



*Grado en Ciencias de la Actividad
Física y del Deporte*

Facultad de Ciencias Sociosanitarias

TRABAJO DE FIN DE GRADO-PROPUESTA DE INNOVACIÓN

GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APOYO A LA AUTONOMÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

- **Alumno:** Enrique Berná Cánovas
- **Tutora Académica:** Elisa Huéscar Hernández
- **Curso Académico:** 2018/2019

ÍNDICE

	Página
Resumen/Abstract	2-3
1.Contextualización	4-8
2. Revisión Bibliográfica	9-11
3. Propuesta de Intervención	11-15
4. Conclusiones	16
5. Bibliografía	16-18
6.Anexos	19-24



RESUMEN

Hoy en día la docencia está atravesando cambios de gran magnitud debido a la modernización de las infraestructuras y de las herramientas docentes, que intentan aportar una educación más eficiente para los alumnos y de más calidad. Principalmente, se espera que el rendimiento académico del estudiante aumente y que tengan una interacción más elevada con las herramientas que ofrece el docente. Este es el caso de la utilización de guías docentes que aportan al docente una visualización de como fomentar un aprendizaje con estrategias determinadas que ayuden a que los alumnos se impliquen y avancen en la materia de forma inclusiva.

En la actualidad cada vez son más los docentes que utilizan herramientas como las guías docentes con el objetivo de saber cómo adaptar el trabajo según edades y sobre todo como hacer que los alumnos sientan un ambiente educativo óptimo. Por este motivo aumenta la cantidad de docentes impartiendo conocimientos a través de esta herramienta. Todo ello nos lleva a la conclusión de que el futuro pasa por la utilización de guías docentes y la interacción global con ellas. Por otro lado, nos encontramos con unas tasas de abandono escolar elevadas. Esta realidad social nos indica que el modelo educativo actual no está cumpliendo sus objetivos principales y no está consiguiendo una docencia eficaz y de calidad. De ello extraemos la conveniencia tanto de conocer las necesidades de los alumnos, como de que los docentes estén bien formados y preparados para impartir una docencia cualificada.

Debido a esta necesidad de aportar a la sociedad información y apoyo para brindar una educación más eficaz, y aprovechando que las guías docentes aportan una visualización de como orientar a los profesores y que eso repercute en una educación óptima para los alumnos, en el presente trabajo se propone la creación de una guía docente de estrategias para fomentar la motivación de las necesidades psicológicas básicas de los alumnos. Para conseguir ser directa la guía se basa en todas las estrategias a seguir para conseguir fomentar de una forma correcta la autonomía, la relación y la competencia de los alumnos y la implantación de cuatro supuestos prácticos por estrategia. Los cuatro supuestos prácticos se diferenciarán en la edad de los alumnos abordando desde Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación profesional y Nivel universitario, creando así una herramienta docente que abarca todas las etapas escolares y con ejemplos de cada etapa escolar. Así conseguimos una herramienta con una gran valía y utilidad para los docentes de la disciplina de Educación Física en todas las edades docentes.

ABSTRACT

Nowadays teaching is going through changes of great magnitude due to the modernization of the infrastructures and of the teaching tools, that try to offer a more efficient education for the students, and of more quality. In first place, it is expected that the academic achievement of the students increases, and that they have more interaction with the tools that the teacher offers. This is the case with the use of teaching guides that give the teacher a visualization of how to encourage learning with specific strategies that help students to engage and advance in the subject in an inclusive way.

Today, more and more teachers are using tools such as teaching guides in order to know how to adapt work according to age and above all how to make students feel an optimal educational environment. This is why the number of teachers teaching through this tool is increasing. All this leads us to the conclusion that the future depends on the use of teaching guides and the global interaction with them. On the other hand, we have high dropout rates. This social reality tells us that the current educational model is not meeting its main objectives and is not achieving effective and quality teaching. From this we learn the convenience both of knowing the needs of the students, and of the fact that the teachers are well trained and prepared to give a qualified teaching.

Because of this need to provide society with information and support for more effective education, and taking advantage of the fact that the teaching guides provide a direct visualization of how to guide teachers and that this has an impact on a more optimal education for students, This paper proposes the creation of a teaching guide on strategies to encourage motivation of the basic psychological needs of students. In order to be direct the guide is based on all the strategies to be followed in order to achieve a correct promotion of the autonomy, the relation and the competence of the students and the implementation of four practical assumptions per strategy. The four practical assumptions differ in age from the pupils by dealing with primary, secondary, secondary, vocational and university education, thus creating a teaching tool that covers all stages of school and with examples from each stage of school. In this way we obtain a tool with great value and usefulness for the teachers of the discipline of Physical Education in all the teaching ages.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Actualmente, apoyados en un fuerte sustento teórico y empírico, fruto del trabajo de más de dos décadas, existe consenso sobre el hecho de que el docente participa a través de su estilo interpersonal desarrollado con sus estudiantes en un modelo motivacional general que repercute de forma directa sobre diferentes variables socio-emocionales de docentes y discentes. Debido a esta razón, y con el objetivo de optimizar todas las variables que participan en dicho modelo, la comunidad científica pone el foco de atención en el desarrollo de trabajos que contribuyan a comprender la dinámica de dichos factores intervinientes. Así pues, el impacto de este ámbito de trabajo va más allá de los aspectos metodológicos empleados durante las clases, sino que también toman valor los aspectos comunicativos y de toma de decisiones a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto fundamental que impulsa este trabajo es la necesidad de ajuste de las características personales del estudiante a las diferentes demandas del contexto y de promoción de aprendizaje a lo largo de la vida, tal y como señala la identificación de competencias clave señaladas por La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del Proyecto DesecoProyect (DESECO, 2002). Para ello, resulta necesario comprender cómo se construye un clima social favorable que sirva de estímulo para su optimización, punto en el que la adecuación de los métodos de enseñanza-aprendizaje cobra especial importancia en la adquisición de dichas competencias. La interacción que el docente desarrolla con sus estudiantes es el punto clave a la hora de realizar una docencia eficaz y constructiva. La conducta docente y la aplicación adecuada de distintas herramientas provoca un determinado efecto sobre los estudiantes, con sus consiguientes consecuencias comportamentales, cognitivas y afectivas en los mismos. Es decir, es necesario conocer y atender a las necesidades de los alumnos, y también a las de los propios docentes, para regular y optimizar que dicha interacción tenga resultados fructíferos. Hay diferentes líneas de investigación y estudios relacionados con las necesidades psicológicas básicas y la autonomía; a continuación, describiremos los más relevantes.

Teoría de la Autodeterminación

Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000) es una teoría general de la motivación y de la personalidad que ha sido ampliamente desarrollada durante las últimas cuatro décadas y avalada por un elevado número de investigaciones. Ryan y Deci (2012) la definieron como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en contextos sociales, que distingue entre la motivación autónoma y la controlada. La TAD expone que el comportamiento humano está motivado por tres necesidades psicológicas básicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás, que son determinantes para lograr el funcionamiento óptimo de las tendencias naturales para el crecimiento personal y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

Como consecuencia, las personas en la interacción con el entorno pueden regular su conducta de forma autónoma y volitiva, favoreciendo así la calidad de la implicación y el bienestar psicológico, mientras que si el ambiente social actúa de forma que se percibe como amenazante o controladora, estas tendencias innatas se verán frustradas y se desarrollará el malestar (Ryan y Deci, 2000, 2002). Las tres necesidades psicológicas influirán fehacientemente en la motivación de las personas. Así, la satisfacción de las mismas (dar respuesta a éstas dentro de un contexto) llevará a un aumento de la motivación intrínseca, mientras que la frustración (no considerarlas), estaría asociada a una menor motivación intrínseca, a una mayor motivación

extrínseca y/o a la desmotivación (Deci y Ryan, 2000). Deci y Ryan (1991) establecieron tres dimensiones a considerar en la evaluación del contexto social: el soporte de autonomía, la estructura y la relación. El contexto social óptimo para favorecer un comportamiento autodeterminado será aquel que desarrolle la autonomía (deje elegir, minimice la presión y se anime a la participación), establezca una estructura adecuada (relacione equilibradamente las conductas y los resultados sean comprensibles, con un feedback adecuado y se proporcionen expectativas claras) y suponga la implicación de los otros significantes (se manifieste interés hacia las personas, se sientan atendidos y se les dedique tiempo).

Estilos Interpersonales Motivacionales

Los estilos motivacionales comenzaron a distinguirse en base a la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Deci y Ryan, 2002), la cual propone que el estilo de enseñanza del docente se puede conceptualizar a lo largo de un continuo que va desde el control (estilo transmisivo, pasivo, tradicional) a muy alta autonomía de apoyo (estilo moderno, activo, moderno), marcados por el tipo de motivación, el tipo de regulación y la calidad del comportamiento. Estudios recientes empezaron a señalar que los diferentes estilos motivacionales de apoyo a la autonomía y control mostraban una correlación negativa y moderadamente significativa, por lo que estos modelos se considerarían como constructos diferentes, y no como separados a lo largo de un continuo, ya que la ausencia de uno no implica precisamente la aparición del otro (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens y Pete gem, 2015; Haerens et al., 2017 y Jang, Kim y Reeve, 2016). Jang et al. (2016) establecieron dos distintas vías, de apoyo a la autonomía en la cual esta facilitaba a los estudiantes la satisfacción de la necesidad, y el control el cual frustraba la necesidad. Esto se mostró en consonancia con Haerens et al. (2015), que argumentaron que el estilo de apoyo a la autonomía produce una satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, al contrario que el estilo.

El otro modelo que vamos a comentar es el **Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca** (Vallerand, 1997, 2001, 2004). Ésta es otra línea de investigación que está tomando mucha importancia en los últimos años debido al interés de la comunidad científica por investigar la relación entre los estilos docentes y las consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes (Vera y Moreno, 2016). Dicho modelo plantea la existencia de tres tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y amotivación. Siguiendo el modelo, éste considera que los tipos de motivación se dan en la persona en tres niveles jerárquicos de generalidad, desde el inferior al superior: nivel situacional, contextual y global. Asimismo, indica que la motivación de un nivel puede influir sobre la de los demás y que, además, está mediatizada por las percepciones que los sujetos tienen acerca de la autonomía, la competencia y las relaciones sociales.

Según Vallerand (1997) los factores que permiten favorecer el comportamiento, la cognición y la afectividad pueden depender de los círculos sociales en los que se desenvuelve el estudiante. Así, no solo se tendría en cuenta la influencia del docente sino también de la familia e iguales. El modo de conducta que el adolescente aprende en la relación que tiene con sus padres se transfiere a la relación de los iguales, de modo que el apoyo a la autonomía de los padres presenta una relación positiva con el apoyo a la autonomía de los iguales (Meeus et al., 2002; Zacarés, Iborra, Tomás, y Serra, 2009).

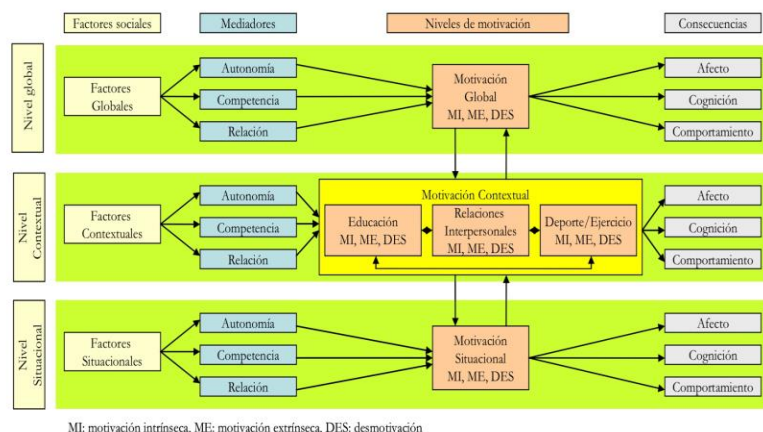


Figura 1: Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2001) imagen tomada en educacionfisicaxxi.com.

Ambas teorías hacen hincapié en la importancia de atender a las necesidades del ser humano y a fomentar su motivación intrínseca. A partir de ahora nos centraremos en la necesidad de **autonomía** en la docencia.

Apoyo a la autonomía

La **autonomía** como una necesidad hace referencia a la capacidad de cada persona de poder tomar sus propias decisiones en función y de acuerdo con sus valores personales. ¿En qué consiste **apoyar la autonomía**? Según Reeve (2009) consiste en nutrir los recursos motivacionales internos del estudiante, proporcionando fundamentos explicativos, utilizando un lenguaje no controlador y adaptándose a los ritmos de aprendizaje de cada uno. Este estilo supone implicar al alumnado en la toma de decisiones, empleando una metodología más indagativa, de resolución de problemas, dándole más importancia al proceso, al esfuerzo y a la mejora personal. La TAD afirma que el apoyo a la autonomía es el elemento esencial para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 1987). De manera que, si son satisfechas estas necesidades que median el contexto social, podría aumentar la motivación intrínseca, y esta a su vez puede influenciar positivamente el bienestar y el desarrollo personal (Standage y Treasure, 2002).

La influencia de los factores sociales, incluyendo el estilo interpersonal adoptado por el profesor, parece ser primordial para la motivación de los estudiantes (Wentzel, 2002). Por ejemplo, se ha demostrado que las conductas de instrucción de los maestros pueden discernirse de acuerdo con sus dimensiones de influencia (es decir, poder o dominio vs. sumisión) y proximidad (es decir, amistad o cooperación vs. oposición; Gurtman, 2009). La investigación sugiere que las percepciones de los estudiantes de este tipo de comportamiento de los maestros se relacionan con resultados tales como la satisfacción, confianza y esfuerzo de los estudiantes (Wubbels y Brekelmans, 2005). Sin embargo, aunque ha habido evidencia empírica extensa sobre el papel de la conducta positiva en la enseñanza para la motivación adaptativa del estudiante, comparativamente se ha llevado a cabo menos investigación examinando los mecanismos a través de los cuales las conductas de enseñanza negativas se relacionan con los resultados relacionados con la motivación de los estudiantes (Juvonen & Wentzel, 1996; Wentzel, 1999).

Los docentes, en ocasiones, expresan su ansiedad por proporcionar una estructura demasiado rígida, temiendo que pueda conducir a un control con efecto desmotivador. En un

reciente estudio (Aelterman et al., 2018), apoyados en el marco de la teoría de la autodeterminación (SDT; Ryan y Deci, 2017; Vansteenkiste y Ryan, 2013), evidencian una nueva relación a través de un enfoque multidimensional de las diversas categorizaciones del estilo de motivación del docente: apoyo a la autonomía, control, estructura y caos. Además, muestran que dentro de cada uno de estos cuatro estilos de enseñanza motivadores hay espacio para la diferenciación de dos subáreas más específicas, que se pueden ordenar a lo largo de una estructura circular o circunfleja.

TIPOS DE ESTILOS DOCENTES MOTIVADORES

Las posibilidades comportamentales que los docentes exhiben durante su interacción con sus estudiantes han sido conceptualizadas atendiendo a los siguientes cuatro patrones o estilos: apoyo a la autonomía, estructura, control y caos. Según la TAD existen tres necesidades psicológicas básicas que necesitan ser satisfechas para que se consiga una motivación autodeterminada. Estas son autonomía (es decir, experimentar un sentido de volición), competencia (experimentar un sentido de efectividad) y relación (experimentar un sentido de conexión con los demás o pertenencia a un grupo). La investigación ha demostrado que la satisfacción de estas necesidades se relaciona positivamente con el compromiso, el bienestar y el desarrollo, mientras que su frustración lo haría con la desconexión, el malestar e incluso la psicopatología (Ryan y Deci 2017)

¿En qué consiste el control docente?

Cuando el docente controla, adopta una visión donde prioriza su propia agenda y expectativas, lo que le lleva a ejercer presión sobre los estudiantes para que actúen, piensen o se sientan de la manera que quiere el docente. Para ello, se suelen utilizar estrategias que, o bien involucran control externo, como amenazar con sanciones, gritando, intimidando y ofreciendo recompensas conductuales contingentes, o bien involucran control interno, como la inducción a la culpa o la vergüenza. Las investigaciones indican que la ausencia de apoyo a la autonomía de los docentes no denota la presencia del control en el docente (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens y Van Petegem, 2015; Jang, Kim, y Reeve, 2016), ya que para que los docentes sean percibidos como controladores, necesitan suprimir las necesidades psicológicas de los estudiantes e interferir con su funcionamiento volitivo. Los estudios han encontrado que el control del docente es especialmente predictivo de la desmotivación, la oposición desafiante y la desconexión, mientras apoyar a la autonomía del estudiante predice simultáneamente el ajuste y el funcionamiento positivo. El estudio de Aelterman et al. (2018) deja claro que el apoyo a la autonomía y el control son dos dimensiones separadas, en lugar de dominios colocados en los extremos de un continuo.

Modelo circunflejo del estilo motivador docente

A partir de estas cuatro posibilidades en cuanto a los estilos interactivos de los docentes, el estudio de Aelterman et al. (2018) muestra un nuevo modelo de los estilos motivadores, denominado enfoque circunflejo, utilizando un análisis de escalamiento multidimensional (Borg, Groenen, y Mair, 2013). Así pues, a través de esta estrategia analítica descriptiva han conseguido mostrar una nueva estructura multidimensional que mediante una relación visual va mostrando un patrón de proximidades o similitudes de los diferentes estilos motivadores de enseñanza (el apoyo a la autonomía, la estructura, el control, el caos). A su vez, cada estilo está dividido en dos subáreas. Con ello nos muestran una visión más integradora y detallada de los estilos docentes de motivación. Estilos y subáreas en el estilo motivador de apoyo a la autonomía del docente se busca identificar y fomentar al máximo los intereses, opiniones y sentimientos de los

estudiantes, para que puedan participar voluntariamente en las actividades. Las subáreas identificadas son la participativa y la sintonía. Un docente participativo identifica los intereses personales de los estudiantes entablando un diálogo con ellos invitándolos a aportar comentarios y sugerencias. Un docente sintonizador trata de acercarse a los estudiantes proporcionando explicaciones que les sean significativas, nutre los intereses personales de los discentes al tratar de encontrar maneras de hacer las tareas más interesantes y agradables, aceptando las expresiones de afecto negativo de los estudiantes y tratando de entender su perspectiva. En un estilo de estructura, a partir de las capacidades y habilidades de los estudiantes, el docente proporciona ayuda para que se sientan competentes al dominar las habilidades. Las dos subáreas son la de guía y clarificador. Un docente guía nutre el progreso de los estudiantes al proporcionarles ayuda y asistencia adecuadas cuando sea necesario. Un docente clarificador comunica las expectativas a los estudiantes de una manera clara y transparente y monitoriza el progreso de los estudiantes para cumplir con las expectativas comunicadas. En un estilo controlador el docente obliga a los estudiantes a pensar, sentir y comportarse de una manera prescrita imponiendo su propia agenda y requisitos, independientemente de lo que piensen los estudiantes. Las dos subáreas son la de exigente o desafiante y dominante o autoritario. Un docente exigente requiere disciplina de los estudiantes mediante el uso de un lenguaje riguroso y dominante. Un docente dominante ejerce poder sobre los estudiantes para hacer que cumplan con sus peticiones.

En el caos el docente permite a los estudiantes que actúen libremente sin ningún tipo de instrucción, lo que les confunde en lo que deben hacer, cómo deben comportarse y cómo pueden desarrollar sus habilidades. Las dos subáreas son abandono y espera. Un docente que abandona a los estudiantes les permite hacer sus propias cosas y no los anima a esforzarse. Un docente que espera ofrece un clima de *laissez-faire* donde la iniciativa está totalmente en manos de los estudiantes. Actualmente, apoyados en un fuerte sustento teórico y empírico, fruto del trabajo de más de dos décadas, existe consenso sobre el hecho de que el docente participa a través de su estilo interpersonal desarrollado con sus estudiantes en un modelo motivacional general que repercute de forma directa sobre diferentes variables socio-emocionales de docentes y discentes. Por esta razón, y con el objetivo de optimizar todas las variables que participan en dicho modelo, la comunidad científica pone el foco de atención en el desarrollo de trabajos que contribuyan a comprender la dinámica de dichos factores intervinientes.

De forma resumida, los trabajos subrayan que, el carácter de las experiencias durante las clases, generan consecuencias tanto positivas como negativas en los estudiantes (a nivel cognitivo, comportamental y afectivo) destacando su influencia sobre el interés, compromiso y disfrute tanto dentro como fuera del contexto educativo. Ahí, se ha demostrado que la repercusión del estilo interaccional del docente va más allá de las paredes de la clase, pudiendo afectar al nivel contextual y vital.

Para finalizar, en la actualidad se están realizando estudios e investigaciones sobre cómo conseguir una docencia más eficiente y como formar a los docentes para que estén preparados para sacar el máximo rendimiento a los alumnos en el ámbito educativo. Las nuevas herramientas utilizadas hoy día sirven para fomentar las motivaciones de los alumnos y que los docentes estén en constante actualización de conocimientos, las guías docentes son una herramienta novedosa y que ayudan a fomentar y potenciar una docencia que en los últimos tiempos se ha visto más bien estancada y obsoleta. Ese es el principal motivo de la realización de esta guía docente orientada a la disciplina de la educación física.

3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Tras una primera recopilación de 12 artículos, los cuales tratan el tema de la importancia del estilo interaccional del docente para motivar a los alumnos y conseguir que sus necesidades psicológicas y de aprendizaje se vean satisfechas. Y también de la importancia de nuevas herramientas docentes como las guías para conseguir una educación más optima y mejorada gracias a los distintos casos que se reflejan. He seleccionado 4 artículos de los últimos años, los cuales aportan resultados y conclusiones que afirman la necesidad de facilitar una herramienta docente que permita guiar a los profesores de la disciplina de Educación Física en busca de una educación más inclusiva y eficiente., y una herramienta que les permita comparar y medir diferentes situaciones practicas surgidas en el ámbito docente.

El buscador que se ha utilizado ha sido el **Discovery**, donde se han introducido un seguido de palabras clave relacionadas con el tema a tratar, que se indican a continuación:

- Apoyo a la autonomía, guía docente, TAD, herramientas docentes, motivación autodeterminada, recursos docentes Educación Física.
- Autonomy support, Educational guide, TAD, Educational tools, self-determined motivation, teaching resources Physical Education.

Una vez introducidas, automáticamente aparecen todos los estudios relacionados con el descriptor. Se ha procedido a la revisión y selección de los artículos más pertinentes para el presente trabajo. Para conseguir el artículo en cuestión, se debía clicar encima de cada vínculo y Discovery redirigía la búsqueda a la página concreta donde se encuentra disponible (Dialnet, Scielo, Pubmed, Sciencedirect...). A continuación, se adjunta una tabla donde se indica la referencia, la muestra, el método y los resultados de los cinco artículos seleccionados.

Referencia	Muestra	Método	Resultados
Moreno-Murcia, J.A., Huéscar, E., Belando, N. y Neipp, C. (2017). Understanding contextual relation on promotion physical exercise from autonomy support. <i>International Journal of Psychological Studies</i>,9(1).	441 adolescentes (12-16 años)	Cumplimentación de cuestionarios sobre la percepción del apoyo a la autonomía, motivación en el contexto educativo y de ocio, y la intención de hacer ejercicio.	El apoyo a la autonomía percibida por el profesor se relaciona positivamente con la motivación intrínseca en el aula, a su vez más asociado con la motivación intrínseca en el tiempo.

<p>Conde, C., y Almagro, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de educación física. <i>E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación</i>, 1, pp. 212-220.</p>		<p>En este artículo se recogerán las estrategias prácticas, fundamentadas en la literatura científica, para ayudar a desarrollar la inteligencia emocional y la motivación más autodeterminada en el alumnado de educación física.</p>	<p>Utilizando el modelo de Mayer y Salovey y la Teoría de la Autodeterminación, se proponen estrategias que pueden ser de gran utilidad a docentes de educación física de cualquier nivel educativo.</p>
<p>Romero, M.^a, y Crisol, E (2012). <i>Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. Escuela Abierta</i>, 15, 9-31.</p>	<p>La muestra seleccionada para llevar a cabo nuestro estudio estuvo formada por 106 estudiantes pertenecientes a las dos materias y dos cursos 57 de una asignatura y 49 estudiantes de otra materia.</p>	<p>Para obtener toda la información y poder así dar respuesta a los objetivos planteados se construyó un cuestionario dirigido a conocer, por un lado, todo el proceso que conlleva el uso de las guías de trabajo autónomo como recurso didáctico, tiempo, contexto, corrección, etc. y, por otro, conocer la valoración que los estudiantes hacen de las guías como herramienta facilitadora de la realización de resúmenes, herramienta de estudio, así como facilitadora para la preparación del examen</p>	<p>Si unificamos estos datos podemos comprobar como 94% de los estudiantes coinciden en considerarlas útil; siendo de nuevo solamente el 6% de los participantes los que manifiestan que las guías no son útiles para la preparación de exámenes.</p>

<p>Hortigüela, D., Pérez, A., Fernández, J. (2016). Entender y enseñar la educación física en la formación inicial del profesorado: estudio de caso en España y Costa Rica <i>Movimiento</i>,22, pp. 1049-1061.</p>	<p>Participaron 81 estudiantes, 43 de España y 37 de Costa Rica y dos de sus profesores.</p>	<p>Se utilizó un enfoque cualitativo con tres instrumentos: análisis de guías docentes, grupos de discusión y entrevistas. Se analizaron tres categorías: a) concepción de la EF, b) contribución a las demandas socioeducativas de la EF y c) vinculación con el contexto profesional de la actividad física.</p>	<p>Los resultados muestran que en España se orienta la asignatura hacia la EF escolar, mientras que en Costa Rica se abordan contenidos vinculados al ámbito físico. Los alumnos españoles valoran positivamente desarrollar aspectos docentes, mientras que en Costa Rica lo consideran inconexo. El estudio concluye que los modelos sociales y culturales de los países inciden directamente en la forma de enseñar la EF en la FIP.</p>
--	--	--	---

Basándose en los conocimientos proporcionados por estos estudios, se ha desarrollado la creación de una guía docente con estrategias a seguir para satisfacer las necesidades psicológicas básicas en la disciplina de la Educación Física en diferentes etapas académicas con el objetivo de expandir la implantación de una docencia cualificada y basada en el apoyo a la autonomía, la relación y a la competencia. La guía consta de ejemplos prácticos de clases de Educación primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación profesional y Educación universitaria con el objetivo de abarcar las mismas estrategias, pero diferentes formas de aplicarlas según edad y curso docente.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención ha consistido en la creación y diseño de una guía docente con casos prácticos orientada a formar docentes sobre las estrategias que hay que seguir para satisfacer la autonomía, la relación y la competencia de los alumnos de diferentes etapas académicas en la disciplina de la Educación Física para así conseguir una motivación óptima de los alumnos y una docencia de calidad y con buenos resultados. La guía docente está basada en la escala de apoyo a la autonomía en Educación Física (Barrachina, J., y Moreno-Murcia, J) ANEXO 1. Cada estrategia para fomentar una necesidad psicológica básica constara de cuatro ejemplos con el objetivo de que esta orientación docente permita saber cómo fomentar las estrategias en cualquier etapa de la vida académica de nuestros alumnos.

Cada necesidad psicológica básica tiene sus propias estrategias a seguir y dependiendo de la edad académica el dialogo docente alumnos será de una forma o de otra debido a la edad de los estudiantes. Por ese motivo en cada ejemplo práctico se desarrollará una situación determinada dentro del ámbito de la asignatura de Educación Física, el docente expondrá una situación y eso tendrá una reacción en los alumnos que nos podrán hacer preguntas. Asimismo,

se expondrá en cada ejemplo las soluciones que el docente debe llevar a cabo para fomentar esa estrategia.

Para darle identidad al proyecto se ha diseñado un formato actual y estructurado de la guía docente con el objetivo de facilitar su utilización a los docentes y que sea una herramienta útil para el colectivo académico.

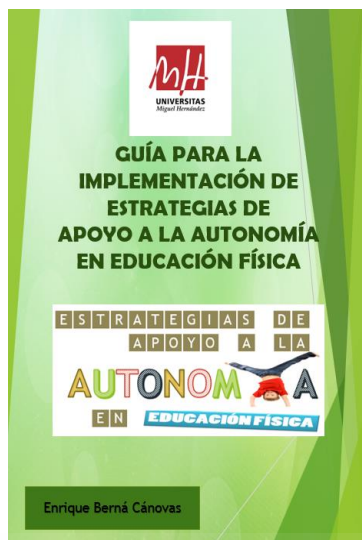


Figura 2: Portada de la guía docente

A continuación, se podrá visualizar las diferentes partes de la guía docente y su estructuración. En primer lugar, se procedió a realizar una introducción con el objetivo de poner en conocimiento el porque es necesario la realización de una guía docente de estas características.



Figura 3: Introducción de la guía docente

En segundo lugar, se confecciono una contextualización basándose en las principales teorías de investigación que apoyan y demuestran la importancia de la motivación de los alumnos para conseguir buenos resultados a través de la satisfacción de sus necesidades (TAD, Modelo Vallerand)

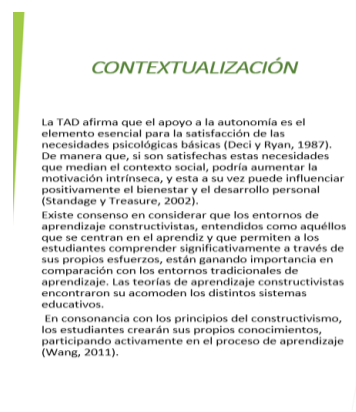


Figura 4: Contextualización de la guía docente.

A continuación, se observan las portadas de las estrategias de apoyo a la autonomía, apoyo a la estructura antes y durante la tarea y también apoyo a la relación.



Figura 5: Portadas Estrategias de Apoyo a la Autonomía, Estructura Antes y Durante la Tarea y Relación.

En la imagen número 6, podemos observar una de las cinco estrategias de apoyo a la autonomía y una de las cinco estrategias de apoyo a la estructura antes de la tarea que podremos encontrar en la guía docente.



Figura 6: Una de las estrategias de apoyo a la autonomía y una de las estrategias de apoyo a la estructura antes de la tarea

En la imagen número 7, podemos observar una de las ocho estrategias de apoyo a la estructura durante la tarea y una de las ocho estrategias de apoyo a la relación que podremos encontrar en la guía docente.

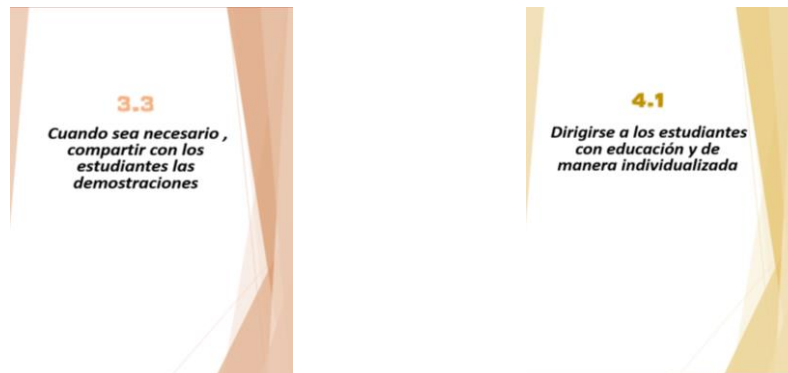


Figura 7: Una de las estrategias de apoyo a la estructura durante la tarea y una de las estrategias de apoyo a la relación.

En la imagen numero 8 podemos observar las características genéricas de una estrategia de los cuatro bloques a través de la utilización de una serie de preguntas cuyo objetivo es dejar más claro al docente el porqué de la utilización de esa estrategia, como aplicarla y cuando hacerlo entre otras cosas. Cada estrategia tiene las mismas preguntas previas pero contestadas en función de las características de cada una.

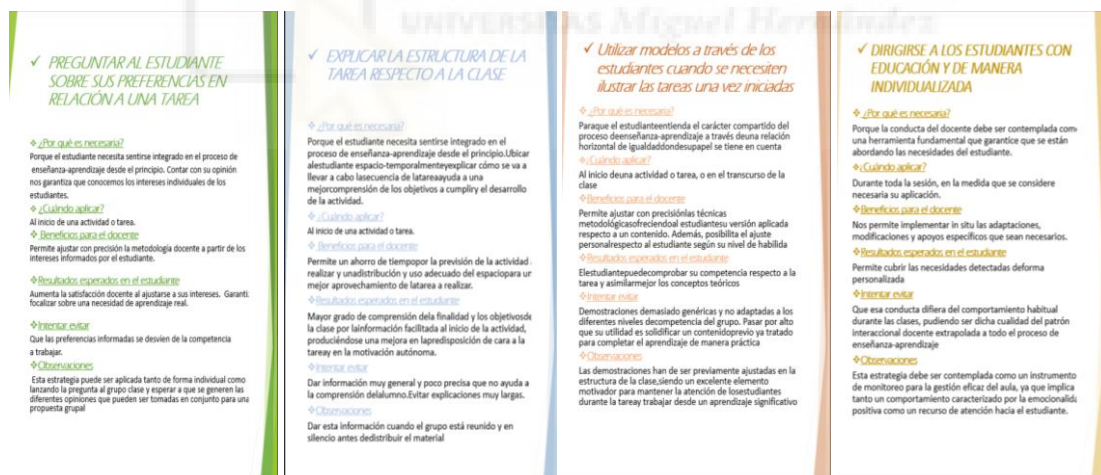


Figura 8: Preguntas previas de algunas de las estrategias de apoyo a la autonomía, apoyo a la estructura antes y durante la tarea y apoyo a la relación.

En la figura número 9 y 10 podemos observar un ejemplo practico de cada estrategia y como está estructurado basado en un contexto específico de cada etapa académica, un dialogo docente-alumnos fomentando la estrategia en cuestión y las soluciones docentes que debe tomar el profesor para conseguir un buen resultado de su sesión.

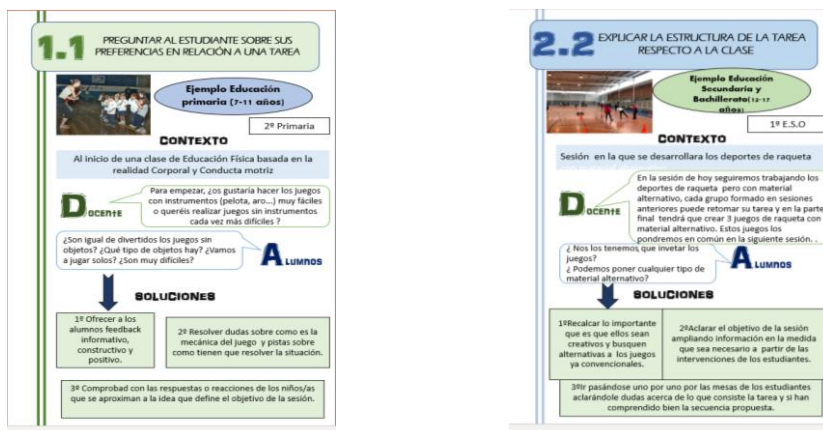


Figura 9: Ejemplo práctico de primaria de una estrategia de apoyo a la autonomía.



Figura 10: Ejemplo práctico de Formación Profesional de una estrategia de apoyo a la estructura durante la tarea.

Finalmente, el apartado de conclusiones en el que se procede a explicar los resultados que se pueden conseguir en el mundo academico a traves de esta guía y la conclusion de este trabajo.

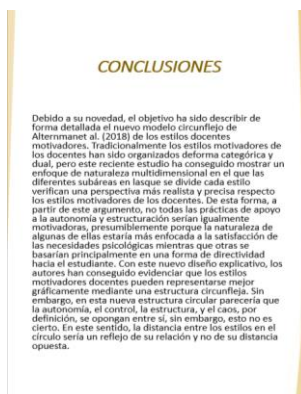


Figura 11: Conclusiones de la guía docente.

4. CONCLUSIONES

Tradicionalmente los estilos motivadores de los docentes han sido organizados de forma categórica y dual, pero recientes estudios han conseguido mostrar un enfoque de naturaleza multidimensional en el que las diferentes subáreas en las que se divide cada estilo verifican una perspectiva más realista y precisa respecto a los estilos motivadores de los docentes. De esta forma, a partir de este argumento, no todas las prácticas de apoyo a la autonomía y estructuración serían igualmente motivadoras, presumiblemente porque la naturaleza de algunas de ellas estaría más enfocada a la satisfacción de las necesidades psicológicas mientras que otras se basarían principalmente en una forma de directividad hacia el estudiante.

Durante las tareas, los docentes pueden confiar en una combinación de control y autonomía, en la búsqueda de optimizar situaciones de enseñanza-aprendizaje respecto a la consecución de las metas de los estudiantes. El enfoque gradual también ayudaría a entender las prácticas más desmotivadoras. Por ejemplo, algunas de las subáreas identificadas (por ejemplo, dominación, abandono) pueden ser verdaderamente frustrantes, por lo que socavan activamente la motivación y el compromiso de los estudiantes. Sin embargo, otras subáreas (por ejemplo, esperar, demandar) puede simplemente privar de la necesidad, es decir, no apoyan las necesidades psicológicas y la motivación de los estudiantes, pero no necesariamente las frustran.

Hasta ahora, algunos docentes podrían estar preocupados de que el uso del apoyo a la autonomía pueda resultar en un caos. A partir de esta nueva perspectiva gradual podemos indicar qué estrategias de apoyo a la autonomía podrían inclinarse más a la subárea de espera, reajustando de nuevo el estilo de apoyo a la autonomía.

En definitiva, la utilización de una guía docente con el objetivo de formar e ilustrar al profesorado de diferentes etapas académicas de como satisfacer las necesidades psicológicas básicas entre ellas la autonomía, la estructura y la relación es una herramienta altamente eficaz e innovadora a la hora de conseguir una motivación elevada en los alumnos y ligada a una educación de calidad, moderna y alejada de métodos rígidos educativos del pasado.

5. BIBLIOGRAFÍA

Conde, C., y Almagro, B.J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de educación física. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, nº 1, pp. 212-220.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-33.

Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., y Van den Berghe, L. (2016). Towards a systematic study of the dark side of student motivation: Antecedents and consequences of teachers' controlling behaviors. En W. C. Liu, J. Chee Keng Wang, y R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 59-81)

Hortigüela, D., Pérez, A., y Fernández, J. (2016). Entender y enseñar la educación física en la formación inicial del profesorado: estudio de caso en España y Costa Rica. *Movimento*, 22, pp. 1049-1061.

Jang, H., Reeve, J., y Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.

Jang, H., Kim, E. J., y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-3.

Moreno-Murcia, J.A., Huéscar, E., Belando, N. y Neipp, C. (2017). Understanding contextual relation on promotion physical exercise from autonomy support. *International Journal of Psychological Studies*, 9(1).

Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Michou, A., y Lens, W. (2013). Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction. *Learning and Individual Differences*, 23, 179-186.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.

Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., ... Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38, 93-110.

Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. En J. C. K. Wang, W. C. Liu, y R. M. Ryans (Eds.), *Motivation in educational research: Translating theory into classroom practice* (cap. 5). New York, NY: Springer.

Romero, M^a, y Crisol, E. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Escuela Abierta*, 15, 9-31.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*(1st ed.). New York, NY: Guilford Press.

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., y Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68.

Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., y Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 254.

Standage, M., y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360.

Vallerand, R.J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of applied psychology*, 2, 427-235.

Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity.

Van de Pol, J., Volman, M., y Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A.A., . . . Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431-439.

Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263-280.

Vera-Lacárcel, J.A., y Moreno-Murcia, J.A. (2016). Razones intrínsecas para la disciplina en estudiantes adolescentes en educación física. *Educación XXI*, 19(2), 317-335.

6. ANEXOS

Anexo 1: Escala de apoyo a la autonomía en educación física.

Barrachina, J., y Moreno-Murcia, J. A. (en prensa). Escala de apoyo a la autonomía en educación física. RICYDE. *Revista internacional de Ciencias del Deporte*.

Categoría	Subcategoría	Ejemplos:
1. Apoyo a la autonomía: Crea ambientes de aprendizaje que promueven el interés de los estudiantes, atiende a sus preferencias y busca generar metas personales, siendo paciente con sus ritmos de aprendizaje. Fomenta que movilicen los recursos motivacionales internos y el pensamiento independiente, desencadenan	Contexto: En el transcurso de la clase cuando el docente propone una situación de enseñanza-aprendizaje...	1.1.A. Dando soporte de autonomía: “¿Os gustaría empezar con ejercicios muy básicos e ir poco a poco hasta al juego real, o preferís jugar con pocas normas e ir aumentando la dificultad?” 1.1.B. En forma controladora: “Todos realizaréis ejercicios de pases por parejas”.
	Contexto: En el desarrollo de la clase, el docente cuando plantea las tareas...	1.2.A. Dando soporte de autonomía: En un juego con raquetas les da a elegir entre varios tipos de palas (de madera y de plástico), entre varias pelotas (de tenis, goma espuma), les deja formar los equipos y que se ubiquen donde prefieran en el espacio de juego. “Tenéis los ejercicios dispuestos por el espacio y los materiales preparados, podéis hacerlos individualmente o en grupo y además empezad por la zona que queráis”. 1.2.B. En forma controladora: “Hay 4 estaciones, empezaremos por la 1ª, pases de interior, de ahí a la 2ª; conducciones con el exterior, seguidamente a la 3ª, zig-zag entre conos y, finalmente, en la última, tiros a puerta. Estaremos 3’ en cada estación. Formad grupos de 8, por orden de lista, y empezamos en un minuto”.
	Contexto: El docente plantea las tareas de forma que los estudiantes puedan tomar decisiones acerca de su intervención...	1.3.A. Dando soporte de autonomía: “Hay que tratar de estar activo 10’, podéis combinar los ejercicios como queráis para regular la intensidad y cambiar cuando lo necesitéis, cada uno según sus posibilidades. Cuando estéis preparados podéis empezar”. 1.3.B. En forma controladora: “Primero haremos 15 saltos, luego 20 abdominales y al terminar, correremos todos 5’ al ritmo establecido”.

do la ejecución de las tareas por propia iniciativa.	informa sobre cuándo ejecutar las tareas sin dejar opción.	
	Contexto: El docente, cuando plantea las tareas, da opciones para afianzar, ampliar o reforzar los objetivos perseguidos. 1.4.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece posibilidades de experimentación (individualiza la enseñanza). 1.4.B. En forma controladora: Propone tareas cerradas y anticipa las respuestas.	1.4.A. Dando soporte de autonomía: Por medio del descubrimiento propone variantes para reforzar o ampliar según sus posibilidades. Tras un saque de mano baja que no pasa la red, les pregunta “¿Dónde pensáis que falláis? ¿Cómo podríamos solucionarlo? ¿Qué podríamos hacer para mejorar? (refuerzo y afianzamiento)”. Mientras que en otro grupo que logra el objetivo (pasar la red) les propone “¿podrías sacar de otra manera? ¿sabrías dirigir el saque con una intencionalidad concreta? (ampliación)”. 1.4.B. En forma controladora: “Tienes que darle de empuje al balón para que no se te escape” (refuerzo); “cuando consigas diez intentos, lo repites con el otro pie, si ya los conseguiste, ahora lo haces igual pero con el otro pie” (ampliación).
	Contexto: El docente manifiesta expectativas positivas hacia el grupo y organiza las tareas de forma que...	1.5.A. Dando soporte de autonomía: “Habéis explicado muy bien los criterios de selección de los ejercicios para trabajar la condición física y están muy bien organizados. Ahora se trata de ponerlos en práctica. Al terminar, podéis deliberar sobre el trabajo realizado para, si fuera necesario, realizar los ajustes que consideréis. Seguro que lo vais a hacer fenomenal. Recordad que podéis combinarlos de forma que cada uno pueda trabajar según su nivel de forma actual”. 1.5.B. En forma controladora: “Nadie empieza hasta que yo prepare el material y mientras tanto, todo el mundo en su sitio sin moverse”; “fijaros cómo hago los ejercicios que luego van a examen y el que no los haga como yo no aprobará”.
2. Apoyo a la estructura	Contexto: El docente habitualmente informa a los estudiantes...	2.1.A. Dando soporte de autonomía: “Vamos a destinar entre dos y tres sesiones para diseñar y adaptar el calentamiento. El objetivo es que todos podáis tener un calentamiento útil, basándonos en vuestra

<p>antes de la práctica: Ofrece indicaciones y explicaciones previas al desarrollo práctico de las actividades. Su finalidad es proporcionar una guía sobre qué se va a desarrollar y cómo se va a plantear la instrucción para ayudarles en su aprendizaje. Expone los criterios e indicadores generales encaminados a promover la autorregulación del proceso de</p>	<p>explica y razona los objetivos.</p> <p>2.1.B. En forma controladora: No explica los objetivos y se centra en el contenido.</p> <p>Contexto: Antes de comenzar la práctica el docente...</p>	<p>propia experiencia práctica del día a día".</p> <p>2.1.B. En forma controladora: "Hoy vamos a calentar".</p>
	<p>2.2.A. Dando soporte de autonomía: Explica la estructura global de la clase (la organización y la finalidad).</p> <p>2.2.B. En forma controladora: No explica la estructura previamente. Llegado el momento, expone las tareas y asigna a los estudiantes.</p>	<p>2.2.A. Dando soporte de autonomía: "Hoy continuaremos con los grupos que teníamos de la clase anterior, para seguir con el trabajo de progresión a portería y finalización. Para ello, tras calentar, cada grupo puede retomar su tarea y jugará durante toda la clase. Si surgen problemas, trataremos de resolverlos conjuntamente. Al final de la clase, realizaremos una discusión de lo ocurrido que nos servirá para establecer aspectos a mejorar y que nos marcará el punto de partida para la siguiente clase".</p> <p>2.2.B. En forma controladora: Ante preguntas del estilo "¿qué vamos a hacer hoy?" responde "ahora lo verás" "tú ponte a correr y ya lo verás". Una vez preparada la tarea, se limita a explicar la ejecución y a asignar a los estudiantes las tareas. "Seguimos con los pases, aquí pases picados entre conos, durante 30", en la siguiente, pases de pecho y sin botar, ida y vuelta y sale otra pareja...".</p>
	<p>Contexto: El docente ofrece argumentos sobre la transferencia social que tiene la realización de una actividad...</p> <p>2.3.A. Dando soporte de autonomía: Explica la utilidad de las tareas.</p> <p>2.3.B. En forma controladora: No explica la utilidad de las tareas y se centra en la ejecución.</p>	<p>2.3.A. Dando soporte de autonomía: "Realizar ejercicios de core, os ayudará a tener una estabilidad en la columna vertebral que os puede prevenir de posibles lesiones de espalda en el futuro".</p> <p>2.3.B. En forma controladora: "Vamos a ejecutar 3 series de 20 abdominales".</p>
	<p>Contexto: El docente, cuando necesita ilustrar antes de empezar la clase...</p>	<p>2.4.A. Dando soporte de autonomía: En una sesión donde se va a trabajar conceptos tácticos de los juegos de invasión, antes de</p>

<p>aprendizaje.</p>	<p>2.4.A. Dando soporte de autonomía: Se apoya en los estudiantes como modelos positivos para realizar demostraciones.</p> <p>2.4.B. En forma controladora: No se apoya en los estudiantes, el docente es el modelo a imitar.</p>	<p>empezar, como son situaciones muy abiertas, se realiza una breve demostración. 2x1 en baloncesto, pide a los estudiantes que simulen la situación y la lleven a cabo. A partir de ésta, realiza una puesta en común encaminada a descubrir o hacer explícitas los objetivos de la misma y destaca los puntos fuertes de su ejecución. "¿Qué ha ocurrido?, ¿Qué os parece la finalización?, ¿Ha sido acertada la elección?, ¿Qué podían haber realizado?, ¿Se ha conseguido el objetivo? A partir de la ejecución y la deliberación, deja claro que no hay una opción única y si la ejecución técnico-táctica ha sido válida, puede ser una buena alternativa. Refuerza los puntos clave en relación a los objetivos que persiga la tarea, pero les deja la situación abierta para que la experimenten.</p> <p>2.4.B. En forma controladora: Propone la tarea y la ejecuta destacando los aspectos claves a reproducir. "Hay que levantar la mano hasta arriba, como yo lo realizo, pedir la pelota aquí y tú, tras pasar, debes desplazarte hasta allí, donde recibirás y acabarás tirando".</p>
	<p>Contexto: En el desarrollo de las clases, el docente recuerda para qué se plantean las tareas...</p> <p>2.5.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece pautas y orientaciones para regular el progreso personal y da a conocer previamente los criterios de mejora.</p> <p>2.5.B. En forma controladora: No ofrece pautas ni orientaciones a modo de indicador de mejora.</p>	<p>2.5.A. Dando soporte de autonomía: Explica cómo autoevaluar su propio progreso. "Aquí tenéis las fichas para trabajar las capacidades físicas. Cada una contiene unos indicadores con unos niveles asociados. Esto os permitirá saber en qué nivel estáis actualmente y cómo poder mejorar. Si utilizáis el registro personal, podréis ir comparando cómo vais en cada clase y reflexionar sobre el porqué de cada realización".</p> <p>2.5. B. En forma controladora: "Hay que lograr 20 repeticiones para aprobar, dispondréis de un intento por persona. Aprovechad el tiempo que la semana que viene es la prueba práctica".</p>
<p>3. Apoyo a la estructura durante la práctica:</p>	<p>Contexto: El docente durante la ejecución de las actividades...</p> <p>3.1.A. Dando soporte de autonomía: Adapta las</p>	<p>3.1.A. Dando soporte de autonomía: En una situación de bloqueo en vóley informa al estudiante "Muy bien, el salto ha salido perfecto. Ahora trata de coordinar la acción de los brazos en el momento del remate para lograr mayor eficacia". Tras la nueva ejecución, actualiza el</p>

<p>Integra las instrucciones y pautas que el docente ofrece de forma clara y concisa durante la ejecución de las tareas, con el objetivo de que los estudiantes sepan qué hacer y puedan modular su aprendizaje. Contempla las variantes y alternativas para atender a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje durante la acción.</p> <p>Comprende el conjunto de</p>	<p>instrucciones según el progreso de los estudiantes.</p> <p>3.1.B. En forma controladora: Mantiene constantes las informaciones, con independencia del progreso (empleando un lenguaje controlador).</p> <p>C. En forma neutra: El docente únicamente describe la situación sin aludir a los participantes sin promover el progreso ni emplear un lenguaje controlador. (retoque 06.02.17)</p>	<p>feed-back destacando los progresos obtenidos y/o ofreciendo refuerzo positivo acompañada de una breve deliberación “muy bien, has saltado a tiempo, los brazos estaban mucho mejor colocados pero, ¿crees se puede mejorar? Tras ésta, se llega a la conclusión que ha faltado tensión en las manos para que el bloqueo lograra el objetivo. Se repite la acción y se vuelve a informar (Pretende hacer converger las informaciones entre el feed-back interno y externo).</p> <p>3.1.B. En forma controladora: En una situación de bloqueo en vóley, aunque el estudiante consigue realizarlo con éxito, el docente mantiene el feed-back inicial sin destacar los posibles progresos ni utilizar el feedback positivo. “Sigues sin poner las manos extendidas, extiéndelas, ¿qué es lo que he dicho que hay que hacer?”.</p> <p>C. En forma neutra: “Veo que estáis practicando por parejas el bloqueo”</p>
	<p>Contexto: El docente cuando necesita ilustrar las tareas una vez iniciadas...</p> <p>3.2.A. Dando soporte de autonomía: Utiliza a modelos a través de estudiantes.</p> <p>3.2.B. En forma controladora: Utiliza los modelos a través de estudiantes y emplea un lenguaje controlador (emplea un tono que evidencia menosprecio).</p> <p>C. En forma neutra: Utiliza modelos sin aportar información, ni positiva ni negativa.</p>	<p>3.2.A. Dando soporte de autonomía: En una situación 2x2 en baloncesto, pide a los estudiantes que simulen la situación y destaca los puntos fuertes de su ejecución. “Fijaros en la toma de decisión y en la acción que ha realizado el compañero, ha realizado un pase, ¿es una buena alternativa?, ¿qué os parece? Tras la deliberación, contextualiza el contenido técnico-táctico en la práctica (en este caso realizar un desmarque y romper una línea de pase) y refuerza los puntos fuertes desplegados por los modelos</p> <p>3.2.B. En forma controladora: Destaca los errores producidos en la ejecución y utiliza un lenguaje que menosprecia/minimiza los puntos fuertes “¿Eso es un pase? ¿Es así como he explicado que se hacían los pases? Pon las manos estiradas que parece que tengas miedo a que te muerdan ¿quieres estirar las manos para cortar el pase? ¡Que no te va a morder!”.</p>

<p>feed-backs positivos (refuerzos, elogios y ánimos) y explicativos (razonamiento y tratamiento del error, ayudas y sugerencias) que se va ofreciendo durante el desarrollo de las tareas con la finalidad de colaborar en la construcción de sus aprendizajes.</p>	<p>C. En forma neutra: Propone la situación de 2x2, pide ejecutarla y afirma “aquí tenéis un ejemplo”.</p>	
	<p>Contexto: El docente participa en las explicaciones de las tareas...</p> <p>3.3.A. Dando soporte de autonomía: Cuando es necesario comparte con los estudiantes las demostraciones.</p> <p>3.3.B. En forma controladora: No participa en las demostraciones. Las dirige usando lenguaje controlador.</p> <p>C. En forma neutra: No participa en las demostraciones e interviene sin informar al respecto.</p>	<p>3.3.A. Dando soporte de autonomía: En una situación de deporte de lucha, comparte la demostración con un estudiante dándole las indicaciones para que tome decisiones más acertadas. “Yo me tumbaré y tú me coges por la cintura y me bloqueas la cadera, ¿Mi ejemplo te sirve para ver cómo hay que hacerlo?, ¿Lo pruebas ahora con tu compañero a ver qué tal?</p> <p>3.3.B. En forma controladora: “Quieres cogerlo por la cintura y presionarlo con tu cuerpo para que no se levante, ¡qué no es un abrazo!, ¿no tienes más fuerza?”.</p> <p>C. En forma neutra: ¿Cuántos intentos lleváis?</p>
	<p>Contexto: El docente cuando propone una actividad...</p> <p>3.4.A. Dando soporte de autonomía: Propone diferentes variantes para una misma tarea.</p> <p>3.4.B. En forma controladora: No ofrece variantes para una misma tarea, sino que impone su visión como única opción.</p>	<p>3.4.A. Dando soporte de autonomía: En una situación de juegos de muro o pared 2x2 que no está resultando adecuada les recuerda: “el objetivo es que el juego tenga continuidad, a partir de ahí, podéis modificar las reglas, eliminar la línea del frontis, dar más de un golpeo por equipo, que pueda botar más de una vez, cada equipo según sus posibilidades para que podáis practicar y mejorar”.</p> <p>3.4.B. En forma controladora: El docente impone una tarea a todo el grupo por igual y ejerce control sobre la ejecución de la misma. “El juego consiste en golpear la pelota por encima de la línea de frontis, una vez cada equipo. Si golpea debajo de la línea, bota más de una vez o lo hace fuera del campo marcado con las líneas, es punto para el otro equipo y sacan ellos desde la zona marcada. El que llegue a 15 puntos, gana. Es así como debéis jugar”.</p>
	<p>Contexto: Durante la realización de las tareas, el docente...</p>	<p>3.5.A. Dando soporte de autonomía: En una situación de equilibrio con zancos, se dirige a un estudiante para elogiar y reforzar su esfuerzo</p>

<p>3.5.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Anima a los estudiantes a que perseveren.</p> <p>3.5.B. En forma controladora: Destaca y penaliza las ejecuciones incorrectas</p> <p>C. En forma neutra: Se limita a describir una situación sin emplear un lenguaje controlador. Las interacciones que proporciona no son positivas ni negativas.</p>	<p>y sus resultados. "Muy bien, estás trabajando muy bien, has mejorado mucho desde el primer día, si sigues así vas a mejorar muchísimo tu nivel (acompañado con una sonrisa, con un gesto de pulgar hacia arriba o con una caricia en el hombro)".</p> <p>3.5.B. En forma controladora: El docente destaca los errores y penaliza las ejecuciones empleando un lenguaje controlador y ofensivo (sarcástico, insultos). "Mal, así no se hace, si sigues así no vas a aprender nunca"; "Una tortuga escayolada, salta más que tú" "Puedes dar más fuerte a la pelota que no te vas a romper las uñas".</p> <p>3.5.C. En forma neutra: Se dirige a los estudiantes sin reforzar ni positiva ni negativamente. "Veo que estáis en fila esperando vuestro turno, os quedan 10 minutos para seguir practicando".</p>
<p>Contexto: El docente, durante el desarrollo de las actividades...</p> <p>3.6.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece feed-backs informativos durante la ejecución de las tareas</p> <p>3.6.B. En forma controladora: No ofrece feed-backs informativos ni positivos, únicamente negativos.</p> <p>3.6.C. En forma neutra: Ofrece feed-backs neutros y ambiguos que no aportan nada sobre el desarrollo de la acción.</p>	<p>3.6.A. Dando soporte de autonomía: En una situación expresiva, se dirige a los estudiantes para informarles sobre el proceso y resultado con una intención claramente proactiva y formativa fomentando el descubrimiento y la experimentación autónoma. "Muy bien, ya tenéis elaborada la escena, ¿Cómo podríais darle más énfasis a los diálogos? Fijaros en la entonación empleada y en los gestos usados, ¿Cómo han sido? ¿Se conseguiría mejorar si modificarais alguno de estos aspectos?"</p> <p>3.6.B. En forma controladora: Se dirige a los estudiantes empleando un lenguaje controlador que no trata el error como medio de aprendizaje o, directamente, impone la solución. En una situación expresiva se dirige a ellos "así no saldrá nunca bien. Tú tienes que hablar primero, lee el texto con energía y el resto se aparta de la escena hasta que os toque participar, primero leemos el papel para aprenderlo y cuando yo diga, ya lo haremos sin papel, sino no os saldrá bien nunca".</p>



<p>Contexto: El docente plantea las actividades habitualmente de forma que...</p> <p>3.7.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes</p> <p>3.7.B. En forma controladora: Gradúa la dificultad de las tareas según a la norma y no al nivel del estudiante.</p> <p>Contexto: En el transcurso de las actividades, el docente...</p> <p>3.8.A. Dando soporte de autonomía: Propone</p>	<p>C. En forma neutra: En una situación expresiva, "veo que habéis repartido los diálogos y estáis ensayando, podéis seguir ensayando".</p> <p>3.7.A. Dando soporte de autonomía: En una situación de aprendizaje de las habilidades gimnásticas básicas, propone diferentes alternativas para establecer una secuencia de aprendizaje, dejando que los estudiantes se posición en libremente en una, puedan experimentar y elegir qué secuencia seguir según a sus progresos personales. "Para hacer un equilibrio invertido (pino) tenéis una serie de ejercicios que van desde los más básicos y con muchas ayudas, hasta los más complejos y autónomos. Si observáis, el nº 1, plantea hacer el pino subiéndolo los pies a la espaldera con dos ayudas laterales, de forma que el pecho quede pegado a la espaldera, mientras que el 10º plantea hacer el pino sin ayudas y sin apoyos, manteniendo la vertical durante el mayor tiempo posible. Revisad las propuestas, probad la que consideréis que sería vuestro punto de partida y, a partir de ahí, buscad cuál son las que os ayudarán más a mejorar. Los ejercicios son una guía, no hace falta seguirlos todos, cada uno progresa a su ritmo y según sus posibilidades".</p> <p>3.7.B. En forma controladora: En una clase de patinaje, explica y demuestra las técnicas, detallando minuciosamente cuál es la secuencia a seguir en cada momento, sin dar opción a otras alternativas. "Para aprender el paso de patinador (impulso) primero realizaremos un cambio de peso en cada pierna, cuando lo practiquemos 5 veces, a continuación hay que impulsar buscando alargar cada impulso a la distancia que he puesto los conos, cuando lo hagáis 5 veces con cada pierna, hay que repetirlo pero, ahora a la pata coja".</p> <p>3.8.A. Dando soporte de autonomía: Tras plantear una actividad, ofrece diversas opciones para formar los grupos. "Vamos a formar</p>
--	--

	<p>agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.</p> <p>3.8.B. En forma controladora: No fomenta agrupaciones flexibles.</p>	<p>grupos, lo aconsejable sería entre 4 y 6 personas para jugar mejor. Si durante el desarrollo del juego apreciáis que el nivel de vuestro grupo es muy elevado, podéis cambiar al que penséis que mejor se adapte a vuestras opciones. Tenemos que buscar que las tareas supongan un reto que nos haga esforzarnos para mejorar”.</p> <p>Clase de voley y grupos entre 4-6 personas, empezamos con un juego real y tras 10’ reflexión conjunta sobre principales problemas, tras ésta, proponemos grupos de nivel o por problemas y cada estudiante va al grupo que considera que necesita ir. 4 grupos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Errores en el inicio juego (adaptaciones en el juego y práctica modificada para mejorar saque). 2. Errores en recepción (adaptaciones en la toque brazos y práctica modificada). 3. Predominancia de errores en colocación espacio (adaptaciones y práctica modificada). 4. Juego con bastante continuidad (adaptaciones puntuales y práctica modificada). <p>3.8.B. En forma controladora: Impone las agrupaciones, formando los equipos con su criterio personal o al azar pero siempre dirigido por el docente. “Los números pares a mi derecha y los impares a mi izquierda. Los cinco primeros de la lista aquí, contra los cinco siguientes”.</p>
<p>4. Apoyo a la relación: Crea ambientes de</p>	<p>Contexto: Durante el desarrollo de la sesión, el docente...</p> <p>4.1.A. Dando soporte de autonomía: Se dirige a los estudiantes con educación y de manera individualizada.</p>	<p>4.1.A. Dando soporte de autonomía: El docente en clase se esfuerza por dirigirse por su nombre a cada uno de los estudiantes y lo hace de manera amigable. “José, si te parece bien, creo que podrías repetir el pase otra vez, de esta forma afianzarás el gesto”.</p>

<p>aprendizaje que generen confianza en las posibilidades de los estudiantes con independencia del nivel de habilidad individual.</p> <p>El docente es empático con los problemas y necesidades de los estudiantes, los escucha y atiende con educación y respeto. Es un modelo positivo que muestra entusiasmo e ilusión por su trabajo, transmitiéndolo en cada</p>	<p>4.1.B. En forma controladora: Se dirige a los estudiantes individualmente o en gran grupo de forma imperativa.</p> <p>4.1.C. En forma neutra: Se dirige a los estudiantes en gran grupo empleando un lenguaje impersonal, inespecífico.</p> <p>Contexto: El docente en clase cuando se dirige a los estudiantes...</p> <p>4.2.A. Dando soporte de autonomía: Emplea un lenguaje empático 4.2.B. En forma controladora: No emplea un lenguaje empático y no se adapta al estudiante.</p> <p>4.2.C. En forma neutra: Utiliza un lenguaje apático cuando se dirige a los estudiantes (sin emoción, no aporta nada ni positivo ni negativo).</p> <p>Contexto: Cuando los estudiantes se dirigen al docente, éste...</p> <p>4.3.A. Dando soporte de autonomía: Escucha a los estudiantes con actitud activa y positiva.</p> <p>4.3.B. En forma controladora: No tiene una actitud de escucha activa.</p>	<p>4.1.B. En forma controladora: El docente se dirige a todo el grupo de manera impersonal “Hay que pasar y moverse, pasar y moverse rápido, ¿sabéis lo que significa rápido o tengo que traer un diccionario? pues ya estáis tardando”.</p> <p>C. En forma neutra: El docente se dirige impersonalmente sin imponer, “pasando y recibiendo, paso y recibo”.</p> <p>4.2.A. Dando soporte de autonomía: En una situación de malabares se dirige al estudiante “sé que es difícil, a todos nos ha costado aprender a lanzar con ambas manos, por eso estoy pendiente de cómo lo haces, creo que si tuvieras como referencia la altura de los ojos para lanzar la bola te saldría mejor, ¿por qué no lo intentas así?”.</p> <p>4.2.B. En forma controladora: Situación de malabares. “Si tiras la bola tan alta no la coge ni Pau Gasol, hasta un niño de 3 años lanzaría mejor la pelota que tú, ¿Quién te ha enseñado a lanzar, Pepa Pig?, el Capitán Garfio tiene más estilo que tú, anda y cómprate una isla y te pierdes para practicar un par de meses, cuando te vaya saliendo algo mejor me envías una postal e iré a visitarte”.</p> <p>4.2.C. En forma neutra: Situación de malabares. “Veo que ya habéis elegido con qué bolas vais a realizar los ejercicios, estáis organizados por turnos”.</p> <p>4.3.A. Dando soporte de autonomía: En una situación donde un grupo de estudiantes reclama al docente, éste les atiende con interés teniendo en cuenta la opinión del estudiante “me preocupa mucho que sepáis cómo realizar correctamente los ejercicios, por eso os los explico las veces que necesitéis. Cuando los pongáis en práctica de nuevo, me volvéis a llamar y vemos cómo ha salido en esta ocasión, ¿os parece bien?”.</p>
---	---	--

	<p>4.5.B. En forma controladora: No muestra entusiasmo.</p> <p>4.5.C. En forma neutra: Ni muestra entusiasmo ni indiferencia.</p>	<p>hacemos los ejercicios las veces que haga falta, ¿te parece bien que me ponga contigo? me encantaría estar contigo.</p> <p>4.5.B. En forma controladora: El docente ante la falta de un estudiante para una tarea impone la pareja. "Miguel, tú te pones aquí y repites con ella (porque yo no quiero estar con ella).</p> <p>4.5.C. En forma neutra: Falta uno, ¿alguien se pone aquí?</p>
	<p>Contexto El docente durante el desarrollo de la clase...</p> <p>4.6.A. Dando soporte de autonomía: Da confianza a los estudiantes.</p> <p>4.6.B. En forma controladora: No da confianza y genera inseguridad en clase.</p>	<p>4.5.A. Dando soporte de autonomía: En una clase plantea la organización de forma que unos estudiantes pueden ayudar a otros y delega responsabilidades en ellos. Si tenéis dudas sobre cómo hacer la entrada a canasta, me podéis preguntar a mí o a vuestro compañero Iván, cualquiera de los dos os atenderemos".</p> <p>4.6.B En forma controladora: "Nadie bota la pelota hasta que yo no diga. ¡Escucha! ¿Qué acabo de decir? Entonces, ¿para qué botas?</p>
	<p>Contexto El docente durante el desarrollo de la clase...</p> <p>4.7.A. Dando soporte de autonomía: Se comporta como un modelo positivo para los estudiantes.</p> <p>4.7.B. En forma controladora: No se comporta como un modelo positivo para los estudiantes.</p> <p>4.7.C. En forma neutra: No se comporta ni positiva ni negativamente, guarda silencio mientras los participantes ejecutan la tarea y si interviene lo hace para describir algo que está fuera de la ejecución, como las repeticiones o el tiempo que llevan o falta para terminar.</p>	<p>4.7.A. Dando soporte de autonomía: El docente propone correr durante 10' a los estudiantes y él se cambia y corre con ellos de forma que se preocupa por estar con todos, ayudando y animando a los que mayor dificultad tienen, dando refuerzos para que perseveren. "Vamos a salir a correr por el circuito que marcamos el día anterior, cada uno va a su ritmo, yo iré pasando por los diferentes niveles por si necesitáis algo. Recordad, todos podemos mejorar, cada uno a nuestro nivel, si estamos cansados paramos a caminar hasta que notemos que podemos correr, yo estaré con vosotros en todo momento".</p> <p>4.7.B. En forma controladora: El docente propone correr al grupo, se sienta a mirar y emplea un lenguaje controlador o de menosprecio. "Vamos, que os pesa el culo, venga que parecéis abuelas, no me puedo</p>
		<p>creer que no aguantéis ni 10' corriendo".</p> <p>4.7.C. En forma neutra: "Faltan 4' para llegar a los 10' previstos".</p>

