015). *Soporte de autonomía y motivación en educación*. (Tesis de doctorado, Universidad Miguel Hernández) <http://dspace.umh.es/handle/11000/1857?mode=full>
- Valero-Valenzuela, A., Merino-Barrero, J. A., Manzano-Sánchez, D., Belando-Pedreño, N., Fernández-Merlos, J. D., & Moreno-Murcia, J. A. (2020). Influence of Teaching Style on

Motivation and Lifestyle of Adolescents in Physical Education. *Universitas Psychologica*, Vol. 19, 1–11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.iedm>

Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. *Motivation and Emotion*, Vol. 44(2), 270–294. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>

Washburn, N. S., R Richards, K. A., & Sinelnikov, O. A. (2020). The development of US physical education teachers' motivating styles: A socialization perspective. *European Physical Education Review*, Vol. 26(2), 495–514. <https://doi.org/10.1177/1356336X19873355>

## ANEXOS

### Anexo 1.

<b>Estrategia 2 de AA: Aproximarse al estudiante para entenderle.</b>
<b>Dimensión:</b> Apoyo a la relación.
<b>Contexto:</b> Aprendizaje de la composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales.
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia emprendedora (CE).
<b>Desarrollo de la estrategia:</b> Planteamos en el aula un juego para trabajar la expresión corporal llamado “el director de orquesta”, donde los niños se colocarán en círculo excepto uno (elegido al azar). Dentro de ese círculo uno de los niños será el director y, por tanto, quien cree diferentes ritmos empleando diversas partes de su cuerpo (chasquido de dedos, palmas, etc.). El resto deberá imitarlo y el niño que se encuentra fuera deberá de tratar quién es el director. El alumno no consigue adivinar quién es y se aburre. Paramos el juego y dejamos que nos explique dónde encuentra las dificultades para poder entenderle y juntos planteamos diferentes soluciones.
<b>Implementación de las competencias:</b>

CPSAA: Los niños aprenden aspectos fundamentales sobre la composición de movimientos, así como a trabajar unidos para lograr desarrollar una solución común al problema que se presente.

CE: Los niños deberán de ser responsables de sus movimientos y mediante la creatividad y la imaginación crear una secuencia de ellos que el resto de compañeros deberá de imitar.

## Anexo 2.

<b>Estrategia 4 de AA: Al empezar la clase, explicar y razonar los objetivos.</b>
<b>Dimensión:</b> Estructura antes la tarea.
<b>Contexto:</b> Aprendizaje de deportes alternativos: "Ultimate"
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia ciudadana (CC), Competencia Emprendedora (CE).
<b>Desarrollo de la estrategia:</b> Trabajamos en el aula el deporte alternativo: "Ultimate", en el cual dividiremos a los alumnos en dos equipos mixtos y utilizaremos un frisbee. Al comienzo de la sesión, el docente procederá a explicar las normas de la actividad y los objetivos concretos que se plantean en este juego como, por ejemplo: anotar puntos, no correr con el frisbee en la mano, que el frisbee no toque el suelo, etc. Tras empezar el juego, los niños no entienden algunas de las normas del juego. El docente para la actividad y en una puesta en común y reflexión con los alumnos se plantean los problemas que han podido surgir. Tras ello, se resuelven las dudas y, si es necesario, se realiza de nuevo una explicación más precisa.
<b>Implicación de las competencias:</b> CCL: Realizamos una puesta en común con los alumnos para trabajar las pautas básicas sobre cómo debemos jugar al "Ultimate".
CPSAA: Los alumnos aprenden conceptos básicos y se inician en el deporte alternativo "Ultimate".
CC: Trabajamos esta competencia al estructurar la clase en grupos, donde trabajan de forma cooperativa, desarrollando valores fundamentales como el respeto, la colaboración y la cohesión grupal, así como la tolerancia.

CE: Los alumnos proponen una reflexión sobre las posibles dificultades que surgen en el juego, donde ellos mismos son capaces de hacer una autoevaluación sobre qué aspectos se pueden mejorar.

### Anexo 3.

<b>Estrategia 5 de AA: Ofrecer feedbacks informativos durante la ejecución de las tareas.</b>
<b>Dimensión:</b> Estructura durante la tarea.
<b>Contexto:</b> Experimentación de diferentes actividades aeróbicas, de intensidades y duraciones variables.
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia Emprendedora (CE), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
<b>Desarrollo de la estrategia:</b> Para trabajar la resistencia en el tercer ciclo de Educación Primaria realizaremos el juego de “la muralla china”. Al comienzo del juego, se pedirá un voluntario entre los alumnos, que ocupará el puesto de guardián, y sólo podrá desplazarse de forma horizontal por la línea establecida. El resto de alumnos deberán cruzar de un lado a otro sin ser pillados. Durante la actividad observamos que el “guardián” no consigue pillar a ningún compañero. En este momento, paramos la actividad y preguntamos a los alumnos: “¿Qué creéis que pasa?”, “¿Cuál puede ser el problema por el que no consigue pillar a nadie?” “¿Cómo creéis que podemos mejorar la ejecución del juego?”, para que los niños reflexionen de forma crítica. A continuación, se retomará el juego con esta nueva modificación y el docente ofrecerá feedbacks positivos como por ejemplo: “Lo estáis haciendo muy bien, pero podríamos mejorar el juego y hacerlo más dinámico añadiendo a otros dos guardianes más” o “Céntrate en pillar a uno o dos objetivos y una vez lo consigas, tratar de pillar al resto será más fácil”.
<b>Implicación de las competencias:</b> CCL: Se realiza una deliberación grupal sobre cuál es el problema que se plantea, trabajando mediante la vía de la reflexión y el pensamiento crítico. Además, el docente ofrece feedbacks para que los alumnos mejoren la ejecución de la actividad propuesta.
CE: El docente pedirá un voluntario entre los alumnos para ocupar el rol del

guardián. Además, serán los alumnos quienes planteen posibles modificaciones al juego para hacerlo mucho más dinámico.

CPSAA: Los alumnos aprenden cómo trabajar la resistencia aeróbica en el aula, así como actividades y juegos populares como: “La Muralla China”.

#### Anexo 4.

<b>Estrategia 6 de AA: Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación a una tarea.</b>
<b>Dimensión:</b> Apoyo a la autonomía.
<b>Contexto:</b> Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal con espontaneidad y creatividad.
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia Emprendedora (CE), Competencia ciudadana (CC).
<b>Desarrollo de la estrategia:</b> Al inicio de la sesión, el docente realizará una breve introducción sobre qué es la expresión corporal y concretamente acerca del lenguaje corporal. A continuación, se expondrá a los alumnos las diferentes formas de trabajar: mediante el juego de “Simón dice” (en el cual deberán de recrear los movimientos que indique la persona que represente a Simón. Ej. “Simón dice tocarse el codo” y todos deberán tocarse el codo), mediante una representación teatral de una escena, la recreación de una película, el juego del espejo (donde imitarán los movimientos del compañero), etc. En este caso, los alumnos deberán elegir la forma en la quieren trabajar. Para ello, preguntaremos a los alumnos: “¿De qué forma preferís trabajar, mediante el juego del espejo o mediante una representación teatral?”, “Tratad de llegar a un acuerdo para elegir una de las actividades propuestas anteriormente”
<b>Implicación de las competencias:</b> CPSAA: Los alumnos aprenden conceptos básicos sobre el lenguaje y la expresión corporal mediante el uso del juego.

CE: El profesor da la posibilidad de elegir la forma en la que se trabaja, los alumnos deliberan y escogen una.

CC: Los alumnos hablan y llegan a un acuerdo para decidir que manera de trabajar prefieren, escuchándose unos a otros y respetando las opiniones de los demás.

#### Anexo 5.

**Estrategia 7 de AA:** Ofrecer una graduación de dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.

**Dimensión:** Estructura durante la tarea.

**Contexto:** Aprendizaje de habilidades básicas, concretamente el lanzamiento.

**Competencias implicadas:** Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).

**Desarrollo de la estrategia:** Para trabajar el lanzamiento, los estudiantes podrán experimentar los diferentes niveles de dificultad para ver en qué nivel se encuentran y a partir de aquí trabajarán sobre el que más se aproxime a su nivel de competencia para perfeccionarlo y poder pasar al siguiente. Aquí encontramos diferentes niveles. El primero sería trabajar mediante una tarea de pre-control, donde cada niño individualmente deberá de lanzar un balón de goma espuma al aire e intentar cogerlo en estático. A continuación, deberá de repetir esta actividad en movimiento. El segundo nivel consiste en realizar una tarea de control, donde aumentaremos la dificultad. En este caso, los alumnos deberán de intentar lanzar el balón lo más alto posible e intentar cogerlo y, tras ello, deberán de tratar de lanzar el balón golpeando un punto concreto. Finalmente, aumentaremos otra vez la dificultad, situándonos en el nivel 3, en el cual desarrollaremos una tarea de aplicación donde los alumnos pondrán en práctica lo aprendido y deberán de realizar un partido de volley-ball donde el objetivo no será anotar, sino mantener el móvil en juego, realizando lanzamientos entre los miembros de los equipos y con el rival. El aumento en la dificultad se llevará a cabo de acuerdo con la progresión de los alumnos.

**Implicación de las competencias:**

CPSAA: Aprendizaje de conceptos básicos sobre el lanzamiento y el control de balón en las diferentes tareas propuestas para identificar su nivel.

**Anexo 6.****Estrategia 8 de AA: Ceder responsabilidad.**

**Dimensión:** Apoyo a la autonomía.

**Contexto:** Aprendizaje de deportes de cancha dividida: volley-ball.

**Competencias implicadas:** Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia Emprendedora (CE), Competencia en Comunicación Lingüística (CCL).

**Desarrollo de la estrategia:** Al comienzo de la clase, para trabajar la iniciación deportiva en el volley-ball, pediremos a los alumnos que se numeren del 1 al 5 para formar así equipos, dejando en sus manos la responsabilidad de formar los propios grupos. Además, pediremos a los integrantes de cada grupo, que ellos mismos se asignen los diferentes roles dentro del equipo, eligiendo cada uno la posición que le corresponda y más favorezca a su nivel de competencia. Incluso podríamos preguntar si prefieren realizar los grupos mediante la asignación de capitanes por ellos mismos.

**Implicación de las competencias:**

CPSAA: Aprenden conceptos básicos sobre el volley-ball

CE: Los alumnos forman los grupos, deciden y se asignan los roles dentro del equipo.

CCL: El docente pregunta si prefieren realizar los grupos mediante la asignación de capitanes por ellos mismos.

## Anexo 7.

<b>Estrategia 9 de AA: Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.</b>
<b>Dimensión:</b> Estructura antes de la tarea.
<b>Contexto:</b> Perfeccionamiento de las habilidades motrices básicas "Giros".
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia Emprendedora (CE).
<b>Desarrollo de la estrategia:</b> En una sesión de habilidades motrices básicas, antes de iniciar la actividad, el docente explica a los estudiantes una serie de pautas para que puedan identificar su nivel actual y puedan seguir progresando: "Vamos a realizar giros, para perfeccionarlos os propongo una serie de ejercicios con dificultad creciente", "Cuando consigáis realizar correctamente una parte de la progresión, podéis pasar a la siguiente", "En caso de que alguna no la consigáis, continuáis practicando para mejorarla, teniendo en cuenta los aspectos que os he comentado inicialmente". Existen niveles muy dispares entre los alumnos, lo que genera cierta frustración por no poder cumplir con el objetivo, en este caso, ofrecemos feedback positivo, haciéndoles ver la importancia de que perseveren en ello, establecemos distintos niveles de dificultad y dejarles que practiquen desde los niveles más básicos. "No pasa nada por dedicarle más tiempo a ciertos puntos, lo más importante es el progreso"
<b>Implicación de las competencias:</b> CPSAA: Los alumnos aprenden y perfeccionan sus habilidades básicas, concretamente los giros.
CCL: El docente emplea el uso del lenguaje para realizar indicaciones a los alumnos y que estos comprendan a la perfección los aspectos más esenciales para desarrollar la actividad.
CE: Los alumnos presentan cierta responsabilidad, autonomía y pensamiento crítico para evaluar su progreso y considerar si deben pasar o no a la siguiente actividad.

## Anexo 8.

<b>Estrategia 10 de AA: Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.</b>
<b>Dimensión:</b> Estructura durante la tarea.
<b>Contexto:</b> Realización de juegos y actividades deportivas para trabajar la resistencia.
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia en Comunicación Lingüística (CL).
Desarrollo de la estrategia: Para trabajar la condición física de la resistencia en el aula, vamos a plantear una carrera de relevos en la que los niños deberán de atravesar diferentes pruebas con varios niveles de dificultad. Algunas de estas pruebas incluyen la carrera de carretillas en pareja o carrera de sacos. En este caso los alumnos no consiguen realizar correctamente algunas de estas actividades y el docente decide cambiar las instrucciones de la tarea reguladas según el progreso del alumnado, modificando la actividad por una carrera donde vayan unidos mediante una cuerda por los pies, siempre teniendo en cuenta la opinión de nuestro alumnado: “¿Qué os parece si en lugar del saco, probamos a hacerlo solamente con los pies atados?, quizás sea más cómodo y sencillo”, y disminuyendo por tanto el nivel de dificultad.
<b>Implicación de las competencias:</b> CPSAA: Los niños aprenden diferentes actividades y formas alternativas para trabajar la resistencia en el aula.
CL: El docente emplea el lenguaje para deliberar junto con sus alumnos diversas propuestas de intervención y mejora en la resolución de la actividad.

#### Anexo 9.

<b>Estrategia 11 de AA: Cuando es necesario compartir con el estudiante demostraciones.</b>
<b>Dimensión:</b> Estructura durante la tarea.

<b>Contexto:</b> Aprendizaje de juegos alternativos: Ultimate.
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia en Comunicación Lingüística (CCL).
<b>Desarrollo de la estrategia:</b> Comenzamos la sesión explicando a los niños en qué consiste la actividad, las normas del juego, el material y el espacio que vamos a emplear. Tras iniciar la actividad, los niños no son capaces de lanzar el frisbee correctamente. En este momento el docente para la actividad y hace una demostración explicada al detalle de cómo debe realizarse el lanzamiento, tales como: “Fijaos en la posición del pie contrario a la hora del lanzamiento y en cómo se extiende el brazo con el que se lanza el frisbee, probad a hacerlo así y mucho cuidado con no lanzarlo por encima de los hombros del compañero”
<b>Implicación de las competencias:</b> CPSAA: Aprendizaje de los conceptos básicos del frisbee, como lanzarlo, control del mismo, posición de los pies al lanzar...
CCL: Cuando el docente para la clase y explica de manera detallada usando tanto el lenguaje verbal como el no verbal para tratar de mejorar la ejecución por parte de aquellos alumnos que no consiguen entenderlo.

#### Anexo 10.

<b>Estrategia 12 de AA: Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).</b>
<b>Dimensión:</b> Apoyo a la autonomía.
<b>Contexto:</b> Aprendizaje de aspectos básicos para trabajar la resistencia en el aula.
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia emprendedora (CE), Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia Digital (CD), Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (CMCT), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).

<p><b>Desarrollo de la estrategia:</b> Al comenzar la sesión, el docente explica a los alumnos aspectos esenciales para la práctica de la resistencia, como en qué consiste y cómo trabajarla. A continuación, se pedirá a los estudiantes que se agrupen en equipos mixtos de entre 5-6 personas. Los estudiantes de cada grupo deberán de organizar un juego o actividad para trabajar la resistencia, el cual debe ser elegido por todos los miembros del grupo mediante consenso. Posteriormente, exponerlo al resto de la clase. Para ello, los alumnos pueden utilizar recursos digitales.</p>
<p><b>Implicación de las competencias:</b>  CE: Los estudiantes crean sus propios grupos y además, preparan grupalmente una actividad que ellos mismos consideren adecuada para trabajar la resistencia.</p>
<p>CCL: Los estudiantes deliberan y establecen un debate grupal para ver qué actividad es la más adecuada para trabajar la resistencia. Además, deberán de exponer esta tarea frente al resto de sus compañeros, trabajando por tanto la comunicación oral y, por parte de los oyentes, la escucha activa.</p>
<p>CD: Los estudiantes pueden utilizar recursos digitales como, por ejemplo: ordenadores, tablets, etc.</p>
<p>CMCT: Los estudiantes deben de ser capaces de seleccionar críticamente la información, así como aprender cómo usar correctamente cada aparato electrónico.</p>
<p>CPSAA: Los estudiantes conocen aspectos básicos sobre la resistencia, así como formas para trabajarla.</p>

#### Anexo 11.

<p><b>Estrategia 13 de AA: Utilizar modelos a través de los estudiantes.</b></p>
<p><b>Dimensión:</b> Estructura durante la tarea.</p>
<p><b>Contexto:</b> Iniciación a deportes colectivos de invasión: Fútbol</p>
<p><b>Competencias implicadas:</b> Competencia emprendedora (CE), Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia Ciudadana (CC).</p>
<p><b>Desarrollo de la estrategia:</b> Durante una sesión de fútbol, el docente da</p>

<p>libertad para que cada estudiante conduzca el balón como considere, tras ello, observa algunos problemas en el control de balón. Uno de los estudiantes realiza una ejecución con gran eficacia y el docente decide proponerlo como modelo para que sus compañeros lo tomen como referencia: «Mirad, fijaos en..., ¿veis cómo lo hace?», «Observad cómo lleva el balón pegado al pie, dando toques lo más cortos posibles».</p>
<p><b>Implicación de las competencias:</b> CE: El docente da libertad para que cada estudiante realice la conducción de balón como quiera, posteriormente muestra cual sería la manera más eficaz de hacerlo.</p>
<p>CCL: Realiza la explicación y pone el ejemplo de como sería la manera más correcta del juego, utilizando el lenguaje verbal y el no verbal.</p>
<p>CPSAA: Los estudiante aprenden conceptos básicos sobre como llevar el balón lo más pegado al pie posible y trabajan el control del mismo.</p>
<p>CC: Un estudiante sirve de ejemplo para explicar la actividad al resto de la clase, los demás lo respetan y valoran su actitud de facilitar la comprensión a los demás.</p>

## Anexo 12.

<p><b>Estrategia 14 de AA: Ofrecer posibilidades de experimentación.</b></p>
<p><b>Dimensión:</b>Apoyo a la autonomía.</p>
<p><b>Contexto:</b> Aprendizaje y práctica de ejercicios básicos de calentamiento efectuándose siguiendo un orden establecido.</p>
<p><b>Competencias implicadas:</b> Competencia emprendedora (CE), Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia digital (CD)</p>
<p><b>Desarrollo de la estrategia:</b> El docente comienza la sesión explicando conceptos básicos sobre la prevención de lesiones. Una vez los estudiantes tienen claro estos aspectos, por grupos que ellos mismos realizarán de entre 5-6 personas, deberán organizar un calentamiento organizado y correctamente estructurado para evitar posibles lesiones. “Podéis utilizar y ayudaros de diferentes recursos como libros, internet, revistas...”. En caso de que surjan dudas, el docente actuará como guía. De esta forma, el estudiante</p>

<p>experimentará por sí mismo el rol del docente, trabajando de manera activa y siendo el protagonista de su propio aprendizaje. Posteriormente, cada grupo compartirá con el resto de sus compañeros la tarea realizada.</p>
<p><b>Implicación de las competencias:</b>  CE: Los estudiantes realizan sus propios grupos de forma autónoma y responsable. Además, ellos mismos realizarán y estructurarán el calentamiento de la sesión, sirviéndose de los recursos que estimen oportunos.</p>
<p>CCL: Los estudiantes expondrán por grupos las diferentes tareas de calentamiento que ellos mismos han realizado, desarrollando así la comprensión oral y la escucha activa de nuestros alumnos.</p>
<p>CPSAA: Los estudiantes aprenden conceptos básicos sobre la prevención de lesiones y cómo realizar un calentamiento adecuado.</p>
<p>CD: Los estudiantes podrán utilizar recursos digitales como ordenadores, tablets o aquellos que consideren oportunos para obtener la información, eligiendo críticamente qué información es válida o no.</p>

### Anexo 13.

<p><b>Estrategia 15 de AA: Dar confianza a los estudiantes.</b></p>
<p><b>Dimensión:</b> Apoyo a la relación.</p>
<p><b>Contexto:</b> Aprendizaje de estrategias básicas en la práctica de deportes de cancha dividida: tenis.</p>
<p><b>Competencias implicadas:</b> Competencia emprendedora (CE), Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia Ciudadana (CC), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).</p>
<p><b>Desarrollo de la estrategia:</b> A lo largo de la sesión se trabajará la iniciación deportiva en deportes de cancha dividida como, en este caso, el tenis. Para ello, los estudiantes se dividirán en varios equipos de cuatro personas, los cuales crearán ellos mismos, donde se enfrentarán por parejas. Para ello, el docente mostrará pautas y estrategias básicas para realizar esta actividad. Durante la sesión, un estudiante está completamente desmotivado y no quiere jugar. Expresa que es el peor de la clase y que nunca va a conseguir aprender cómo se juega al tenis. En este caso, el docente de manera</p>

individual habla con él y le hace sentir confianza sobre sí mismo con consejos como: “prueba a agarrar la raqueta de esta forma, estoy seguro de que así lo harás mejor”. “Sólo hay que practicar un poco más, ya verás como sí puedes”.
<b>Implicación de las competencias:</b> CE: Ellos mismos crean los equipos y a su vez se dividen en parejas para trabajar los diferentes golpes.
CCL: El docente le da las pautas necesarias al estudiante para que pueda mejorar su ejecución y éste le escucha atentamente para ponerlo en práctica posteriormente.
CC: Dividimos a los estudiantes en grupos y trabajan en equipo.
CPSAA: A lo largo de la sesión se trabajará la iniciación deportiva en deportes de cancha dividida como, en este caso, el tenis.

#### Anexo 14.

<b>Estrategia 16 de AA: Proponer agrupaciones flexibles en función de las tareas.</b>
<b>Dimensión:</b> Estructura durante la tarea.
<b>Contexto:</b> Práctica de juegos y actividades relacionadas con el aprendizaje de la resistencia.
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia Ciudadana (CC).
<b>Desarrollo de la estrategia:</b> Para trabajar la resistencia en el aula, realizaremos la actividad de “El juego de la cadena”, el cual consiste en que 8 niños deberán pillar al resto de los compañeros y a aquellos que pillen, deberán de unir sus manos y correr juntos para pillar a los compañeros. El juego termina muy rápido, debido a que se la han quedado para pillar muchos compañeros. De esta forma, hacemos una modificación sobre el grupo de alumnos que pilla.
<b>Implicación de las competencias:</b> CPSAA: Los niños aprenderán a realizar el juego de la cadena, así como en

qué consiste trabajar la resistencia ante esfuerzos cortos pero de alta intensidad.

CC: Los niños deberán de trabajar unidos, respetando sus diferencias y a sus compañeros para tratar así de pillar a los compañeros y conseguir el objetivo grupal, fomentando valores como la tolerancia, la empatía y la cooperación grupal.

#### Anexo 15.

<b>Estrategia 17 de AA: Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones.</b>
<b>Dimensión:</b> Estructura antes de la tarea.
<b>Contexto:</b> Higiene postural y lenguaje corporal
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia emprendedora (CE), Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
<b>Desarrollo de la estrategia:</b> Actividad para interiorizar la higiene postural. El docente reparte materiales variados por el espacio y pide que los recojan para reflexionar sobre las posturas realizadas: «Enseñadme cómo recogeríais los diferentes objetos del suelo». Los estudiantes lo van mostrando y el docente selecciona a los que mejor postura adoptan para que sirvan de ejemplo a sus compañeros: «Mirad qué bien lo hace el compañero/a», «Observad su espalda, ¿seríais capaces de destacar sus puntos fuertes?».
<b>Implicación de las competencias:</b> CE: El estudiante toma la iniciativa y es él mismo quien decide qué postura adoptar, tratando de elegir la más correcta biomecánicamente para conseguir el objetivo y sobre todo, sin poner en riesgo su higiene postural.
CPSAA: Tras realizar un primer intento seguramente erróneo, el docente enseña cuál sería la correcta ejecución, sirviéndose de un alumno modelo, de dicho modo, los alumnos aprenden a tener una correcta higiene postural.
CCL: El docente comunica mediante el uso del lenguaje verbal y el no verbal cuál sería la ejecución correcta, dando feedback positivo al alumno que lo

realiza correctamente, para transmitirlo también a los demás alumnos.

#### Anexo 16.

<p><b>Estrategia 18 de AA: Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).</b></p>
<p><b>Dimensión:</b> Apoyo a la autonomía.</p>
<p><b>Contexto:</b> Representación y escenificación con el lenguaje corporal de situaciones reales (Baile, películas, teatros, etc.) con el uso de materiales.</p>
<p><b>Competencias implicadas:</b> Competencia emprendedora (CE), Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia Digital (CD), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) y Competencia Ciudadana (CC).</p>
<p><b>Desarrollo de la estrategia:</b> Al inicio de la sesión, los niños realizarán agrupaciones de aproximadamente 5 personas. Tras ello, el docente solicitará a los estudiantes que escriban en un papel las diferentes formas sobre cómo les gustaría trabajar el lenguaje corporal, pudiendo ser danza, representación de películas, dramatización, etc. Posteriormente, el docente solicitará dos voluntarios (“Necesitaré dos manos inocentes para realizar la extracción de las papeletas y el sorteo, ¿alguien se ofrece?”) para hacer un recuento donde se elegirán las 5 actividades más repetidas y, realizar un sorteo para asignar a cada grupo su tarea correspondiente. Una vez se hayan asignado las diferentes opciones, los estudiantes deberán de estructurar la tarea de la forma que ellos consideren apropiada, eligiendo los materiales que necesiten y los espacios más adecuados. Ej. Para representar la película “High School Musical”, los estudiantes podrán utilizar petos para caracterizarse, balones de baloncesto, la cancha de baloncesto, así como el equipo de música. En este caso, el docente solo expondrá las diferentes alternativas y opciones de recursos que los niños pueden utilizar y serán los estudiantes quienes tomen el resto de decisiones.</p>
<p><b>Implicación de las estrategias:</b>  CE: Se les otorga a los alumnos cierta autonomía a la hora de realizar y estructurar sus actividades, pues serán ellos mismos quienes decidan los materiales que van a utilizar, los espacios y los diferentes recursos, de la forma que más adecuada consideren. Además, fomentaremos la iniciativa solicitando entre los alumnos voluntarios para realizar el sorteo.</p>

CCL: Los estudiantes deliberan grupalmente cómo van a organizar su actividad, llegando a un consenso sobre qué recursos van a emplear para desarrollarla.
CD: Desarrollaremos la competencia digital en el caso de que los niños decidan emplear equipos de música o cualquier recurso digital similar para complementar el desarrollo de su actividad.
CPSAA: Abordaremos esta competencia al trabajar en grupo, cooperando y compartiendo el conocimiento. Además, también desarrollarán estrategias de planificación al estructurar su actividad, ajustando los diferentes tiempos y siendo los protagonistas de su propio aprendizaje, puesto que serán ellos mismos quienes diseñen las actividades para trabajar el lenguaje corporal.
CC: Los estudiantes tendrán que dividirse en grupos de 5 para tratar de conseguir realizar con éxito la tarea propuesta, de esta manera y para lograrlo, tendrán que trabajar y cooperar en equipo, todos juntos.

#### Anexo 17.

<b>Estrategia 19 de AA: Proponer diferentes variantes para una misma tarea</b>
<b>Dimensión:</b> Estructura durante la tarea
<b>Contexto:</b> Iniciación a los deportes de invasión (baloncesto).
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia emprendedora (CE), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
<b>Desarrollo de la estrategia:</b> En una unidad didáctica de baloncesto, los estudiantes tienen dificultades para lanzar a canasta. Para solucionar el problema, el docente diseña una nueva tarea con una estructura abierta y más flexible. Así, cada estudiante, en función de sus dificultades, podrá decidir la distancia y la posición de tiro, así como lanzar a metas con altura variable: «He distribuido varios objetivos a los que lanzar (aros a alturas variadas) y os he dejado zonas con distancias variables para que podáis practicar el lanzamiento de diferentes maneras», «Podéis colocaros en la que creáis que podéis encestar e ir pasando de una a otra para experimentar el lanzamiento en varias canastas». Los estudiantes pueden ir progresando, a la vez el docente realiza correcciones y explicaciones respecto al tiro.
<b>Implicación de las competencias:</b>

<p><b>CE:</b> Es el propio estudiante quien toma la iniciativa y decide el aro al que lanzar, siendo el protagonista de su propio progreso y de la identificación de su nivel de partida, ya que se le da la posibilidad de poder elegir y éste escoge el que crea más adecuado para su nivel, además ejecuta el tiro como crea también más correcto.</p>
<p><b>CPSAA:</b> Aprendizaje de los conceptos básicos del tiro a canasta en un deporte colectivo de invasión, en este caso, el baloncesto, a través de la indagación para buscar la mejor técnica de tiro posible a canasta, así como el aro que se asemeje más a su nivel de partida.</p>

#### Anexo 18.

<p><b>Estrategia 20 de AA: Ser entusiasta.</b></p>
<p><b>Dimensión:</b> Apoyo a la relación.</p>
<p><b>Contexto:</b> Trabajamos la autorregulación y la dosificación del esfuerzo y la recuperación.</p>
<p><b>Competencias implicadas:</b> Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia Digital (CD), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).</p>
<p><b>Desarrollo de la estrategia:</b> Para trabajar los diferentes esfuerzos físicos desarrollaremos una actividad llamada “Los animales de la Selva”, para ello, los niños a la señal del docente deberán de comenzar a moverse libremente por el espacio seleccionado (en este caso el pabellón polideportivo del centro). Mientras tanto, deberán de estar atentos puesto que mientras que ellos se desplazan, irán escuchando diferentes sonidos de animales y, cada vez que escuchen uno, deberán de imitarlo. Por ejemplo: Suenan los rugidos de un león; en ese momento los niños deberán de colocarse en cuadrupedia y correr en esa posición todo lo rápido que puedan. Al mismo tiempo, el docente también se situará en esta posición y rugirá cómo si fuese un león. Además, animará a los estudiantes como por ejemplo “Venga chicos, que se note quiénes son los reyes de la selva”. Por el contrario, cuando escuchen un sonido lento deberán de andar lento como si fuera una tortuga. Así, los estudiantes deberán de intentar autorregularse porque deberán de representar los comportamientos de los animales mientras que dure el audio, por tanto, no podrán correr a máxima velocidad durante mucho tiempo, por lo que deberán adaptar sus ritmos.</p>
<p><b>Implicación de las competencias:</b></p>

CCL: El docente emplea el uso del lenguaje verbal y no verbal para animar a sus estudiantes mediante la recreación de los animales, la imitación de sus sonidos y frases como: "¡Lo estáis haciendo genial!, ¡Vaya tortugas, no había visto unas tan lentas nunca!, ¡Vaya saltos, a ver si en vez de conejos vais a ser canguros!" con el objetivo de mostrar cercanía, motivar y divertir al alumnado.
CD: Empleamos un equipo de música para reproducir los diferentes sonidos de los animales a través de un vídeo/audio extraído de Youtube o descargado.
CPSAA: Los alumnos aprenden a cómo autorregular sus esfuerzos de forma autónoma e individual, gestionando su propio aprendizaje a la vez que se divierten.

### Anexo 19.

<b>Estrategia 21 de AA: Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes.</b>
<b>Dimensión:</b> Apoyo a la relación.
<b>Contexto:</b> Clase de presentación, para conocerse y hacer dinámica de grupo.
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia emprendedora (CE), Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia Ciudadana (CC), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
<b>Desarrollo de la estrategia:</b> En una de las primeras sesiones del curso, el docente realiza una dinámica de presentación grupal incorporando la temática físico-deportiva: «Para poder aprender los nombres y los gustos de cada uno vamos a realizar una actividad que consiste en decir vuestro nombre y, a continuación, un deporte o actividad deportiva que practiquéis o que os guste, mientras hacéis un gesto que la represente- En mi caso diría: "Hola, soy David y me gusta el atletismo" o "Hola, soy David y me gusta el baloncesto, además juego en un equipo federado de mi barrio."»
<b>Implicación de las competencias:</b> CCL: Los estudiantes utilizan tanto el lenguaje verbal como el no verbal para comunicarse con los demás compañeros y con el docente, transmitirles cual es su deporte favorito y representarlo con gestos o movimientos mientras el resto escuchan y prestan atención activamente, respetando el turno de los compañeros.

CE: Cada estudiante tiene el poder de elección tanto del deporte que más le guste, así como de representarlo con el movimiento que considere oportuno.
CC: Los estudiantes respetan el turno de palabra de sus compañeros y escuchan activamente, respetándola y participando en una actividad grupal.

## Anexo 20.

<b>Estrategia 22 de AA: Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren.</b>
<b>Dimensión:</b> Estructura durante la tarea
<b>Contexto:</b> Aprendizaje y conciencia de hábitos e higiene postural.
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
<b>Desarrollo de la estrategia:</b> En una actividad orientada a la higiene postural, los estudiantes están sentados. El docente advierte que muchos han adoptado una posición correcta y que están aplicando las pautas facilitadas en clase. Decide aprovechar la situación para reforzar los aprendizajes y, emitiendo un gesto de aprobación con la mano, se dirige a ellos con actitud positiva (sonrisa): «Muy bien, estáis muy bien sentados, aplicando perfectamente las pautas de higiene postural vistas en la clase anterior», «Hay que seguir así e intentar aplicarlas en otras situaciones».
<b>Implicación de las competencias:</b> CCL: El docente emplea el lenguaje verbal para reforzar las conductas que los niños están realizando. Ej: «Muy bien, estáis muy bien sentados, aplicando perfectamente las pautas de higiene postural vistas en la clase anterior», «Hay que seguir así e intentar aplicarlas en otras situaciones». Además, el docente también recurre al lenguaje no verbal mediante la sonrisa, y los diversos gestos de aprobación con la mano.
CPSAA: Los alumnos aprenden cuál es la forma correcta de sentarse en una silla mediante la experimentación activa, siendo los protagonistas de su propio aprendizaje.

## Anexo 21.

<b>Estrategia 23 de AA: Proponer diferentes variantes para una misma tarea</b>
<b>Dimensión:</b> Apoyo a la relación
<b>Contexto:</b> Unidad que trabaja el esquema corporal y la percepción espaciotemporal.
<b>Competencias implicada:</b> Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia Ciudadana (CC), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
<b>Desarrollo de la estrategia:</b> En una unidad sobre el esquema corporal, el docente se centra en la percepción espaciotemporal. Para ello, plantea una tarea en la que los estudiantes deben de colocarse por parejas y lanzarse pelotas de tenis de diferentes modos, para que el compañero/a las recoja. El docente se acerca a las diferentes parejas y les proporciona instrucciones y variantes para realizar la actividad, dirigiéndose hacia ellos con amabilidad: «¿Qué tal vais? Ahora en vez de lanzar directamente, intentad tirarla contra la pared para que rebote y tu compañero/a la recoja», «Por favor, id con cuidado con la fuerza que aplicáis en los lanzamientos para que no os golpee en la cara, gracias».
<b>Implicación de las competencias:</b>
CPSAA: Los estudiantes aprenden conceptos básicos sobre el esquema corporal y la percepción espaciotemporal.
CC: Los estudiantes trabajan en parejas y cooperan para tratar de sincronizarse de la mejor manera posible para poder conseguir el objetivo de lanzar la pelota hacia donde está situado el otro compañero y de recepcionar posteriormente, siguiendo las instrucciones proporcionadas por el docente.
CCL: El docente y el estudiante se comunican para tratar de mejorar la ejecución y que el compañero pueda recoger la pelota, el alumno sigue las indicaciones del docente, tanto a través de comunicación verbal como con movimientos para que el estudiante sea consciente de cómo tiene que colocarse para hacerlo mejor, desde donde lanzar la pelota, que técnica de lanzamiento utilizar, etc.

## Anexo 22.

<b>Estrategia 24 de AA: Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.</b>
<b>Dimensión:</b> Estructura antes de la tarea.
<b>Contexto:</b> Aprendizaje de los giros sobre el eje transversal: volteretas.
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia en comunicación lingüística (CCL), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia Ciudadana (CC).
<b>Desarrollo de la estrategia:</b> Al inicio de la sesión se explican los objetivos y describe cómo se va a organizar la clase. Para ilustrar la disposición espacial, se emplea como apoyo visual la pizarra: «El objetivo de la clase es llegar a hacer la voltereta», «Para alcanzarlo, vamos a dividir la clase en dos bloques», «Primero calentaremos de manera específica, a continuación nos centraremos en la voltereta», «Para ello, he preparado una secuencia de ejercicios que os permitirá practicar con seguridad las partes de la voltereta», «Las actividades están organizadas de manera progresiva», «Realizaremos las tareas en grupos de tres, de esta forma siempre existirá ayuda externa que dé seguridad a la persona que realiza el ejercicio».
<b>Implicación de las competencias:</b> CCL: El docente emplea el uso del lenguaje para explicar a los estudiantes las diversas partes de las que consta la sesión, así como las agrupaciones y objetivos que se pretenden alcanzar: «Para ello, he preparado una secuencia de ejercicios que os permitirá practicar con seguridad las partes de la voltereta», «Las actividades están organizadas de manera progresiva», «Realizaremos las tareas en grupos de tres, de esta forma siempre existirá ayuda externa que dé seguridad a la persona que realiza el ejercicio».
CPSAA: Los estudiantes aprenden cómo efectuar la habilidad motriz básica de los giros, concretamente la voltereta correctamente, gracias a las indicaciones que el docente ha ofrecido a lo largo de la clase.
CC: Los niños deberán de colaborar en equipo, en este caso equipos de 3, mientras uno de ellos realiza el ejercicio en cuestión, los otros 2 servirán de ayudas, proporcionando la ayuda necesaria a los compañeros para lograr que realicen correctamente la voltereta.

<b>Estrategia 25 de AA:</b> Explicar la utilidad de las tareas
<b>Dimensión:</b> Estructura antes de la tarea.
<b>Contexto:</b> Unidad de actividades físico-deportivas para la mejora de la salud y estilos de vida saludables.
<b>Competencias implicadas:</b> Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia Digital (CD).
<b>Desarrollo de la estrategia:</b> El docente quiere explicar la importancia de realizar alguna actividad físico-deportiva habitualmente en la salud, para relacionarlo con las tareas que se realizan en clase: «Todos hemos oído la importancia de la actividad física sobre la salud, pero ¿sabríais explicar qué entendemos por estilos de vida activa?». El docente presenta una serie de imágenes de personas con un estilo de vida sedentario y otras con un estilo de vida activo y algunas consecuencias facilitadoras: «Conocer si llevamos un estilo de vida activo puede ayudar a mejorar nuestra salud», «Para mejorar el funcionamiento del organismo, las actividades a baja y media intensidad, los juegos que realizamos en clase nos ayudan a adquirir una forma física que nos permitirá practicar ejercicio con más autonomía», «Esta es una de las razones por las que vamos a realizar hoy juegos de persecución».
<b>Implicación de las competencias:</b> CD: El docente enseña imágenes y vídeos mediante el uso de la tecnología para facilitar la comprensión del alumnado a través de una pantalla digital en clase.
CPSAA: El estudiante aprende conceptos básicos sobre qué es un estilo de vida activo, una vida saludable y cómo a través del deporte y unos buenos hábitos podemos mejorar considerablemente nuestro estado de salud.
CCL: Los estudiantes escuchan activamente la información proporcionada por el docente a través de un medio digital a través de imágenes o vídeos.