



TESIS DOCTORAL

EFECTO DEL

APOYO A LA AUTONOMÍA

EN EL ENFOQUE POR

COMPETENCIAS EN

EDUCACIÓN FÍSICA

D. Julio Barrachina Peris

Dirigida por:
Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

2017



D. Juan Carlos Marzo Campos director del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche,

AUTORIZA:

Que el trabajo titulado “Efecto del Apoyo a la Autonomía en el Enfoque por Competencias en Educación Física” realizado por D. Julio Barrachina Peris bajo la dirección del profesor D. Juan Antonio Moreno Murcia sea depositado en este Departamento y defendido posteriormente como Tesis Doctoral en esta Universidad ante el tribunal correspondiente.

Lo que firmo para los oportunos efectos en Elche a 8 de junio de dos mil diecisiete.

Fdo.: Juan Carlos Marzo Campos
Director Departamento Psicología de la Salud

Universidad Miguel Hernández de Elche



UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ
Departamento de Psicología de la Salud

Juan Antonio Moreno Murcia

Doctor en Psicología y Profesor Titular de Universidad Miguel Hernández de Elche

Certifico:

“Que la Tesis Doctoral titulada: “Efecto del Apoyo a la Autonomía en el Enfoque por Competencias en Educación Física”, cuyo autor es D. Julio Barrachina Peris, ha sido realizada bajo mi dirección y reúne las condiciones para su lectura y defensa, pudiendo optar a la obtención del Grado de Doctor”.

Y, para que surta los efectos oportunos, firmo el presente en Elche a Lo que firmo para los oportunos efectos en Elche a 8 de junio de dos mil diecisiete.

Fdo.: Juan Antonio Moreno Murcia
Universidad Miguel Hernández de Elche





“Un aula es un lugar para la amistad, el trabajo y la cortesía. Un lugar lleno de vida al que dedicas tu vida y en el que te dan su vida”

Profesor Lazhar, 2011.

“El alumnado aprende más del comportamiento docente que de su conocimiento. Nadie olvida a un buen maestro o profesora, y no lo olvida por lo que enseñaba sino por cómo era”

Jaume Carbonell, 2002



A Marc, mi pequeño presente y mi gran futuro.

A Cristina, siempre a mi lado. Sin ti, no sería quien soy. Te quiero.

A Roser y Julio, los mejores padres del mundo. Eternamente agradecido.

A mi hermana Miriam, por tu cariño y tu bondad.





A Juan Antonio,

con tu forma de ser y tus enseñanzas, cambiaste mi vida.





.....● Agradecimientos

En 2017 se cumple el vigésimo aniversario de mi acceso al cuerpo de maestros. Las circunstancias han hecho que coincida con el año en que culminaré mi tesis doctoral. No ha sido fácil llegar a este punto. Tampoco hubiera podido recorrer este trayecto sin el concurso de muchas personas, que con su talento y su confianza, me brindaron la oportunidad de aprender a ser docente y me ayudaron a formarme como persona. Poder compartir este proyecto y brindarles este sincero homenaje, no sólo reconoce la influencia ejercida en mi vida, sino que da sentido a esa parte del camino que en algún momento recorrimos juntos.

Rafael Mingo, mi primer profesor de educación física en el instituto y una de las personas claves en la elección de mi profesión actual. En los momentos más difíciles, cuando pocos lo hicieron, creíste en mí: gracias.

A Francesc Morilla. Tu sentido emprendedor fue un modelo para mí. Sin duda alguna, eres uno de los principales responsables de que hoy sea docente de EF. Lamento mucho que la vida nos separara y me arrepiento de no haberme acercado antes. Cuando nos volvamos a ver, te daré el abrazo que te mereces.

A mis compañeros de magisterio en educación física de la Universidad Jaume I de Castelló. Con vosotros aprendí a dar clase, a trabajar en equipo, a reconocer mis errores, a reflexionar, a disculparme... Mucho de lo que he aplicado en mis clases lo aprendimos juntos. Gracias por ser como sois: orgulloso de ser un MEF!

Gracias a Manoli, Carlos y Rober, mis profesores de EF en magisterio. Todas mis palabras anteriores las hago extensivas a vosotros. Espero y deseo que vuestra profesión os haya devuelto, por lo menos, la mitad de lo que nosotros recibimos de vuestro magisterio.



A mi tutoría de 5ºB del CEIP Lope de Vega. Os recuerdo con mucho cariño y sería maravilloso reencontrarnos este verano.

A Gabriel Martínez, mi tutor de prácticas en el CEIP Lope de Vega. Siempre me ayudaste y me aconsejaste como si fuera tu hijo. Dispuesto a innovar y a darle mil vueltas a las actividades. Contigo aprendí el significado de los términos vocación y creatividad. Has sido mi inspiración durante todos estos años y estoy muy, muy orgulloso de haber trabajado contigo. Siempre me tendrás a tu lado.

A mis compañeros del CEIP Sebastián ElCano del Grau de Castelló y en especial a Concha, cuya confianza en mí supera todos los calificativos que conozco. Gracias por apoyarme y animarme siempre.

A Pep Casanova, fue un privilegio trabajar contigo. Aprendí mucho y además inos lo pasamos bomba! Tu competencia y tu ética profesional han sido un referente en mi desempeño docente.

De mi paso por la FCAFE de Valencia, me llevo los conocimientos que adquirí. En la rama de iniciación deportiva, con Cristina Mayo y en la perspectiva sociocrítica del currículum, con José Devís y Pere Molina.

A Pepa Blasco, por tratarme de manera exquisita y ayudarme a adentrarme en el campo de la investigación.

A Domingo Blázquez, por depositar tu confianza en mi trabajo y por el afecto con que siempre me has tratado. Tu talento y la extraordinaria capacidad de trabajo, sólo se ve superada por tu calidad humana.

A Enric Sebastiani. Gracias por enseñarme, por ayudarme, por aconsejarme, por confiar en mí y por estar siempre a mi lado en cada etapa de mi vida.

A Isabel Montiel, porque apostaste fuerte por mí y me ayudaste siempre con mis estudios. Sin ti, estas líneas jamás se hubieran escrito. No lo olvides, yo nunca lo haré. Aquí tienes tu casa.





A Xelo Soler, M^a Jesús Miranda, M^a Eugenia Llinares y Luis González, mis compañeros de equipo directivo en el IES Mediterrània en estos “últimos” diez años. Han sido muchas las contingencias a las que hemos tenido que hacer frente y como se suele decir: “lo que no te mata te hace más fuerte”. Gracias a vosotros he conseguido la fuerza cuando más flaqueaba. Es un placer teneros como compañeros y he aprendido mucho junto a vosotros. Cuando esta etapa termine, siempre os llevaré en mi corazón. Mientras tanto, ¡quiero disfrutaros a tope! ¡Un beso enorme!

A mis compañeros de departamento del IES Mediterrània: Rus Rubio, Luis Alfonso Navamuel y Oscar David Tejada. A Rus, por la implicación y la colaboración que siempre has mostrado. Además, estoy seguro que serás una “mamá 10”. A Luis, porque allá donde yo veía un problema, tú siempre encontrabas una oportunidad. Ha sido un placer trabajar contigo todos estos cursos. Siempre alegre y optimista, ¡tus almuerzos han sentado cátedra! Aunque te deseo lo mejor en tu nueva etapa, te voy a echar mucho, mucho, de menos. A Oscar, aunque llevamos más de una década trabajando juntos, tu capacidad de innovación y colaboración nunca deja de sorprenderme. Gracias por enseñarme tantas cosas, por aconsejarme y por ayudarme en todos mis proyectos. Es un honor y un placer trabajar contigo (y lo que nos queda).

A Elisa Huéscar. Cuando crees que ya lo has visto todo, te das cuenta que sigue habiendo personas excepcionales, con un corazón enorme, dispuestas a ayudarte y a asesorarte con una profesionalidad exquisita y con un afecto fuera de lo común. Muchas gracias por tu apoyo Elisa, tus consejos y tu aliento han estado conmigo en cada una de las páginas de esta tesis.

A Juan Antonio Moreno, por hacer de mi proyecto de tesis una realidad. Cuando en 2012 fui por primera vez a tu despacho, no podía imaginar todo lo que hoy ibas a significar para mí. Tu forma de ser y de afrontar la vida, ha cambiado por completo mi perspectiva de las cosas.



Eres una fuente inagotable de conocimiento, pero lo que me convierte en un privilegiado no ha sido que lo compartieras conmigo, sino la forma de compartirlo. Humilde, sincero, honesto, empático, optimista, cariñoso, educado, cordial, trabajador, predispuesto, colaborador, paciente, resolutivo, eficaz y cercano, son sólo algunas de tus cualidades. Muchas gracias por haberme dejado robar una parte de tu valioso tiempo. Ha sido un placer trabajar contigo. No obstante, te advierto que, uesto sólo ha acabado de empezar!

A José, Iván, Raúl, Abel, Quico, Javi, Tito, Juanjo y Javier Sandoval. Por respetar mis ausencias y animarme a que terminara este proyecto. Siempre habéis estado a mi lado. En breve estamos corriendo juntos.

A mis primos y a todas las personas que me siempre me ayudaron y que por motivos de espacio no puedo citar: gracias.

A mi familia de Buñol: Matilde, Santiago, Moi, Mariola, Mónica, Vicente, Rosa, Jovi, Altea, Pablo, Joana y al tete Javi, de Chiva. Porque no os olvido y os tengo siempre presentes. Os quiero y os mando un beso enorme.

A mis padres y mi hermana, porque sé que habéis estado muy pendientes y preocupados por mí. Aunque he estado algo alejado, siempre os he tenido dentro de mi corazón. No os olvidéis que os quiero mucho.

A Cristina y a Marc porque sois mi vida. Soy consciente del sacrificio que habéis realizado y de los muchos momentos que os debo. Como el tiempo pasa volando, desde hoy empezaremos a recuperarlos: os quiero.

Finalmente, muy a mi pesar, algunas personas no podrán leer estas palabras porque la vida nos separó demasiado pronto. Sé que estaríais muy orgullosas de ver finalizada mi tesis. A Mati, te quedaste a las puertas de ver nacer a tu sobrino Marc, estamos seguros que te encantaría jugar con él. A Geles, porque siempre apoyaste a Cristina y porque nos diste todo a cambio de nada. Siempre estaréis con nosotros.

UNIVERSITAS

Miguel

Hernandez

ÍNDICE



I. INTRODUCCIÓN	3
II. MARCO TEÓRICO	
1. El Enfoque por Competencias	13
1.1. Introducción	
1.2. Génesis europea de las competencias en la educación	
1.3. Las competencias en el sistema educativo español	
1.2.1. Las competencias en la LOE	
1.2.2. Las competencias en la LOMCE	
1.4. Las competencias en el área de educación física	
1.4.1. Contribuciones de la educación física a las competencias en el marco de la LOE	
1.4.2. Contribuciones de la educación física a las competencias en el marco de la LOMCE	
1.5. Principales propuestas para el desarrollo de las competencias	
2. Motivación autodeterminada	53
2.1. Introducción	
2.2. Teoría de la Autodeterminación	
2.2.1. Teoría de la evaluación cognitiva	
2.2.2. Teoría de la integración orgánica	
2.2.3. Teoría de la orientación de causalidad	
2.2.4. Teoría de las necesidades básicas	
2.2.5. Teoría de los contenidos de meta	
2.2.6. Teoría de motivación de las relaciones	
2.3. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca	75
2.4. Marco de la dialéctica	79
2.5. Apoyo a la autonomía	85
2.5.1. El estilo controlador	
2.5.2. El apoyo a la autonomía	
2.5.3. Diferencias entre el apoyo a la autonomía y el estilo controlador	
2.5.4. Beneficios de la utilización del apoyo a la autonomía como estilo docente	
2.5.5. Eficacia de las intervenciones con apoyo a la autonomía	
2.5.6. Dimensiones de la enseñanza con apoyo a la autonomía	
2.5.7. Tipos de apoyo a la autonomía	
2.5.8. Apoyo a la autonomía y educación física.	
2.5.8.1. Medida del estilo interpersonal	

III. MARCO EXPERIMENTAL

3.1. Objetivos	121
3.2. Hipótesis	122
3.3. Estudio 1.	129
Fase 1	
3.3.1. Introducción	
3.3.2. Método	
3.3.2.1. Objetivos e hipótesis	
3.3.2.2. Participantes	
3.3.2.3. Medida	
3.3.2.4. Procedimiento	
3.3.2.5. Análisis de los datos	
3.3.3. Resultados	
Fase 2	
3.3.4. Estudio 2	
3.3.4.1. Método	
3.3.4.1.2. Participantes	
3.3.4.1.3. Medida	
3.3.4.1.4. Procedimiento	
3.3.4.1.5. Análisis de los datos	
3.3.4.2. Resultados	
3.4. Estudio 2.	143
3.4.1. Introducción	
3.4.2. Método	
3.4.2.1. Objetivos e hipótesis	
3.4.2.2. Búsqueda documental	
3.4.2.3. Medidas	
3.4.2.4. Procedimiento	
3.4.2.5. Análisis de los datos	
3.4.3. Resultados	
3.5. Estudio 3.	227
3.5.1. Introducción	
3.5.2. Método	
3.5.2.1. Objetivos e hipótesis	
3.5.2.2. Búsqueda documental	
3.5.2.3. Procedimiento	
3.5.2.4. Participantes	
3.5.2.5. Medidas	
3.5.2.6. Análisis de los datos	
3.5.3. Resultados	

3.6. Estudio 4.	257
3.6.1. Introducción	
3.6.2. Método	
4.6.2.1. Objetivos e hipótesis	
4.6.2.2. Participantes	
4.6.2.3. Medidas	
4.6.2.4. Procedimiento	
4.6.2.5. Análisis de los datos	
4.6.3. Resultados	
3.7. Estudio 5	275
3.7.1. Introducción	
3.7.2. Método	
3.7.2.1. Objetivos e hipótesis	
3.7.2.2. Participantes	
3.7.2.3. Medidas	
3.7.2.4. Procedimiento	
3.7.2.5. Análisis de los datos	
3.7.3. Resultados	
<hr/>	
IV. DISCUSIÓN y CONCLUSIONES	
<hr/>	
4.1. Discusión	303
4.2. Conclusiones	334
<hr/>	
V. LIMITACIONES y PROSPECTIVA	
<hr/>	
5.1. Limitaciones	341
5.1.1. Limitaciones generales relacionadas con el diseño de investigación	
5.1.2. Limitaciones generales derivadas de los procedimientos y técnicas empleadas	
5.1.3. Limitaciones por estudio, derivadas de los procedimientos y técnicas empleadas	
5.2. Prospectiva	359
VI. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PRÁCTICA	365
6.1. Reflexiones en torno la necesidad de cambio	
6.3. Estrategias generales	
6.3.1. Estrategias generales para dar apoyo a la autonomía	
6.3.2. Estrategias generales para desarrollar el enfoque por competencias	

6.4. Propuestas de intervención práctica para desarrollar un enfoque por competencias a través del apoyo a la autonomía.

VII. REFERENCIAS

393

VIII. ANEXOS

441



CAPÍTULO I



Introducción

Introducción

A pocos años para que se cumpla el primer tercio del siglo XXI, la sociedad española sigue experimentando una profunda transformación, consecuencia de la influencia que ejercen múltiples factores, tanto en el plano individual como en el de la colectividad. Para Pérez-Gómez (2008) se está produciendo una alteración radical en las formas de comunicarse, pensar y actuar de las personas. La eclosión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y el impacto que generan a nivel cultural, económico y laboral, los fenómenos migratorios y las necesidad de redefinir las relaciones interculturales, o la propia adhesión a la Unión Europea, con las consiguientes estructuras de carácter supranacional subyacentes, serían algunos ejemplos que podrían caracterizar la amalgama de factores que actualmente ejercen una gran influencia en la esfera social.

En este contexto de cambio y transformación, la educación y el estudio de todos los procesos y factores que intervienen en ella, no han permanecido al margen, más bien al contrario. En España, la aprobación de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) supuso el inicio de la fase de reconversión estructural y curricular del sistema educativo (Molina y Devís, 2001). Auspiciada por las tendencias educativas de carácter renovador que emanaban de las organizaciones internacionales (Rychen y Salganik, 2001; UNESCO, 1996), las décadas siguientes se caracterizaron por las sucesivas reformas acontecidas en el sistema educativo español (LOCE, 2002; LOE, 2006; LOMCE, 2013) hasta terminar delimitando lo que hoy en día se conoce como el movimiento de las competencias (Gimeno, 2008) o el Enfoque por Competencias (EpC) (Blázquez y Sebastiani, 2009; Bolívar, 2010; Coll, 2009; Figueras, Capllonch, Blázquez y Monzonís, 2016; Moya y Luengo, 2011; OCDE, 2002; Pérez-Gómez, 2007; Perrenaud, 2004; Valle y Manso, 2013; Weinert, 1999; Zabala et al., 2011, entre otros).

Desde que se produjera la primera alusión a las competencias en el Informe Delors (UNESCO, 1996), han sido muchos los documentos realizados por las instituciones europeas con el ánimo de establecer un marco conceptual que generara consenso acerca de cómo interpretar y desarrollar este enfoque (Consejo Europeo, 2000, 2002, 2010; Comisión Europea, 2002, 2004, 2017, 2012; OCDE, 2003, 2005; Parlamento Europeo, 2006). Hablar de competencias en el marco europeo de la educación, supone poner en juego una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento, que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (OCDE, 2003).

En España, la LOE (2006) y la LOMCE (2013), asentaron definitivamente a las competencias en el sistema educativo, incorporándolas al currículo básico (Orden ECD/65/2015; Real Decreto 126/2014; Real Decreto 1105/2015) y confiriéndoles el estatus de ser un conocimiento clave, ya que las consideraba un conocimiento esencial y necesario para desenvolverse con autonomía a lo largo de la vida. Con la llegada del EpC se produce un cambio sustancial en el paradigma educativo, poniendo explícitamente al estudiante en el epicentro de la enseñanza. Se pretende potenciar la capacidad de aprender a aprender y dotarlo de las estrategias esenciales que le permitan adaptar y transformar sus conocimientos, de manera que pueda desenvolverse eficazmente en situaciones de naturaleza diversa. En el EpC, el docente desempeña un rol determinante para lograr este cambio metodológico (Orden ECD/65/2015), convirtiéndose en un mediador o facilitador del aprendizaje autónomo que deben realizar los estudiantes. El docente debe diseñar las situaciones de aprendizaje de forma que la propia estructura de las tareas, así como el clima que genere en la clase, promuevan el sentido de la iniciativa y la autonomía, para que los estudiantes puedan experimentar y regular los aprendizajes esenciales en contextos variados.

El paradigma educativo de las competencias se ha asentado rápidamente en el discurso oficial y ha sido objeto de numerosos análisis. Sin embargo, pese a la existencia de una prolifera producción en relación al discurso pedagógico de las competencias (Bolívar, 2010; Gimeno, 2008; Moya y Luengo, 2011), algunos autores advierten que el constructo competencias puede estar produciendo una doble paradoja, con consecuencias contradictorias (Gimeno, 2008). Así, mientras que pretenden ser elementos de integración y aproximación de todos los sistemas educativos europeos, es decir, ser una medida de convergencia, las interpretaciones a las que está siendo objeto, donde no existe una definición precisa, ni dentro de cada país, ni a nivel internacional (Bolívar, 2010) parecen cuestionar esta medida. A esto se le debe sumar la escasez de propuestas para su desarrollo y la contradicción con que éstas se manifiestan actualmente (Figueras et al., 2016; Pérez-Pueyo y Casanova, 2012, Pérez-Pueyo et al., 2013), que pueden terminar convirtiéndolas en una medida de divergencia (Gimeno, 2008).

En el ámbito de la EF, a pesar del afianzamiento de las competencias en el discurso oficial (Bolívar, 2010; Gimeno, 2008) se reproduce una situación paradójica similar a la planteada anteriormente. Por un lado, se constata la controversia y ambigüedad con que el enfoque se está desarrollando (Figueras et al., 2016; Méndez-Giménez, López-Téllez y Sierra-Arizmendiarieta, 2009; Molina y Antolín, 2008; Pérez-Pueyo, 2012; Pérez Pueyo y Casanova, 2012; Pérez-Pueyo et al., 2013, Zapatero-Ayuso, González-Rivera, y Campos-Izquierdo, 2013) y se confirma la percepción difusa y contradictoria que el profesorado tiene del mismo (Barrachina-Peris y Blasco, 2010; Gutiérrez-Díaz del Campo et al., 2017; Hortigüela, 2014; Hortigüela, Abella, y Pérez-Pueyo, 2014, 2015; Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Abella, 2016; Méndez-Alonso, Méndez-Giménez, y Fernández-Río, 2016; Méndez-Giménez, Sierra-Arizmendiarieta, y Mañana-Rodríguez, 2013; Zapatero-Ayuso, González-Rivera, y Campos-Izquierdo, 2017). Por otro lado, siguen siendo muy

escasos los estudios que han abordado su desarrollo en los centros (Hortigüela, 2014). Los estudios realizados, se orientan hacia dos grandes líneas de investigación. La primera, dirige su atención hacia lo que se está realizando en los centros para poner desarrollar el EpC (Barrachina-Peris y Blasco, 2010, Buscà, Lleixà, Coral y Gallardo, 2017; Hortigüela, 2014). La segunda, pone el énfasis en diagnosticar cuál es la percepción que los docentes tienen respecto del desarrollo del EpC y del impacto que éste genera en sus centros educativos y en su práctica docente (Gutiérrez-Díaz del Campo et al., 2017; Hortigüela, Abella, y Pérez-Pueyo, 2014, 2015; Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Abella, 2016; Méndez-Alonso, Méndez-Giménez, y Fernández-Río, 2016; Méndez-Giménez, Sierra-Arizmendiarieta, y Mañana-Rodríguez, 2013; Zapatero-Ayuso, González-Rivera, y Campos-Izquierdo, 2017). En una revisión realizada por Figueras et al. (2016), se constata la existencia de una extensa producción bibliográfica en relación a las competencias, así como la escasa producción científica que aborde su desarrollo práctico en los centros.

La situación descrita hasta aquí merece ser objeto de una profunda reflexión, si se pretende cambiar la racionalidad con la que se afronta el EpC en la actualidad. Más aún, si se conecta con las tasas de abandono escolar y de fracaso educativo que revelan los recientes informes nacionales e internacionales. Según los informes difundidos por EUROSAT (2011) la tasa de abandono educativo temprano en el sistema educativo español, se situaba en el 26.5%, casi el doble de la tasa europea (13.5%) y muy lejos del 10% fijado para el año 2020 (Comisión Europea, 2010; Consejo de Europa, 2009), mientras que el MEC (2013) destacaba que esta tasa se situaba en el 24.9% frente al 12.8% de la media europea.

De esta forma, revisar críticamente aquello que los docentes realizan en la actualidad para desarrollar el EpC, con el objetivo de plantear alternativas a los modelos instructivos actuales y analizar de qué manera pueden afectar los cambios introducidos en la motivación con que

aprenden los estudiantes, se presentan como nuevas perspectivas para la investigación educativa que necesitan ser desarrolladas y contrastadas de manera inminente. Hacen falta investigaciones que lleven a la práctica propuestas de intervención para desarrollar el EpC y que, sobre una base conceptual y empírica sólida, proporcionen orientaciones para redefinir los procesos de instrucción. En este contexto, la capacidad que estos estudios tengan para proporcionar evidencias que cuestionen el estatus-quo actual, adquieren un interés singular.

Puesto que los estudios realizados recientemente atisban la existencia de un cambio de percepción en el docente sobre la utilidad e importancia del EpC (Gutiérrez-Díaz del Campo et al., 2017; Méndez-Alonso, Méndez-Giménez, y Fernández-Río, 2016; Hortigüela, Abella, y Pérez-Pueyo, 2015), aunque sigan encontrando más barreras que apoyos para desarrollarlo (Zapatero-Ayuso, González-Rivera, y Campos-Izquierdo, 2017), destacando la falta de información y formación recibida para saber cómo llevarlo a la práctica (Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Abella, 2016), se propone el presente estudio. Recogiendo el testigo de los estudios realizados hasta la fecha y tomando al docente como el motor del cambio metodológico (Orden ECD/65/2015) se plantea esta investigación apoyada en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000). La TAD es una teoría general de la motivación y de la personalidad en contextos sociales, con una extensa base empírica (Ryan y Deci, 2012). Analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o realizadas bajo el nivel más elevado de reflexión (Deci y Ryan, 1985). Sostiene que las personas necesitan satisfacer sus necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) para actuar de forma autónoma y comprometerse libremente en las tareas desempeñadas. Es decir, estudia el grado en que las personas se comprometen en las acciones con un sentido de elección, para obtener sentimientos de satisfacción y bienestar (Ryan y Deci, 2000). A lo largo de las cuatro últimas décadas, multitud de estudios han

demostrado científicamente la utilidad de esta teoría en diferentes contextos (Hagger y Chatzisarantis, 2007, 2016). En este sentido, se ha demostrado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas son precursoras de orientaciones motivacionales autodeterminadas en EF (Abós, Sevil, Julián, Abarca-Sos, y García-González, 2016; Aelterman et al., 2014; Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruiz, y Cervelló, 2013; Van den Berghe, Cardon, Tallir, Kirk, y Haerens, 2015; entre otros). Además, existen estudios que han identificado la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas y la continuidad (adherencia) a seguir realizando actividades físicas y deportivas en el tiempo de ocio (Chatzirasantis y Hagger, 2009; Hagger y Chatzirasantis, 2007; Moreno-Murcia, Huéscar, Belando, y Neipp, 2017).

Según Ryan y Deci (2000) el clima social que se genere en una situación de enseñanza-aprendizaje puede motivar intrínsecamente a los estudiantes a desarrollar las tareas por voluntad propia, por el interés que le despierten y/o por la satisfacción que personal que se obtiene al aprender nuevas habilidades y conocimientos. Un contexto social que favorezca la autonomía, que proporcione una estructura moderada y que incluya la participación de los otros significantes, será el más óptimo para desarrollar la motivación autodeterminada (González-Cutre et al., 2010) El deseo de sentirse autónomo, competente y de relacionarse con los demás, dará como resultado la participación en las actividades en las que esto se perciba así (González-Cutre et al., 2010). Por tanto, plantear las clases de EF en sintonía con esta perspectiva motivacional puede repercutir directamente en un incremento de la adherencia a la práctica (Aibar, Julián, Murillo, García, Estrada, y Bois, 2015).

Puesto que el EpC sostiene que el docente adquiere un rol fundamental para desarrollar el sentido de la iniciativa en los estudiantes, dotándolos de recursos que les permitan seguir aprendiendo autónomamente, y la TAD proporciona la base conceptual y empírica para

entender cuáles son los factores que influyen en la generación de una orientación motivacional autodeterminada en los estudiantes y el papel puede desempeñar el estilo interpersonal que adopte el docente en la clase de EF, se plantea la presente investigación el siguiente propósito: averiguar si el estilo de apoyo a la autonomía docente tiene un impacto positivo sobre la adquisición de las competencias en EF.

Atendiendo a las bases conceptuales y empíricas descritas, la siguiente investigación se ha estructurado en las siguientes fases:

- Marco Teórico. Describe las bases conceptuales sobre las que se apoya la investigación. En primer lugar, aborda el EpC desde una perspectiva epistemológica general reflejando el impacto en la EF. A continuación, se aborda la TAD como macro-teoría general de motivación y se describen las teorías que la complementan; el Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca, el Marco de la Dialéctica y el Apoyo a la Autonomía. Este último, recibe un tratamiento especial por ser el marco de estudio del estilo interpersonal empleado en el desarrollo de la intervención.
- Marco Experimental. Describe el diseño general de la investigación. Se presentan los objetivos y las hipótesis sobre las que se construyó así los diferentes estudios realizados para verificarlas.
- Discusión y Conclusiones. En base a los estudios desarrollados en el marco experimental, se discuten los resultados y se prestan las conclusiones de la investigación.
- Limitaciones y prospectiva. A partir del diseño de la investigación y de los resultados obtenidos, se presentan las limitaciones encontradas. En base a éstas, se sugieren líneas de investigación sobre las que dirigir los estudios en el futuro.

- Propuesta de intervención práctica. Se justifica la necesidad de abogar por un cambio educativo que se apoye en evidencias y se presentan las estrategias generales para desarrollar el EpC desde el AA. Finalmente, el apartado se completa con una propuesta de intervención práctica. Se plantea una unidad de aprendizaje por competencias que ilustra cómo llevar a la práctica el EpC desde el estilo interpersonal de AA.
- Referencias. Detalla el conjunto de referencias consultadas para desarrollar la investigación.



CAPÍTULO II



UNIVERSITAT
Miguel
Marco Teórico
Ramírez

El enfoque por
competencias

● El enfoque por competencias

1.1. Introducción

La introducción de las competencias en el sistema educativo español 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 y 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 Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), a través del Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias, 2003, 2005), proporcionó el marco conceptual para comprender las destrezas y las competencias necesarias para vivir activamente en sociedad. En el Consejo Barcelona (2002), a través del programa de trabajo "Educación y Formación 2010", se creó el grupo de trabajo de las competencias, que sentó las bases para identificar y definir cuáles eran las nuevas destrezas y cuál era la mejor manera de integrarlas en el currículum, aprenderlas y ampliarlas a lo largo de la vida. En el año 2006, las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, identificaron ocho competencias clave para el bienestar de las sociedades, el crecimiento económico y la innovación, y describieron los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas.

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) ha 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 pesar del amplio recorrido experimentado por el enfoque por competencias (EpC) como la tendencia política educativa supranacional de la Unión Europea (Valle y Manso, 2013), siguen existiendo numerosos sesgos a la hora de interpretarlo, derivados del fuerte arraigo a la tradición tecnológica con que se ha vinculado a las competencias (Gimeno, 2008).

Actualmente, coexisten dos discursos pedagógicos asociados al enfoque por competencias (Gimeno, 2008; Moya y Luengo, 2001). El discurso retórico, alimentado alrededor de las discusiones sobre indicadores, descriptores, dominios, subcompetencias, estándares de aprendizaje, etc. y que ha dado lugar a la aparición de abundante terminología al respecto, percibida por muchos docentes como confusa y contradictoria (Barrachina-Peris y Blasco, 2010; Hortigüela, Abella, y Pérez-Pueyo, 2015). Paralelamente, se ha construido un discurso de corte crítico, que subyace de lo que algunos autores han denominado la “colonización” ideológica del mundo laboral sobre el mundo educativo (Moya y Luengo, 2011), en la base del cual descansan dos tradiciones antagónicas en la forma y fondo de entender y desarrollar la educación; el modelo basado en la actuación (performance), centrado en los resultados

y orientado hacia la transmisión más que a la adquisición, característico de tradiciones conservadoras. Y el modelo basado en la competencia, representante de la tradición progresista, con una orientación procesual y que dirige la enseñanza hacia la adquisición nuevos saberes, teniendo en cuenta las condiciones iniciales del estudiante.

Como consecuencia, 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, Pérez-Pueyo, y Abella, 2016; Hortigüela, Abella, y Pérez-Pueyo, 2014). Sigue poniendo de manifiesto numerosas contradicciones a la hora de seguir una racionalidad con la que ponerlo en práctica (Gutiérrez-Díaz et al., 2017; Pérez-Pueyo, 2012; Pérez-Pueyo y Casanova, 2012; Pérez-Pueyo et al., 2013; Méndez-Alonso, Méndez-Jiménez, y Fernández-Río, 2016) que hacen necesario ahondar en el estudio de las propuestas existentes, sin renunciar a explorar nuevas perspectivas con las que llevarlo a la práctica.

Sin la pretensión de ser un manual sobre cómo elaborar un diseño curricular por competencias, pero con la firme convicción de la necesidad de revisar críticamente lo que se está realizando, se presenta una síntesis de la génesis del modelo a nivel europeo, del proceso de introducción y evolución en el sistema educativo español, de las principales propuestas desarrolladas en España para implementar el EpC, el modelo COMBAS (Luengo y Moya, 2013) y el Proyecto INCOBA (Pérez-Pueyo et al., 2013, 2014) y de la ascendencia que puede tener el enfoque sobre la enseñanza de la EF en la educación obligatoria. Finalmente, se planteará una propuesta concreta para el desarrollo de las competencias apoyada en la evaluación formativa y que tiene en el Plan de Mejora el instrumento con el que dar singularidad al proceso de secuenciación y adecuación del EpC al contexto sociocultural de cada centro.

1.2. Génesis europea de las competencias en la educación

En la literatura especializada (Blázquez y Sebastiani, 2009; Escamilla, 2008; Marco, 2008; Moya y Luengo, 2011; Pérez-Gómez, 2007; Pérez-Pueyo et al., 2013; Valle y Manso, 2013; Zabala y Arnau, 2007, entre otros) se aprecia un amplio consenso en señalar al Informe Delors (UNESCO, 1996) como el desencadenante sobre el que se asentaron las bases o pilares de la educación del futuro; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos.

A partir de este momento, aunque han sido numerosos los documentos acaecidos al respecto, tanto de ámbito nacional como de carácter supranacional, el proceso de génesis e instauración progresiva del EpC en la educación, se puede sintetizar de forma esquemática en torno a dos grandes desencadenantes y sus consiguientes propuestas:

- La creación del Espacio de Educación Superior (EESP) con el Proceso de Bolonia (1999) y la puesta en marcha del Proyecto Tunning¹ (Tunning Educational Structures in Europe, 2000), para la adaptación y adopción de un sistema de titulaciones dirigido al sector de la educación superior.
- El desarrollo del Programa para el Aprendizaje Permanente (“lifelong learning”) (2007-2013) (Consejo de Barcelona, 2002; Parlamento Europeo y Consejo, 2006) y la identificación de las Competencias Clave (“key competences”), desarrollado a través del marco de trabajo propuesto por Eurydice² (2006, 2012).

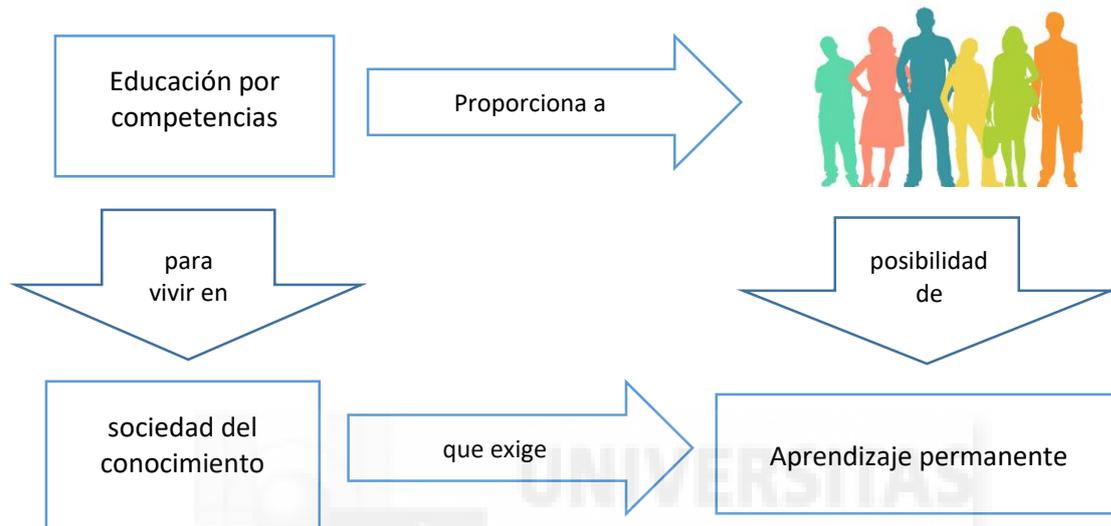
Para Valle y Manso (2013), refiriéndose a la noción de aprendizaje permanente y a las competencias clave, actualmente ambas están muy presentes en las políticas educativas europeas, se están desarrollando de forma simultánea, se complementan y están íntimamente relacionadas.

¹ Para más información, consultar en la página web del proyecto: <http://www.unideusto.org/tuning/>

² En España se le denomina Eurydice España-REDIE: Red Española de Información sobre Educación <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/inicio.html>

Surgen en íntima conexión, como causa (razón) y consecuencia (solución) ante los retos de la sociedad contemporánea (Figura 1).

Figura 1. Interrelación del aprendizaje por competencias y permanente (Valle y Manso, 2013).



La finalidad principal de ambas estrategias quedaría concentrada en la idea de la mejora del desarrollo personal, tanto en lo referido a la inserción laboral, como en lograr que los ciudadanos sean partícipes del todo el conjunto de opciones vitales que se abren en una sociedad compleja, como la actual sociedad del conocimiento (Valle y Manso, 2013). Esbozadas las directrices generales sobre la que descansa el enfoque por competencias, se presenta una cronología básica la génesis institucional y del proceso de diseminación en la educación (Tabla 1).

Tabla 1. Origen institucional y diseminación del EpC.

<p>UNESCO (1996) Informe Delors</p>	<p>Sienta las bases de un nuevo modelo educativo orientado a la educación permanente.</p> <p>Precursor del enfoque por competencias.</p> <p>Determina cuatro pilares básicos sobre los que construir la educación en la sociedad del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos.</p>
<p>OCDE (1997-2003) Proyecto DeSeCo</p>	<p>Definición y selección de competencias clave en el marco de la Unión Europea.</p> <p>Basado en la influencia de tres factores para comprender y desenvolverse en la sociedad actual: la tecnología, la diversidad y la globalización.</p> <p>Establece una aproximación conceptual y una selección de las competencias fundamentales o clave que requiere la ciudadanía.</p> <p>Otorga mucho valor al uso del conocimiento académico para entender la vida y lograr la autoconstrucción de un proyecto de vida personal, social y profesional.</p> <p>La competencia queda caracterizada dentro de un enfoque orientado hacia la demanda, complementado con una estructura mental interna.</p> <p>Desarrollará un mapa de evaluaciones internacionales (PISA) y nacionales (Pruebas de Diagnóstico) con la finalidad de evaluar el grado de adquisición de las competencias de los estudiantes a lo largo del sistema educativo.</p>
<p>Consejo Europeo (Lisboa, 2000)</p>	<p>Se sientan bases para adaptar los sistemas educativos europeos a las demandas de formación de la sociedad.</p> <p>El objetivo era poder ser en 2010 una economía competitiva basada en el conocimiento, por medio de la adquisición de unas destrezas básicas que permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, en todas sus esferas.</p> <p>Introducción de la noción de aprendizaje permanente ("lifelong learning") como principio de la educación propuesta por la UNESCO (1996).</p> <p>La herramienta para lograr el objetivo.</p> <p>Se forma el grupo de trabajo sobre las competencias denominado "Grupo B".</p>
<p>OCDE Programa para la Evaluación Internacional</p>	<p>Conocer el grado de adquisición de las competencias por parte de los estudiantes que estén a punto de finalizar la escolaridad obligatoria (15 años).</p> <p>El objetivo final es evaluar qué son capaces de hacer los</p>

<p>de los estudiantes PISA (2000-2015)</p>	<p>estudiantes con lo que aprendido en la escuela para determinar si han alcanzado los conocimientos y habilidades para desenvolverse en la sociedad. Se aplican cada tres años. Cada edición se ha centrado en un área temática concreta: lectura (2000), matemáticas y resolución y resolución de problemas (2003), ciencias (2006). Actualmente desarrolla una segunda fase de evaluación: lectura (2009), matemáticas (2012) y ciencias (2015). Evalúa también: motivación por aprender, autoconcepto y las estrategias de aprendizaje.</p>
<p>Consejo Europeo (Estocolmo, 2001)</p>	<p>Plantea los objetivos del futuro de los sistemas de educación y formación (calidad, accesibilidad y flexibilidad).</p>
<p>Consejo Europeo (Barcelona, 2002)</p>	<p>Completó el Proyecto Educación y Formación 2010 y aumentó las destrezas básicas incluidas en el Consejo de Lisboa (2000) Su objetivo era mejorar el dominio de las destrezas necesarias en la sociedad del conocimiento, desarrollando las competencias de emprendimiento y comunicativa. Introduce la enseñanza de las lenguas extranjeras en edades tempranas.</p>
<p>Comisión Europea Red Europea de Educación (Eurydice, 2002)</p>	<p>Revisión del currículum general de los países de la UE. Todos los sistemas educativos deberán incluir referencias explícitas o implícitas a las competencias. Marco referencial para el desarrollo de los sistemas educativos.</p>
<p>Comisión Europea (2004)</p>	<p>Programa de trabajo Educación y Formación 2010. Informe del Grupo de Trabajo B sobre competencias, establece las definiciones semánticas y operacionales de las ocho competencias clave (Key Competences) y los correspondientes conocimientos, destrezas y actitudes. Definición de competencia clave en términos de resultado esperado o desempeño. Las competencias clave poseen una dimensión cognitiva, instrumental y actitudinal. Sustitución del término "Destreza Básica" por el de Competencia Clave. Concreta el marco europeo de referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente.</p>

Como resultado, se produce una modificación de los planes de enseñanza. En España, se incorporan mediante la LOE.

Parlamento Europeo (2006)

Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Concreta ejecutivamente el marco europeo de las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Las competencias clave incluirán conocimientos capacidades y actitudes que perseguirán el desarrollo personal, la ciudadanía activa y la inclusión social y el empleo.

Consejo de Europa (2009)

Formula el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020).

Describe las líneas de trabajo de la educación de los países miembros para la década 2010-2020.

Objetivos:

- Mejorar la educación de los estados miembros en cada segmento (preescolar, primario, secundario, universitario y formación profesional) a través de un planteamiento integrado de las competencias clave que permita reducir el abandono escolar.
- Garantizar que las competencias requeridas para la formación y el mercado laboral sean reconocidas en toda la educación general, profesional, superior y de adultos, incluyendo el aprendizaje no formal e informal.

Énfasis en adquisición de las competencias clave como base para el desarrollo económico de Europa, para la competitividad internacional y para la adquisición del pleno desarrollo personal, social y profesional.

Comisión Europea (2010)

Comunicación Europa 2020.

Rediseño de las estrategias de trabajo para lograr aprendizaje permanente y del desarrollo de las competencias necesarias para insertarse en el mercado laboral.

Comisión Europea (2012)

Creación de la Red Europea para el estudio de la implantación de las competencias clave en la enseñanza escolar a través del Proyecto KeyCoNet.

Analizará las iniciativas para la su implementación en varios países europeos. Algunas de sus actuaciones son:

- Revisión de documentos y publicaciones.
- Análisis de casos reales y de iniciativas desarrolladas en el marco de la unión. Difusión y contraste resultados.

Comisión Europea
(2012)

- Estudio sobre casos prácticos: pautas de intervención, protocolos de actuación y estrategias de intervención.

España se adhiere a través del Proyecto COMBAS (MEC).

Objetivo: integración curricular de las competencias básicas.

El Proyecto COMBAS se desarrolla en muchas comunidades autónomas estatales, entre éstas la Comunidad Valenciana.

Síntesis del Enfoque por Competencias en Educación Superior

Comisión Europea
Proyecto Tuning
(2000-2003)

Enmarcado en la Declaración de Bolonia (1999).

Sienta las bases del nuevo mapa europeo de educación superior. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Desarrolla los puntos de referencia que son importantes en el contexto de las disciplinas a la hora de elaborar programas de estudios comparables, compatibles y transparentes.

Puntos de referencia expresados en términos de resultados de aprendizaje y competencias.

Resultados de aprendizaje que determinan las manifestaciones esperadas de lo que el estudiante sepa, entienda y sea capaz de demostrar una vez concluido el aprendizaje.

Resultados de aprendizaje expresados en niveles de competencia.

Las competencias se entienden como una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y de entendimiento, interpersonales, intelectuales, prácticas y de valores éticos.

En la enseñanza superior se distingue entre las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) comunes a todos los planes de estudio y las competencias específicas (propias de cada campo de estudio o disciplina).

La Conferencia de Berlín (2003) determinó que los programas de las titulaciones desempeñaban una función central en el proceso. Se desarrolla un marco europeo de titulaciones (MET) de educación superior de gran alcance (EQF).

En España fue desarrollado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA).

1.3. Las competencias en el sistema educativo español

Como se ha tratado anteriormente, derivado del complejo proceso de transformación y adaptación de la educación a la sociedad actual, se apostó por llevar a cabo reformas de los sistemas educativos en los estados de la Unión. Todas las propuestas educativas confluyen en la necesidad de dotar al alumnado de herramientas que le permitan gestionar sus propios recursos e interactuar con autonomía, en el seno de una sociedad inestable y multiforme. Todas aluden a la noción de competencia (básica, clave) como la herramienta que dotará de una nueva identidad al sistema educativo europeo y que reunirá las condiciones necesarias para dar una respuesta eficaz a la concepción del aprendizaje permanente, presente en cualquier momento de la vida y para cualquier de los dominios de ésta (personal, laboral, etc.).

La aprobación de la LOE (2006) hizo efectiva la entrada de España en el marco europeo de educación, que se tradujo en la introducción del EpC. Uno de los pilares sobre el que descansó la nueva propuesta legislativa, continuada posteriormente con la LOMCE (2013), fue otorgar un impulso hacia al fomento de la autonomía pedagógica de los centros, con el firme propósito de ofrecer una respuesta más eficaz a las nuevas circunstancias sociales. Aunque la autonomía de los centros ya quedó contemplada en la Constitución de 1978 (Art. 27), como la libertad de enseñanza para el desarrollo de la personalidad humana, el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, el contexto sociopolítico y educativo en el cual se encontraba entonces la sociedad y la educación, difieren sustancialmente del que se contempla en los albores del siglo XXI.

Las diferentes disposiciones presentadas en la Unión Europea en materia educativa, desde finales del siglo XX hasta la actualidad (UNESCO, 1996; DeSeCo, 1997, 2003; Comisión Europea, 2006, 2010, entre otras), caracterizan a la sociedad actual por la presencia de una red

de fenómenos complejos, entre los que destacan de manera singular la globalización, el multiculturalismo, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Este nuevo orden social, global, complejo y dinámico, que ha recibido denominaciones diversas; sociedad contemporánea (Illeris, 2009; Valle y Manso, 2013), sociedad del conocimiento (Escamilla, 2008, OCEDE, 1997; UNESCO, 1997), sociedad de la información (Pérez Gómez, 2007) o sociedad del consumo (Barbero, 2001), supone una ruptura con los valores y formas de pensar que habían caracterizado a la sociedad de la modernidad (Devís y Molina, 1998; Pérez-Gómez, 2002) y sobre la que se construyó la noción de autonomía escolar a la que se aludía en la Constitución de 1978. Algunos autores, precisamente por esta abrupta ruptura motivada por la crisis de valores sobre los que se sustentaba la modernidad, la han denominado sociedad postmoderna³ (Fernández-Balboa, 2003; Monereo y Pozo, 2007; Sicilia, 1998). La sociedad postmoderna, además de acontecer una transición cronológica, representa un giro cultural e intelectual a gran escala, con la intención de crear un sentimiento de regeneración y esperanza de la identidad personal y social (Fernández-Balboa, 2003).

Junto a esta red de factores, las últimas reformas del sistema educativo acometidas en España (LOE, 2006; LOMCE, 2013) reflejan la existencia 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.

³ Algunos autores la denominan posmoderna (Hargreaves, 1996; Devís y Molina, 2001; Sandín, 2003). En cualquiera de los casos se presentan como dos acepciones ortográficas, derivadas de su traducción al castellano, de un discurso social que abarca una serie de características socioculturales, económicas y políticas que afectan a todas las esferas de la vida de las personas.

En este sentido, algunos pedagogos (Escamilla, 2007; Sarramona, 2004) habían 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 del 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).

Para dar una respuesta eficaz a estos retos, la LOE (2006) y la LOMCE (2013) entendieron la formación como un proceso permanente, que se desarrollaba durante toda la vida, frente al que era necesario proporcionar una educación completa, que abarcara los conocimientos y las competencias básicas necesarias para interactuar en la sociedad, desde un punto de vista formativo y laboral. Apoyándose en principios como la mejora de la calidad de la educación, el fomento del esfuerzo compartido, la participación de la comunidad educativa, el aumento de la autonomía de centros, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias y las evaluaciones externas, se asumió el firme compromiso de cumplir con los macro objetivos educativos establecidos por la Unión Europea (Comisión Europea, 2004, 2010, 2012).

Como consecuencia, tanto la LOE (2006) como la LOMCE (2013) apostaron por el incremento de la flexibilidad del sistema educativo, concediendo espacios de autonomía en los centros para que pudieran poseer un margen propio de autonomía. Estos espacios, que afectaban a tanto a la organización como al funcionamiento, perseguían la creación de

vías formativas que permitieran adecuar su actuación pedagógica a las circunstancias concretas de cada centro y que se pudieran adaptar a las necesidades e intereses personales (LOE, 2006, Preámbulo; Título V, Capítulo II). Para ello, resultaba necesaria una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo, con el propósito de responder a las emergentes demandas de aprendizaje, a los que se enfrenta la sociedad (LOMCE, 2013, preámbulo).

Este complejo e incierto escenario social fue el que impulsó la renovación del sistema educativo e introdujo definitivamente el EpC, como un elemento esencial del currículum. Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, ya no eran suficientes. Se hacía necesario adquirir competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad, la capacidad de comunicar, la autoconfianza, el entusiasmo y la motivación, el sentido de iniciativa y emprendedor y la perseverancia (LOE, 2006; LOMCE, 2013) y este complejo pack de conocimientos interrelacionados iba a ser concretado en torno a la noción de competencias.

1.3.1. Las competencias en la LOE (2006)

En consonancia con las directrices la Red Europea de Educación (Eurydice, 2002), en la LOE (2006) ya aparecieron explícitamente las competencias básicas en la definición del currículum. Así, cuando se definía al currículum se proponía de la siguiente forma: *“como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas que regulaba la ley”* (p.9).

Posteriormente, por medio del desarrollo del Decreto 1631(2006), de 29 de diciembre, se establecieron las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y se describieron cada una de las competencias contempladas en el currículum. De esta forma, en cada área curricular se expusieron una serie de contribuciones muy generales, que

venían a describir el papel que podía otorgarse al área en cuestión para así desarrollar el EpC.

La noción de competencia que se proponía en la LOE (2006) ponía en énfasis en los aprendizajes imprescindibles (necesarios o básicos para vivir en sociedad), desde un planteamiento integrador (desde todas las áreas y facetas de la enseñanza) y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos (resolver problemas a lo largo de la vida). Esta concepción concordaba con el planteamiento realizado por el proyecto DeSeCO (2003), que sostenía que la noción de adaptabilidad a un buen número de situaciones era su principal signo de identidad, de ahí su carácter básico (Sarramona, 2004) o clave. Por tanto, desplazaba el acento de la enseñanza desde la acumulación de conocimientos y habilidades, propias de los modelos conservadores (Moya y Otero, 2011) hacia una perspectiva activa del aprendizaje, en sintonía con los principios constructivistas sobre los que se había asentado el cambio del modelo educativo en España (LOGSE, 1990).

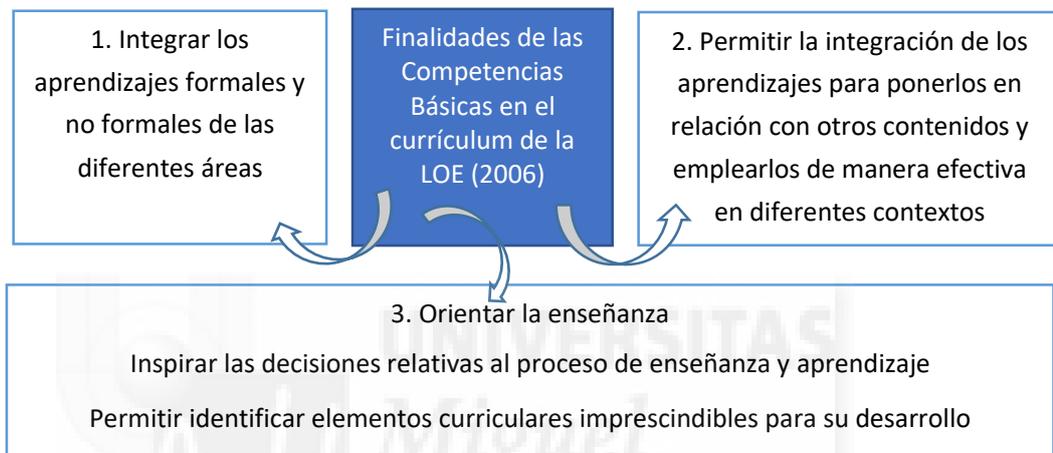
El en proyecto DeSeCo (2002) se definía a las competencias como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Como una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento, que se movilizan conjuntamente, para lograr una acción eficaz. Posteriormente, se puso el acento la habilidad de las personas para afrontar demandas complejas, apoyándose en recursos psicosociales, que incluían destrezas y actitudes así como su movilización en un contexto particular (DeSeCO, 2003)

Por tanto, la noción de las competencias propuesta en la LOE (2006) iba más allá de la mera acumulación de conocimientos y destrezas instrumentales sin sentido alguno y se ponía el acento en la noción de actividad interna, encaminada a la movilización de los recursos

psicosociales personales, eligiéndolos y adaptándolos, según las demandas específicas que contexto de aplicación solicitara.

En el Anexo I del Real Decreto 1631(2006) se recogieron las grandes finalidades que perseguía la incorporación de las competencias básicas en el currículum (Figura 2).

Figura 2. Finalidades de las competencias básicas en la LOE (2006) Modificado de Barrachina-Peris (2009).



A modo de síntesis, la LOE (2006) estableció las siguientes competencias básicas: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia para aprender a aprender, Competencia social y ciudadana, Autonomía e iniciativa personal y Competencia cultural y artística.

A continuación, se presenta una síntesis descriptiva de cada competencia a partir de las orientaciones propuestas en el Anexo I del Real Decreto 1631 (2006) (Tabla 2).

Tabla 2. Síntesis descriptiva de las competencias en la LOE.

Competencia en Comunicación lingüística	Se refiere habilidad de utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
Competencia matemática	Se refiera a la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.
Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico	Se refiera a la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.
Tratamiento de la información y competencia digital	Se refiera a las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Abarca tanto al dominio en de las técnicas para tratar la información en cualquiera de los soportes en los que se tenga, como a la capacidad de gestión de la información que se obtenga.
Competencia para aprender a aprender	Se refiere a disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.
Competencia social y ciudadana	Se refiera a la capacidad de comprensión, adaptación y transformación social, como medio necesario para una verdadera integración sociocultural.
Autonomía e iniciativa personal	Se refiera a las habilidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales -en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.
Competencia cultural y artística	Se refiera a la capacidad de conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

1.3.2. Las competencias en la LOMCE (2013)

De acuerdo con las recomendaciones europeas (Eurydice, 2002, 2012; Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006), la LOMCE (2013) volvía a aludir de forma explícita a las competencias en el planteamiento del currículum. Se adoptaba la estructura y denominación de la unión europea, pasando a agruparse en torno a 7 competencias y a desprenderse del adjetivo básicas, para denominarse claves:

“Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Se identifican siete competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación” (Real Decreto 1105/2014, p.2).

En la definición de currículum que adoptaba la LOMCE (2013) se destacaba su carácter normativo. El currículum era considerado como “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje, para cada una de las enseñanzas y etapas educativas” (p.3).

A continuación, se abordaban los elementos curriculares, entre los que se encontraban las competencias clave. Según lo expuesto en el texto de la norma, en un primer momento, se aludía a las competencias como: *“capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”* (p.4).

A través del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se estableció el currículo básico de la ESO, se afianzó el EpC: *“el real decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias,*

integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.2).

En relación al currículum y a las competencias, se abordaron con mayor profundidad y se puso un énfasis especial entorno a dos aspectos clave para el desarrollo de las competencias en el currículum:

- *La movilización.* En clara alusión a un modelo de pedagogía activa, en coherencia con la visión constructivista de las aprendizajes.
- *La eficacia.* En clara alusión a la transferencia, la funcionalidad y el aprendizaje, como características esenciales de la adaptación y transformación de los aprendizajes (respuestas) a la naturaleza de las diferentes situaciones.

En consecuencia, se adoptaba una perspectiva del currículum apoyada en la propuesta europea para el EpC: *“El currículum estará integrado por los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; las competencias, o capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos; los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.” (p.1).*

Definiendo a las competencias como: *“una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículum, como en los contextos educativos no formales e informales” (p.2)... “se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una*

diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias, y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran” (p.2).

Como consecuencia, el aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, por la profunda interrelación entre sus componentes. En el EPC, los conceptos se aprenden conjuntamente al procedimiento de aprender dicho concepto (Real Decreto 1105/2014). El rol del docente adquiere un papel fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes.

A modo de síntesis, la LOMCE (2013) estableció las siguientes competencias clave: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales.

A continuación, se presenta una síntesis descriptiva de cada competencia a partir de las orientaciones propuestas en la Orden ECD/65 (2015). (Tabla 3).

Tabla 3. Síntesis descriptiva de las competencias clave LOMCE (2013).

Competencia en comunicación lingüística	Es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, donde las personas actúan con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Refleja a las personas como agentes comunicativos que producen, y no sólo reciben.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	<p>Exigen conductas y toma de decisiones estrechamente vinculadas a la capacidad crítica y visión razonada de las personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La competencia matemática implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto. ▪ Las competencias básicas en ciencia y tecnología son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él, desde acciones individuales y colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural. Contribuyen al desarrollo del pensamiento científico.
Competencia digital	Implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.
Aprender a aprender	Es fundamental en el aprendizaje permanente a lo largo de la vida en distintos contextos. Supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje (cómo se aprende) para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje (tomar conciencia de lo que sabe y lo que desconoce, de lo que es capaz de aprender, de identificar el conocimiento requerido en las tareas, de reconocer las demandas de las situaciones y de las estrategias posibles para afrontarlas). La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.

Competencia sociales y cívicas	Implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas.
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto. Incluye la conciencia de los valores éticos relacionados.
Conciencia y expresiones culturales	La competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Incorpora un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal e implica manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades

1.4. Las competencias en el área de educación física

La adopción del EpC ha tenido cambios sustanciales en la concepción del proceso de instrucción que adopta el sistema educativo español. Como consecuencia, todo el discurso pedagógico se ha trasladado al área de la educación física. Pérez Gómez (2007) proporcionó una serie de principios psicopedagógicos subyacentes al EpC (Tabla 4) que pueden ilustrar las bases del discurso pedagógico para la adopción y adaptación de la EF al EpC y promover su desarrollo en la práctica del aula.

Tabla 4. Principios pedagógicos que subyacen al EpC (Pérez-Gómez, 2007)

-
1. La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.
 2. El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento.
 3. Provocar aprendizaje relevante de las competencias básicas requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
 4. El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar la atención en las situaciones reales y proponer actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
 5. La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.
 6. Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias básicas y para aprender a aprender.
 7. La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.
 8. El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
 9. La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.
 10. El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar.
 11. La evaluación educativa del rendimiento de los alumnos ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.
 12. La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.
-

Para destacar la evolución seguida en el desarrollo del EpC en la EF, se describirá someramente como se plantearon las contribuciones de la EF a las competencias en cada propuesta curricular LOE (2006) y LOMCE (2013)

1.4.1. Contribuciones de la educación física a las competencias en el marco de la LOE (2006)

En el Anexo I del Real Decreto 1631 (2006), se establecieron unas orientaciones sobre de qué manera podía contribuir la EF al desarrollo de las competencias. Esta propuesta, fue seguida en su totalidad en el Decreto 112/2007, por el que se regulaba la enseñanza de la ESO en la Comunidad Valenciana. Se dictaminaba que la contribución directa y clara de la EF se producía fundamentalmente a dos competencias: conocimiento e interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana. Aunque se proponían también contribuciones genéricas a otras competencias: autonomía e iniciativa personal, cultural y artística, aprender a aprender y comunicación lingüística. Llama la atención que en ambas normas, no se proporcionara contribución alguna de la EF a competencias como la matemática, tratamiento de la información y competencia digital.

En la tabla 5 se resume la contribución prevista de la EF a las competencias en la LOE (2006).

Tabla 5. Síntesis de las contribuciones de la EF a las competencias básicas en la LOE (2006).

<p>Conocimiento y la interacción con el mundo físico</p>	<p>La EF proporciona conocimientos y destrezas sobre determinados hábitos saludables que acompañarán a los jóvenes más allá de la etapa obligatoria.</p> <p>Aporta criterios para el mantenimiento y mejora de la condición física, sobre todo de aquellas cualidades físicas asociadas a la salud.</p> <p>Colabora en un uso responsable del medio natural a través de las</p>
--	---

	<p>actividades físicas realizadas en la naturaleza.</p>
<p>Competencia social y ciudadana</p>	<p>La Educación física plantea situaciones especialmente favorables a la adquisición de la competencia social y ciudadana.</p> <p>Las actividades físicas son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo.</p> <p>La práctica y la organización de las actividades deportivas colectivas exigen la integración en un proyecto común, y la aceptación de las diferencias y limitaciones de los participantes, siguiendo normas democráticas en la organización del grupo y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades. El cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas colaboran en la aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.</p>
<p>Autonomía e iniciativa personal</p>	<p>La educación física ayuda de forma destacable a la consecución de autonomía e iniciativa personal en dos sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Otorga protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de jornadas y actividades físicas y deportivas o de ritmo y en planificación de actividades para la mejora de su condición física. ▪ En la medida que enfrenta al alumnado a situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva ante tareas de cierta dificultad técnica o en la mejora del propio nivel de condición física, responsabilidad y honestidad en la aplicación de las reglas y capacidad de aceptación de los diferentes niveles de condición física y de ejecución motriz dentro del grupo.
<p>Competencia cultural y artística</p>	<p>La EF contribuye a la apreciación y comprensión del hecho cultural mediante el reconocimiento y la valoración de las manifestaciones culturales de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como parte del patrimonio cultural de los pueblos.</p> <p>A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos</p>

	<p>expresivos del cuerpo y el movimiento.</p> <p>El conocimiento de las manifestaciones lúdicas, deportivas y de expresión corporal propias de otras culturas ayuda a la adquisición de una actitud abierta hacia la diversidad cultural.</p> <p>La EF, está comprometida con la adquisición de una actitud abierta y respetuosa ante el fenómeno deportivo como espectáculo, mediante el análisis y la reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen.</p>
Competencia para aprender a aprender	<p>La EF contribuye ofrecer recursos para la planificación de determinadas actividades físicas a partir de un proceso de experimentación. Todo ello permite que el alumnado sea capaz de regular su propio aprendizaje y práctica de la actividad física en su tiempo libre, de forma organizada y estructurada. Asimismo, desarrolla habilidades para el trabajo en equipo en diferentes actividades deportivas y expresivas colectivas y contribuye a adquirir aprendizajes técnicos, estratégicos y tácticos que son generalizables para varias actividades deportivas.</p>
Competencia en comunicación lingüística	<p>La EF contribuye, al igual que el resto de materias, ofreciendo una variedad de intercambios comunicativos y a través del vocabulario específico que aporta.</p>

1.4.2. Contribuciones de la educación física a las competencias en el marco de la LOMCE (2013)

El Real Decreto 1105/2014, organiza el currículum del nuevo ordenamiento del sistema educativo en tres bloques de asignaturas: troncales, específica y de libre configuración autonómica y dispone que corresponderá al Gobierno determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo de las asignaturas troncales, los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas y los criterios de evaluación de logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas

educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes (Art.3, distribución de competencias).

Para destacar algunos de los cambios más representativos en la orientación educativa introducidos por la LOMCE (2013) respecto a la LOE (2006), en primera instancia se puede aludir a las directrices establecidas en el Artículo 6, titulado "Elementos Transversales", donde se proporcionan orientaciones generales para realizar el proceso de intervención educativa y se introducen implícitamente el EpC.

Así, se advierte que, sin perjuicio de lo que se pudiera realizar de manera específica en algunas materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional, se deberán trabajar en todas las áreas del currículo. En comparación con la anterior normativa, supone una apuesta firme en la integración transversal del EpC en todas las materias que configuran el currículum del nuevo sistema educativo.

Otro aspecto a destacar deviene de la contribución que desde la EF se propone para el desarrollo de las competencias clave. A diferencia de los decretos de currículo anteriores (1631/2006; 112/2007) algunas competencias quedaban sin considerar. Los decretos que desarrollan la nueva ordenación curricular (Real Decreto 1105/2014) y de manera singular, para la Comunidad Valenciana (87/2015), sí se aboga por dar cabida a todas las competencias clave desde la EF.

Es en el Anexo II (Real Decreto 1105/2014), dedicado a las materias del bloque de asignaturas específicas, donde se encuentra ubicada a la EF y, por tanto, donde se proponen las contribuciones de ámbito general que puede realizar la EF a la consecución de las competencias clave.

Al igual que en la anterior normativa, tanto en el Real Decreto 1105/2014, que estableció el currículo básico para la ESO, como en el

Decreto 87/2015, que estableció el currículo y la ordenación general de la ESO y el Bachillerato en la Comunidad Valenciana, no se ahonda ni en el desarrollo de las competencias, ni tampoco en la contribución que desde la EF se puede aportar al logro de éstas. Al igual que pasó con la LOE (2006) sólo se plantean orientaciones de carácter muy general que no proporcionan información concisa sobre cómo desplegar el EpC desde la EF.

Llama la atención las alusiones realizadas a la competencia motriz, desde la legislación y la ausencia del planteamiento de una competencia al respecto. La competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora y su relación con el análisis crítico del entorno (Real Decreto 1105/2014), con la mejora de la salud, el bienestar físico, psíquico y emocional del estudiante, como persona integrantes de la sociedad (Decreto 85/2015). Como se desprende, desde ambas referencias se le atribuye una importancia relevante a la competencia motriz para el desarrollo integral. Bien desde la esfera individual, en relación con el desarrollo motor y evolutivo en general, como desde la esfera social, donde se presenta como un componente necesario en la inserción social activa.

Algunos autores se han hecho eco de esta situación y han reivindicado la importancia y la necesidad de una competencia motriz (Braz y Coral, 2016; Chavarría, 2009; Del Villar, 2009; Méndez-Giménez et al., 2009; Pérez-Pueyo et al., 2016; Ureña et al., 2010), refiriéndose a ésta como la gran olvidada entre las competencias básicas (Figueras et al., 2016), mientras que otros lo hicieron desde una perspectiva más crítica (Molina y Antolín, 2008; Ruiz-Omeñaca, y Bueno, 2015).

A modo de síntesis del enfoque de la EF y las contribuciones al logro de las competencias clave en la LOMCE (2013), se presentan unos cuadros ilustrativos (Tablas 6 y 7.)

Tabla 6. La EF en la LOMCE (2016). Enfoque y finalidades en relación con el desarrollo de las competencias clave.

Enfoque general de la EF en el currículum de la LOMCE (R.D. 1105/2015)

La educación basada en competencias permitirá definir los resultados del aprendizaje esperados desde un planteamiento integrador, dirigido a la aplicación de los saberes adquiridos, con la finalidad de que los estudiantes consigan un desarrollo personal satisfactorio, el ejercicio de la ciudadanía activa y la participación en el aprendizaje permanente a lo largo de la vida

Finalidad principal

Desarrollar en las personas su competencia motriz.

Se pretende proporcionar a las personas los recursos necesarios que les permitan llegar a un nivel de competencia motriz y a ser autónomas en su práctica de actividades física y una práctica regular.

No será suficiente con la mera práctica, sino que deberá ir acompañada del análisis crítico que afiance actitudes y valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno. Se pretenderá controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales, como el trabajo en equipo, el juego limpio, el respeto a las normas, y la seguridad entre otras.

Disfrutar de una adecuada competencia motriz permitirá al estudiante (y al ciudadano) disponer de un repertorio suficiente de respuestas adecuadas a las distintas situaciones que se le puedan presentar, siendo éstas propias de las actividades físico-deportivas o vinculadas a la actividad humana en su conjunto.

Procesos asociados al desarrollo de las competencias desde la EF: movilización de los recursos pertinentes

Entre los procesos implícitos en la conducta motriz, destacan; la percepción, la interpretación, el análisis, la toma de decisiones, la ejecución y la evaluación de las acciones motrices.

Entre los conocimientos que se combinan con dichos procesos destacan, además de los correspondientes a las diferentes actividades físicas, los relacionados con la corporeidad, con el movimiento, con la salud, con los sistemas de mejora de las capacidades motrices, con las medidas preventivas y de seguridad ante riesgos o accidentes y con los usos sociales de la actividad física.

Entre las actitudes se encuentran las derivadas de la valoración y el sentimiento acerca de sus propias limitaciones y posibilidades, el disfrute de la práctica y la relación con los demás.

Situaciones para el desarrollo de las competencias desde la EF

Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje se organizan en torno a cinco grandes ejes:

1. Dominar las habilidades motoras y los patrones de movimiento necesarios para practicar

un conjunto variado de actividades físicas.

2. Comprender los conceptos, principios, estrategias y tácticas asociadas a los movimientos y aplicarlos en el aprendizaje y en la práctica de actividades físicas.
3. Alcanzar y mantener una adecuada aptitud/condición física relacionada con la salud.
4. Mostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo, a los otros y al entorno.
5. Valorar la actividad física desde la perspectiva de la salud, el placer, la autosuperación, el desafío, la expresión personal y la interacción social.

La comprensión y la asimilación progresiva de los fundamentos y normas de la materia, deben también integrar y transferir los conocimientos de otras áreas o situaciones, siendo imprescindible que la práctica lleve aparejada la reflexión sobre lo que se está haciendo, el análisis de la situación y la toma de decisiones.

Las situaciones deben incidir en la valoración de las actuaciones propias y ajenas y en la búsqueda de fórmulas de mejora, desarrollado la confianza para participar en diferentes actividades físicas y valorando los estilos de vida saludables y activos.



Tabla 7. La educación física en la LOMCE (2016) y sus contribuciones al desarrollo de las competencias clave. (Decreto 87/2015)

<p>La educación física está vinculada a la adquisición de competencias relacionadas con la salud, a través de acciones que ayuden a la adquisición y consolidación de hábitos responsables de actividad física regular y la adopción de actitudes críticas ante prácticas individuales, grupales y sociales no saludables.</p> <p>La EF se relaciona con las competencias clave de forma diversa, en función de las situaciones.</p>	
Aprender a aprender	A través de la planificación de determinadas actividades físicas a partir de un proceso de experimentación y del fomento de la autonomía individual y grupal.
Sociales y cívicas	Por medio del cumplimiento de las normas y reglamentos contribuirá a la aceptación de los códigos de conducta y el respeto hacia una convivencia cívica. También contribuirá a desarrollar el respeto de las diferencias y las limitaciones entre los estudiantes, a seguir unas normas democráticas en la organización de los grupos, donde cada componente deberá asumir y comprometerse con sus responsabilidades.
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Otorgando protagonismo al estudiante en los aspectos de la organización individual y grupal de las diferentes actividades, así como en la planificación de prácticas encaminadas a la mejora de la condición física.
Conciencia y expresión cultural	Por medio de la apreciación y comprensión de los fenómenos culturales presente en los juegos y deportes tradicionales, las actividades artísticas y expresivas o la danza y por medio de la adquisición de actitudes abiertas hacia la diversidad cultural.
Competencia Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Se relaciona a través de las actividades en las que los estudiantes identifican, valoran y planifican la mejora de su nivel de condición física y aplican diferentes cálculos para el control de la intensidad como la frecuencia cardíaca, determinación de las intensidades del ejercicio según los parámetros de salud, el consumo energético, la aportación alimentaria en base a las actividades físicas, etc.
Competencia digital	Se desarrollará a través de la EF por medio de diferentes propuestas, donde el estudiante tenga que utilizar y aplicar adecuadamente las nuevas tecnologías para investigar, desarrollar y exponer diferentes temas relacionados con los contenidos de la materia.
Competencia en comunicación lingüística	Se mejorará por medio de vocabulario de la EF relacionado con conceptos específicos del área, así como por medio de lecturas que se pudieran derivar de la materia y la exposición de temas relacionados con los contenidos de la materia.

1.5. Principales propuestas para el desarrollo las competencias

La incorporación de las competencias al sistema educativo es un paso necesario pero insuficiente. Existe consenso en afirmar que hacen falta realizar acciones simultáneas y a varios niveles (Monarca, Simón, Rappoport, y Echeita, 2016) para que se conviertan en una realidad. A pesar de que existen muchas propuestas para el desarrollo de las competencias⁴ en España, se puede afirmar que las que más han ahondado en el tratamiento integral del enfoque por competencias en los centros, son las desarrolladas por el Proyecto Atlántida (Moya y Luengo, 2007) y el Grupo Actitudes (Pérez-Pueyo et al., 2009), a través del Proyecto Desarrollo de las Competencias Básicas (COMBAS, 2013) y Proyecto de Integración de las Competencias Básicas (INCOBA, 2013) respectivamente.

El Proyecto COMBAS, impulsado desde Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD, 2013) a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), sigue un planteamiento inductivo⁵ para fundamentar su propuesta y se desarrolla a través de la elaboración de continuo proceso relacional. Plantea la realización de unos perfiles de área y de competencia y busca establecer relaciones entre las competencias y las áreas a través de la sábana de relaciones o documento puente (Proyecto COMBAS, 2013). El elemento nuclear en todo este proceso de integración curricular, descansa sobre el diseño de las tareas de aprendizaje que acabarán configurando las diferentes unidades didácticas integradas (UDI).

⁴ Ver en este sentido las aportaciones de Pérez-Pueyo et al. (2013, 2014) y la revisión realizada por Figueras et al. (2016)

⁵ Autores como Pérez-Pueyo (2013a) y Pérez-Pueyo et al. (2013a, 2013b) clasifican el Proyecto Atlántida como una propuesta de carácter deductivo porque consideran que va de lo general a lo particular. Si se atiende a la obra que publica el MEC para presentar el Proyecto COMBAS, Guía para la formación en centros (2013), cuando se habla del plan de formación, una de las estrategias clave para lograr el cambio en los centros fue partir de la vida real del aula y de lo que en ella ocurre, destacando la necesidad de apoyo en el trabajo cotidiano del docente y desde éste poder entender la propuesta por competencias. Esta es la razón por la que desde este texto se aboga por considerarlo como una estrategia inductiva y no deductiva, aunque en el transcurso de la propuesta se combinen ambas estrategias..

Parte de la reflexión sobre lo que el docente realiza en su práctica diaria, con el objetivo de encontrar fortalezas o afinidades y/o identificar las discrepancias o debilidades. Según esta lógica, el modelo va planteando un total de 16 actividades-problema, ordenadas jerárquicamente, según los niveles de integración curricular que debe seguir un modelo de diseño curricular por competencias. En cada actividad, se reflexiona sobre el problema planteado, se debate y se realiza una puesta en común. Finalmente, se propone una solución real desarrollada por alguno de los centros participantes en el proyecto de formación. Cada actividad, atendiendo a la dificultad que entrañe, se compone de una o varias cuestiones y se acompaña de una propuesta de recursos; lecturas, vídeos, etc., que permitan afianzar y profundizar sobre los conceptos nucleares trabajados. Este modelo, está ubicado dentro de la red KeyCoNet (Comisión Europea, 2012) encargada del desarrollo y análisis de las iniciativas europeas en la implantación de las competencias. En España, varias comunidades autónomas están integradas en este proyecto de desarrollo de las competencias, entre la que se encuentra a Comunidad Valenciana⁶. El Proyecto COMBAS, se ha ido incorporando en las administraciones autonómicas que lo desarrollan por medio de diferentes itinerarios formativos.

El Proyecto INCOBA (2013) presenta una propuesta de carácter internivelar y transversal para el desarrollo de las competencias en los centros que sigue de un planteamiento deductivo. Presenta vínculos directos con los principios psicopedagógicos del constructivismo y se apoya en la autonomía pedagógica que plantea el sistema educativo. La génesis del Proyecto INCOBA se encuentra por la ausencia de un modelo de desarrollo, programación y evaluación de las competencias básicas en el sistema educativo (Pérez-Pueyo et al., 2014). De acuerdo con las

⁶ En la Comunidad Valenciana se aboga por la formación en los centros según la propuesta COMBAS y se han establecido los diferentes documentos puente por etapas y áreas o materias para ayudar al diseño e implantación del enfoque por competencias. Se pueden consultar en: <http://mestreacasa.gva.es/web/sfp/recursos> (documento puente para primaria) y <http://mestreacasa.gva.es/web/sfp/dpsecundaria> (documento puente para secundaria)

orientaciones legislativas, propone un tratamiento transversal de las competencias en el currículum que se apoya en la inexistencia de relaciones unívocas entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. El Proyecto INCOBA, al igual que ocurría con el Proyecto COMBAS, se caracteriza por el establecimiento de un protocolo para programar y evaluar las competencias básicas en torno a 15 estadios o pasos a partir de criterios de claridad, de funcionalidad y de coherencia, en contraste con las propuestas que ya existían (Pérez-Pueyo et al., 2013, 2014). La intención de este protocolo es pautar y orientar al profesorado en la elaboración de un itinerario formativo que les permita reflexionar desde la práctica, en cada uno de los pasos que se van llevando a cabo, en contraste con la prescripción con que algunas administraciones educativas han interpretado el desarrollo del EpC. Una de las aportaciones principales del Proyecto INCOBA, ha sido el establecimiento de una secuenciación de las competencias por niveles y cursos. A esta secuencia se llega por medio del trabajo colaborativo de los docentes y comprende tanto el trabajo interdepartamental como las aportaciones departamentales, a lo largo de fases sucesivas. Como consecuencia, la secuencia resultante permite identificar los aprendizajes transversales asociados a cada competencia y para cada uno de los cursos. Gracias a este proceso reflexivo y compartido, se podrá evaluar el grado de adquisición de las competencias desde una perspectiva holística, de acuerdo con las prescripciones que la legislación establece en relación a la evaluación de las competencias.

Ambas propuestas, con sus propios argumentos, han realizado numerosas aportaciones en la interpretación de lo que puede ser el desarrollo del EpC en los centros. No obstante hay que destacar la existencia de otros modelos que también han sido un referente para comprender cómo poder desplegar el EpC en los centros. Entre éstas, se pueden destacar las siguientes:

- La propuesta de Escamilla (2008, 2009, 2011). Realiza un análisis exhaustivo de cada competencia a partir de las dimensiones que la configuran. Según este análisis, establece relaciones con los contenidos y las materias del currículum. De esta forma, cada competencia presenta una propuesta de contenidos competenciales a la que se relaciona con cada una de las áreas del currículum. Por medio una de serie de estrategias se garantiza la coordinación del trabajo en equipo del profesorado y se integrará la propuesta curricular en el medio natural, sociocultural, económico-laboral y familiar propio del centro donde se vaya a desarrollar el enfoque.

La propuesta de Zabala et al. (2011), con un enfoque de carácter más humanista que técnico, se basan en la necesidad de diseñar un ámbito común para el tratamiento integral de las competencias en los centros. Apoyándose en los dos grandes principios del EpC, busca el aprendizaje funcional y aplicado, que rechaza la idea del “saber por saber” y donde los conocimientos dejan de ser el fin en sí mismo para convertirse en los medios que permiten acceder al conocimiento (comprender e intervenir en la realidad) y redefinir el concepto del desarrollo integral de la persona hacia el ámbito personal, interpersonal, social y profesional, para dar una nueva dimensión a los objetivos educativos que superen la visión academicista tradicional y se encaminen hacia el trabajo de contenidos transversales o metadisciplinarios. Presentan su propuesta apoyada en el concepto del ámbito o marco común. Para Zabala et al. (2011) la respuesta sobre cómo enseñar las competencias es una cuestión metodológica. Analizando cómo se aprende a ser competente se podrá ajustar la respuesta que desde la enseñanza se plantee. Esta respuesta no pasa por añadir nuevos contenidos a la forma habitual de enseñar, sino que consiste en emplear metodologías y estrategias diversas, donde la participación de los estudiantes, individual y colectiva, se convierte en el eje vertebrador. Consideran al componente procedimental de las

competencias como el elemento nuclear para el aprendizaje. Parten de la base que se necesitan realizar actividades de aplicación y de ejecución en variados contextos en los que, por medio de la práctica guiada, se podrán desarrollar las competencias. Para ello es fundamental realizar un análisis de la morfosintaxis de la competencia y poder establecer los grados de desarrollo y dominio alcanzado en cada una de éstas. Este análisis permitirá paliar la fractura que existe entre un aprendizaje por competencias y un currículum organizado según una estructura disciplinaria. Como consecuencia, todos los centros que adopten el reto de la enseñanza por competencias deben contemplar en sus proyectos educativo y curricular, un espacio donde tengan cabida y se pueda dar respuesta a todos los aspectos de la formación de la persona que recoge el EpC y que no pueden ser abordados por las áreas convencionales. A este espacio se le denominó ámbito común. El ámbito común es el que va a cumplir la misión de dar respuesta educativa a aquellos elementos transversales o metadisciplinarios, presentes en determinadas competencias, y que son considerados sumamente importantes para conseguir las finalidades derivadas de la formación integral de la persona, y de la formación para la vida, que en muchos casos, no son abordados ni por las competencias con base disciplinar, ni tampoco son objeto de estudio de las disciplinas que dan soporte a las áreas del currículum. Con la elaboración del ámbito común en los centros, se garantizará que las competencias metadisciplinarias sean abordadas por medio de la reflexión conjunta de todo el profesorado, proponiendo una secuencia competencial que establecerá relaciones directas con todas las áreas del currículum y en todos los niveles y cursos, evitando que las competencias metadisciplinarias, por no tener un soporte disciplinar evidente, acaben por diluirse o desaparecer del currículum, como ya ocurrió en otro momento con los temas transversales.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

Motivación Autodeterminada



- Teoría de la Autodeterminación
- Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca
- El marco de la dialéctica
- Apoyo a la Autonomía

CAPÍTULO II

Marco Teórico

Motivación Autodeterminada



Teoría de la
Autodeterminación

Moreno y Martínez, 2006). Durante más de tres décadas, la TAD ha sido un referente fundamental para estudiar e interpretar los motivos que desencadenan las conductas en el contexto de la actividad física y el deporte, para determinar qué factores que las pueden estimular o, por el contrario, inhibir o frustrar y cuáles podrían ser las condiciones en las que éstos entran en juego (Chatzirasantis y Hagger, 2009; Hagger y Chatzirasantis, 2007, 2016; Moreno-Murcia, Huéscar, Belando, y Neipp, 2017).

El abanico de actividades físico-deportivas donde las personas pueden implicarse es amplio y diverso y el interés por ahondar en el conocimiento de los hábitos y los motivos por los que se produce dicha participación ha despertado el interés, no sólo de los investigadores, sino también de los gobiernos, debido al impacto social, económico y sanitario que estos hábitos y prácticas generan en el tejido social de un país.

Según la última encuesta realizada sobre los Hábitos Deportivos en España (Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Consejo Superior de Deportes, 2015), el 46.5% de la población menor de 15 años había practicado deporte durante el último año. Dentro de la esfera de actividades físico deportivas practicada entre la población menor de 15 años, se engloba la educación física y a las actividades físicas organizadas a nivel extraescolar en cualquiera de sus múltiples manifestaciones y denominaciones¹ (deporte escolar, deporte extraescolar, deporte federado escolar, deporte en edad escolar, actividad física jugada).

Existe un consenso unánime sobre los beneficios que la práctica de actividad física y deportiva con regularidad, y dentro de unos parámetros de intensidad determinados, produce en el organismo y en el bienestar general de las personas (Organización Mundial de la Salud, 2008, 2010, 2014). Sin embargo, algunos estudios han puesto de manifiesto que la actividad física que realizan los adolescentes no es ni lo suficiente regular

¹ Ver en este sentido la reflexión realizada por Fraile et. al. (2001) sobre el deporte escolar y sus modelos.

y vigorosa como para estimular sus niveles de salud (Hallal et al., 2012). Como consecuencia, el ambiente generado en la clase de EF cobra una singular importancia para modificar dichos hábitos y promover escenarios que desarrollen hábitos de práctica física y estilos de vida activos (Holt et al., 2012, McLachlan y Hagger, 2010).

En esta línea, existen muchos los estudios que han demostrado la estrecha relación que guardan las prácticas realizadas en la edad escolar (pre adolescencia y adolescencia) con la transposición a otros contextos de actuación personal (Hagger y Chatzirasantis, 2016; Stroet, Opdenakker, y Minnaert, 2013; Vallerand, 1997, 2001, 2007). De manera complementaria, otra importante línea de estudio ha abordado la relación entre las prácticas deportivas en adolescentes con la adherencia y el compromiso con la práctica físico-deportiva en el futuro (Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij y Vansteenkiste, 2010; Hagger y Chatzisarantis, 2007; Moreno-Murcia et al., 2010; Moreno-Murcia y Huéscar, 2013; Yli-Piipari, Wang, y Jaakkola, 2012).

Los datos globales que refleja la Encuesta sobre Hábitos Deportivos en España, elaborada por la Subdirección General de Estadística y Estudios, Secretaría General Técnica Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), vienen a confirmar la importancia que tiene el estudio de la orientación motivacional de las personas que dirigen las prácticas en el primer tercio de la vida de las personas y el clima motivacional que se genera en éstas, puesto que dichos factores tienen una influencia decisiva tanto en la promoción de motivación autodeterminada como en el mantenimiento de ésta a lo largo del tiempo, en diferentes contextos y a diferentes niveles (Hagger et al., 2007, Hagger y Chatzisantis; 2016; Vallerand, 1997, 2001, 2007).

Son muchos los estudios que apoyándose en la TAD han demostrado la eficacia de los programas para aumentar los niveles de actividad física en edad escolar (Dobbins, Husson, DeCorby, y LaRocca, 2013; Domenech-

Vizcaíno y Moreno-Murcia, 2015; Moreno-Murcia et al., 2017; Van Kann, de Vries, Schipperijn, de Vries, Jansen, y Kremers, 2016) y como ésta puede desencadenar adherencia a la práctica (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, Moreno-Murcia, 2011, Moreno-Murcia y Huéscar, 2013; Balaguer, Castillo, Duda, y Tomás, 2009; García-Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, y Moreno-Murcia, 2010), especialmente desde el ámbito de la EF (Aibar, Julián, Murillo, García, Estrada y Bois, 2015; Hagger y Chatzisarantis, 2016; Chatzisarantis y Hagger, 2009; Zhang et al., 2012).

Para Ryan y Deci (2000) el contexto social en que una actividad tiene lugar es un factor que posee gran influencia para desencadenar la motivación autodeterminada. Además, lograr niveles óptimos de motivación autodeterminada depende en gran medida de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás). En este sentido, Reeve y Jang (2006) afirmaron que la motivación que los estudiantes experimentan en clase, es el resultado de la interrelación de factores internos de la persona (interés, metas, sensación de competencia) y de factores interpersonales entre éstos y el docente (colaboración entre iguales, sentirse valorado en clase, grado de compromiso del docente, ofrecer apoyo a la autonomía o al control).

Teniendo en cuenta que muchas experiencias vinculadas a la actividad física van a pasar por las situaciones de enseñanza y aprendizaje generadas en la clase de EF, ésta puede convertirse en un escenario ideal para impulsar comportamientos autodeterminados en los estudiantes y viceversa. Si no se contemplan los factores que pueden influir en la motivación (orientación motivacional docente y el clima motivacional generado en el transcurso de la clase de EF), podrá convertirse en un escenario ideal para fomentar orientaciones motivacionales extrínsecas, desmotivar a los estudiantes, provocar la pérdida del interés y como

consecuencia, provocar rechazo y el abandono prematuro de la práctica deportiva (Cheon y Reeve, 2015; Perlman, 2015)

Dada la importancia que se otorga al ejercicio físico como un agente promotor de la salud y el bienestar entre la población (OMS, 2000) y la relación que la inactividad guarda con los índices de mortalidad relacionados con el cáncer y las enfermedades crónicas (OMS, 2008, 2010, 2012, 2104), minimizar la tasa de abandono de la práctica física se convierte en una piedra angular para todos los agentes con responsabilidades sobre la educación básica. En este sentido, las diferentes administraciones han introducido entre sus ámbitos de actuación, objetivos y estrategias encaminadas a promover la práctica de la actividad físico-deportiva en la población infantil y adolescente. En este sentido, el Programa Actívate promovido por el Consejo Superior de Deportes (CSD) conjuntamente con el MEC, el Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte (2010-2020), las Directrices de Actividad Física de la UE (2008) o las recomendaciones propuestas en el Decreto 87/2015, que establece el currículum para la ESO en la Comunidad Valenciana, serían claros ejemplos. En la normativa autonómica se aboga por un EF que desarrolle la competencia motriz, como medio de adquisición de conductas que mejoren la salud y el bienestar físico, psicológico y emocional de los estudiantes, para dar solución a uno de los principales problemas de la sociedad actual, los elevados índices de sedentarismo y los desequilibrios alimentarios.

Desde todos los ámbitos se apunta a la EF como un agente clave para establecer hábitos y estilos de vida encaminados al desarrollo de actividad físico-deportiva posterior y desde la perspectiva de la TAD se relaciona éstos sobre la base de una orientación motivacional autodeterminada, parece evidente que los docentes lleven a cabo intervenciones educativas en esta dirección.

Desde la TAD se postula que mediante una adecuada intervención docente, que satisfaga las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, que se apoye un clima motivacional que implique a la tarea, en el que el docente despliegue una orientación motivacional que de apoyo a la autonomía, será el contexto ideal para que desde la EF se puedan generar conductas autodeterminadas y que repercutan positivamente el compromiso con la práctica física, la salud y el bienestar.

En este sentido, cobra una importancia capital, abordar en primer lugar los fundamentos de las grandes teorías que mayor impacto tienen en el estudio de la motivación; la TAD (Deci y Ryan, 1985; 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000), el Modelo Jerárquico de la Motivación Extrínseca e Intrínseca (Vallerand, 1997, 2001, 2007), junto al estilo interpersonal docente del Apoyo a la Autonomía (Reeve, 2006, 2009, 2016, entre otros).



2.2. Teoría de la Autodeterminación (TAD)

La teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000) es una teoría general de la motivación y de la personalidad que se 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 analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o realizadas bajo el nivel más elevado de reflexión. Es decir, se centra en analizar el origen de la motivación (grado de autodeterminación o voluntariedad) con que se ejecuta una conducta y cómo una determinada orientación motivacional puede dar lugar a diferentes consecuencias (cognitivas, conductuales y afectivas) que repercutirán directamente en las acciones que las personas realizan. (Figura 3)

Figura 3. Teorías de la autodeterminación.



La TAD se apoya en dos principios fundamentales para desarrollar el marco conceptual y su aplicación en los diferentes contextos sociales:

- Parte de una meta-teoría organísmico-dialéctica que asume que las personas son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento psicológico y del desarrollo, con una tendencia por dominar los desafíos del entorno e integrar sus experiencias según su voluntad
- 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). Según la TAD, la respuesta de una persona ante una determinada actividad va a variar dependiendo de que el origen de su motivación sea más interno (bajo un desencadenante propio o autónomo/locus de control interno) o externo (en forma de recompensa/ajeno a la persona/locus de control externo).

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) llevaría 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). Para la

TAD, el deseo de sentirse autónomo, competente y de relacionarse con los demás, dará como resultado la participación en las actividades en las que esto se perciba así (González-Cutre et al., 2010). Por tanto, plantear las clases de EF bajo esta perspectiva puede repercutir directamente en un incremento de la adherencia a la práctica (Aibar et al., 2015). Así, los diferentes motivos aprendidos se apoyan en las tres necesidades innatas, dando como resultado que el motivo de logro proviene de la necesidad de competencia y el motivo de afiliación proviene de la necesidad de relación (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).

Durante la última década esta teoría se ha empleado en el ámbito de la EF para entender y explicar cómo poder promover la motivación autodeterminada en las clases de EF. Numerosos estudios han demostrado que la posibilidad de elección y el feedback positivo desarrollan la percepción de competencia (Haerens et al., 2014; Jang, Reeve, y Halusic, 2016; Meng y Keng, 2016; Moreno-Murcia y Huéscar, 2013; Reeve et al., 2014, entre otros), mientras que el las recompensas externas y el feedback negativo, que incrementan la percepción de incompetencia, disminuyen la motivación autodeterminada (Castillo et al., 2010; Cheon y Jang, 2012; Cheon y Reeve, 2015, Deci y Ryan, 2000, Perlman, 2015, entre otros). De esta forma un contexto social que

favorezca la autonomía, que proporcione una estructura moderada y que incluya la participación de los otros significantes, será el más óptimo para desarrollar la motivación autodeterminada.

La TAD se ha construido a través de una serie de mini-teorías donde se combinan el organismo, la meta-teoría dialéctica y el concepto de las necesidades psicológicas básicas: Teoría de la evaluación cognitiva, Teoría de la Integración orgánica, Teoría de las necesidades básicas y Teoría de las orientaciones de causalidad.

2.2.1 Teoría de la Evaluación Cognitiva

La teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982) es una subteoría dentro de la TAD, cuyo interés se centra en la explicación de la influencia que los factores externos generan para aumentar o disminuir la motivación intrínseca. Es decir, se centra en el análisis del contexto donde se desarrollan las actividades para tratar de explicar la variabilidad de la orientación motivacional de las personas. Se orienta hacia las necesidades de competencia y autonomía y fue formulada para integrar los estudios iniciales del laboratorio sobre los efectos de los premios y otros aspectos externos, en la motivación intrínseca.

Desde esta teoría se argumenta que los contextos sociales pueden desencadenar sentimientos de competencia percibida en las personas durante el desarrollo de la acción. Por tanto, en la medida que los estímulos del contexto sean percibidos como desafíos óptimos, se proporcionen feedback que promuevan la eficacia y la libertad, ayudarán a desarrollar la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). No obstante, como demostraron algunos estudios (Meng y Keng, 2016; Jang, Reeve y Deci, 2010) los sentimientos de competencia percibida deben ir unidos a sentimientos de autonomía para que exista un aumento en la motivación intrínseca. En el momento en que ambas sensaciones no se perciben como complementarias, y la sensación de competencia no vaya asociada a

la de autonomía entraría en escena otro factor externo, que puede ser percibido en el contexto social y que ejerce una influencia clara sobre la motivación autodeterminada. Se trata de la percepción que albergan las personas sobre su participación en la actividad. El denominado “locus interno de causalidad” (DeCharms, 1968) y que se refiere aquel contexto donde, además de las recompensas tangibles para realizar las acciones, se las acompaña de situaciones de elevado control como; amenazas para actuar, establecimiento de plazos de entrega rígidos e inamovibles, van a provocar un descenso de la motivación intrínseca puesto que conducen a las personas hacia una percepción de un “locus de causalidad externo” o ajeno a su voluntad e interés (González-Cutre et al., 2010; Cheon y Reeve, 2014; Reeve, 2009; Reeve et al., 2014; Ryan y Deci, 2000). La literatura muestra abundantes evidencias sobre la relación de la competencia y la autonomía y la predicción o el incremento de la motivación intrínseca (Moreno-Murcia, Cervelló, Huéscar, y Avilés, 2016; Moreno-Murcia, Huéscar, Belando, y Neipp, 2017; Moreno-Murcia y Sánchez, 2016). Un último factor externo está presente en el contexto social, que influye en la motivación autodeterminada, la relación con los demás. Muchos estudios avalan que la relación positiva con los compañeros, con los docentes, que maximice la empatía, la cooperación, fomente la autoestima y el autoconcepto positivo de los participantes, desencadenará la motivación autodeterminada (Moreno-Murcia et al., 2016; Moreno-Murcia et al., 2017; Moreno-Murcia y Sánchez, 2016; Sebire et al., 2013), generará mayor diversión y disfrute (Moreno-Murcia et al., 2016) y favorecerá una mayor intención de práctica de actividad física (Moreno-Murcia et al., 2017; Moreno-Murcia y Sánchez, 2016).

2.2.2 Teoría de la Integración Orgánica

La teoría de la integración del organismo fue propuesta por Deci y Ryan (1985) para establecer que la motivación es un continuo caracterizado por presentar diferentes niveles de autodeterminación (Figura 4). Según ésta, en uno de los extremos se encontraría la ausencia

de motivación o desmotivación. Representa el nivel inferior de motivación, y se caracteriza por la ausencia total de interés en llevar a cabo una conducta por iniciativa propia. A continuación, conforme se avanza hacia orientaciones más autodeterminadas, se va pasando por la motivación extrínseca, que se organiza en torno a cuatro tipos de regulación:

- *Regulación externa.* Se produce cuando una conducta se realiza para obtener recompensas o como medio para evitar castigos asociados (entregar los deberes para que no se quede sin recreo, estudiar para poder aprobar y que le dejen ir a entrenar)
- *Regulación introyectada.* Se desencadena cuando una conducta se realiza para evitar sentimientos de culpabilidad, remordimientos o querer demostrar ego (participar en una actividad para no sentir que defrauda a sus compañeros, ir a correr porque había quedado con alguien y no quería dejarlo solo).
- *Regulación identificada.* Se produce cuando una conducta se realiza por la importancia que tiene para la persona y, como consecuencia, los sentimientos de culpabilidad y de ansiedad se ven disminuidos (empezar un programa de actividad física sabiendo que al principio va a costar y consciente de que será bueno para su salud a largo plazo).
- *Regulación integrada.* Ocurre cuando la conducta se lleva a cabo tras realizar una evaluación de todos los factores y se éstos se ordenan jerárquicamente conjuntamente con otros valores y necesidades personales de alto interés para las personas. Se produciría cuando una persona realiza una actividad, que está integrada en el conjunto de su estilo de vida, porque le atribuye importancia y le busca un espacio acorde a dicha importancia, pero no la realiza por el placer que le produce realizarla (cuando un estudiante al terminar las

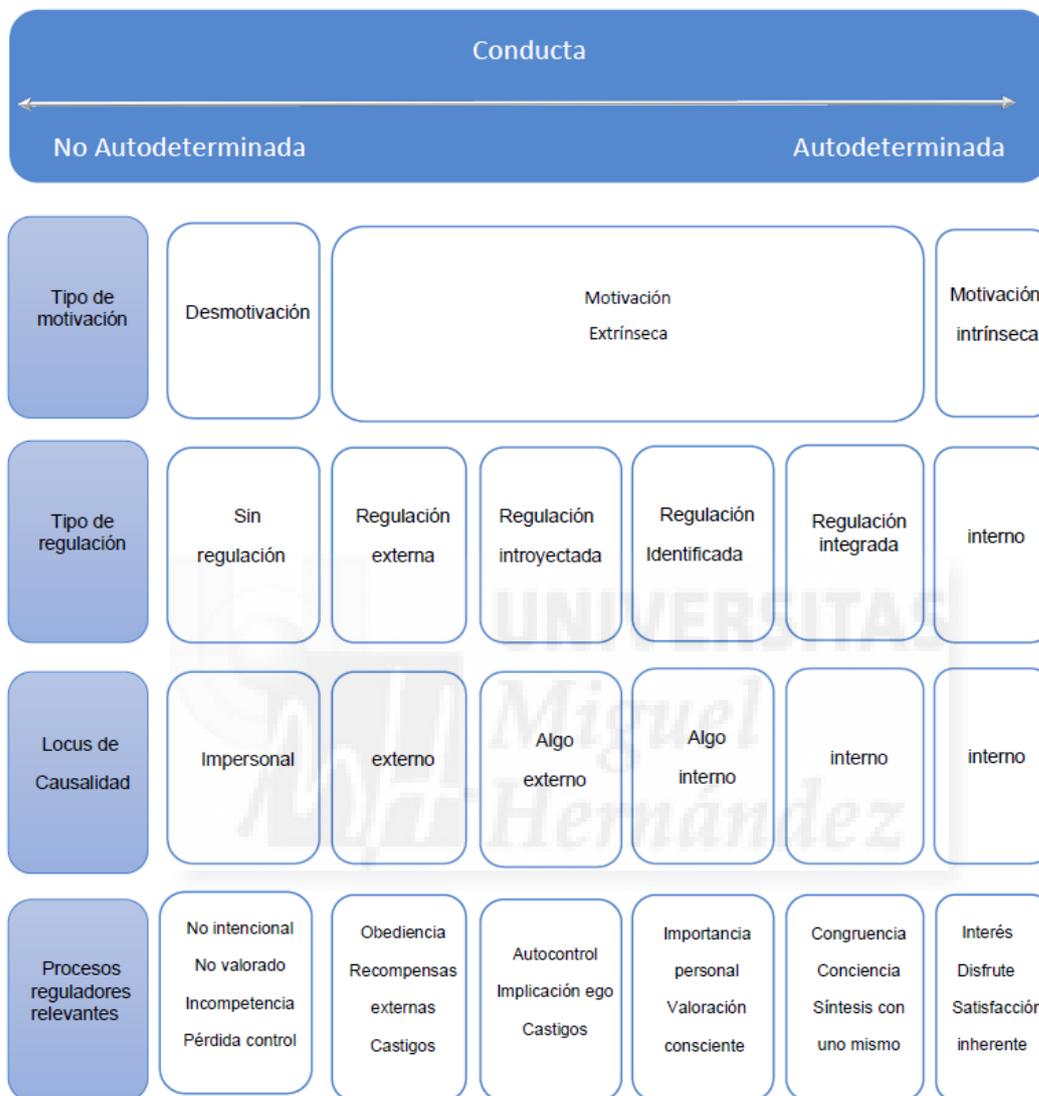
clases va hacer deporte, porque lo tiene integrado en su estilo de vida saludable).

Finalmente, en el otro extremo del continuo, en nivel superior y de mayor complejidad, se encuentra la motivación intrínseca. Ésta viene determinada por una regulación interna y donde las personas realizar una actividad por el placer y disfrute que les produce, convirtiéndose la actividad en un fin en sí misma (Deci y Ryan, 1985). Dentro de este nivel motivacional Pelletier et al. (1995) y Vallerand (1997) propusieron tres tipos de motivación intrínseca:

- *Motivación Intrínseca hacia el conocimiento.* Realizar una actividad para saber más acerca de ella.
- *Motivación Intrínseca hacia la ejecución.* Realizar una actividad por el placer de mejorar las habilidades implicadas en una actividad.
- *Motivación Intrínseca hacia la estimulación.* Realizar una actividad por el placer de experimentar situaciones estimulantes

Todo este constructo fue propuesto para describir la inclinación natural de las personas hacia la asimilación, la maestría, el interés espontáneo y la exploración que representan el origen del placer y la vitalidad a lo largo de la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993; Ryan, 1995). La motivación intrínseca se sostiene a través de la competencia percibida y de sus creencia de eficacia, de forma que, a mayor sentimiento de competencia y eficacia, mayores cotas de motivación intrínseca (Figura 5).

Figura 4. Continuo de autodeterminación con los tipos de motivación, los estilos de regulación, el locus de causalidad asociado y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).



2.2.3 Teoría de la Orientación de causalidad

En la teoría de la orientación de causalidad se detallan las diferencias individuales y la tendencia de las personas hacia el comportamiento autodeterminado. Deci y Ryan (2000), describieron tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de las personas: la orientación de autonomía, la orientación de control y la orientación impersonal.

- *La orientación de autonomía.* Implica regular el comportamiento atendiendo a la propia iniciativa, con una elevada capacidad de elección y con un predominio del *locus* de control interno. Las personas organizan sus conductas en base a sus metas personales e intereses y están intrínsecamente motivados.
- *La orientación al control.* Implica orientar la conducta hacia las directrices, normas establecidas que indican cómo comportarse. Se asocia positivamente con la autoconciencia pública y la tendencia a sentirse presionado y no muestra una relación positiva con el bienestar precisamente por esta autopresión a la que se ve sometida la persona para realizar la conducta. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”.
- *La orientación impersonal.* Implica que las personas experimentan su conducta, lo hacen más allá del control intencionado sobre la misma (*locus* externo). Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que no son capaces de regular su conducta de forma eficaz para conseguir los resultados esperados, albergan sentimientos de incompetencia y son incapaces de dominar las situaciones, experimentando las tareas como de situaciones de gran dificultad. Suele estar vinculada con estados depresivos de la conducta y con trastornos de la ansiedad. La desmotivación y la orientación de causalidad impersonal surgen por la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Los resultados de las investigaciones muestran que las diferentes orientaciones predicen los estilos de regulación (Vallerand, 1997).

2.2.4. Teoría de las Necesidades Básicas

La teoría de necesidades básicas, como parte integrante de la TAD, representa uno de los pilares fundamentales y ha sido ampliamente estudiada en la última década, para medir la relación con el clima motivacional percibido en clase y con el estilo motivacional que el docente desempeña en sus clases, demostrando ser de gran utilidad para valorar la orientación motivacional desplegada por los estudiantes cuando participan en tareas de diversa índole (Cheon y Reeve, 2014; Cheon, Reeve, Hu, y Jang, 2014; Haerens et al., 2013; Jang, Reeve, y Deci, 2010; Jang, Reeve, y Halusic, 2016, entre otros)

Está asentada sobre la base que las personas poseen unas necesidades innatas que guardan una estrecha relación con el desarrollo psicológico continuado y el bienestar (Deci y Ryan, 1985). A las necesidades innatas se las conoce como mediadores por su papel facilitador para desencadenar efectos positivos y bienestar. Existen numerosos estudios que han estudiado el poder de predicción de los mediadores sobre la motivación autodeterminada (Aelterman et al., 2014; Jang et al., 2010; Moreno-Murcia, Huéscar, Belando, y Neipp, 2017; Moreno-Murcia et al., 2009; Moreno-Murcia y Sánchez, 2016; Moreno-Murcia, Ruiz, y Vera, 2016; Reeve, 2009; Perlman, 2015; Vansteenkiste et al., 2012, entre otros.)

La TAD establece que existen tres necesidades psicológicas básicas en los seres humanos: la necesidad de autonomía, competencia y relación social.

- *Autonomía*. Comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza para determinar su propio comportamiento. Se trata de un deseo de experimentar un “*locus*” interno de causalidad.
- *Competencia*. Se refiere al grado en que una persona se siente capaz de realizar una actividad, tratar de controlar el resultado

y experimentar eficacia, llevándoles a buscar desafíos óptimos a sus capacidades e intentar mantener y mejorarlas. La competencia no debe entenderse en términos finalistas, como una habilidad lograda, sino que se otorga un sentido de confianza y efectividad en la acción que hace que las personas sientan seguridad en sus posibilidades y realicen nuevas actividades para aumentar su competencia.

- *Relación con los demás.* Hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social. Esta necesidad se define a través de dos dimensiones, sentirse aceptado e intimar con los demás (Ryan, 1991).

Las investigaciones indican que estas necesidades tienen un rol determinante en el desarrollo personal, la experiencia positiva y en el bienestar en la vida (Ryan y Deci, 2000). De manera que la frustración de una de éstas tendrá consecuencias negativas para el desarrollo y el bienestar de las personas. Actualmente representa una de las líneas de investigación más prolífica dentro del marco de la TAD. Los estudios fundamentan sus intervenciones en base a la satisfacción o frustración de éstas, precisamente por el elevado impacto positivo o negativo que producen en el bienestar (Bartholomew et al., 2009, 2010).

2.2.5. Teoría de los contenidos de meta

La teoría de los contenidos de meta, surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas y su impacto en la motivación y el bienestar de la persona (Ryan, Williams, Patrick, y Deci, 2009; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010). Sostiene que las metas pueden ser definidas como intrínsecas o extrínsecas (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006). Es decir, cuando las personas se

involucran en una tarea, pueden percibir la tarea con una orientación motivacional diferente.

Las metas intrínsecas se orientan a la mejora de la competencia personal (responsabilidad, respeto a las normas, interés por el aprendizaje, cumplir los objetivos, esforzarse, perseverar, cooperación, autoestima, etc.) y se relacionan con la motivación intrínseca (Moreno-Murcia, Hernández-Paños, y González-Cutre, 2009; Sebire, Standage, y Vansteenkiste, 2009) en la medida que satisfacen las necesidades psicológicas básicas y los sentimientos afectivos positivos (Ntoumanis y Biddle, 1999). El éxito es percibido cuando se obtiene el logro (objetivo) y éste se asocia mayormente al esfuerzo personal.

Las metas extrínsecas se orientan a la mejora del reconocimiento social y a la mejora de los resultados (dominio de una habilidad para ser el mejor, el primero, para destacar, para asumir el liderazgo social, para aparentar) y se relacionan con motivación extrínseca (Sebire, Standage, y Vansteenkiste, 2009). El éxito es percibido cuando se obtiene dicho reconocimiento social y cuando éste se consigue con el mínimo esfuerzo (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004).

Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra (2008) encontraron que las metas de relación y responsabilidad predecían positivamente la necesidad de relación y ésta predecía negativamente la desmotivación. Posteriormente, Moreno-Murcia, Hernández y González-Cutre (2009) relacionando la TAD con la Teoría de las Metas Sociales, encontraron que la meta responsabilidad predijo positivamente las necesidades de autonomía y competencia y la meta relación la necesidad de relación y a su vez, éstas predijeron la motivación intrínseca y la diversión. Por tanto, desde la teoría de los contenidos de metas se destaca la necesidad de considerar la naturaleza de los objetivos que se plantean en la clase, puesto que de su planteamiento y de la gestión que haga de las tareas el docente, se va a influir en la motivación intrínseca.

2.2.6. Teoría de motivación de las relaciones

Aunque esta necesidad se contempla integrada en de la Teoría de las Necesidades anteriormente abordada, la importancia de la dimensión relación en determinadas situaciones sociales con estudiantes adolescentes, está propiciando que se contemple de manera singular como una factor clave en la promoción de la motivación intrínseca.

La teoría de la motivación de las relaciones postula que la necesidad básica de relación es determinante para el logro del crecimiento personal y el bienestar. Las personas experimentan la necesidad de establecer vínculos con los otros significantes para desarrollar la autoestima, el sentimiento de pertinencia y la identidad social, que les generarán bienestar. Deci y Ryan (1991) consideran que el contexto social más óptimo debe contemplar el desarrollo de la autonomía, establecer una adecuada estructura y promover la implicación de otros significantes.

El apoyo a la relación, según la Deci y Ryan (1991) representa una dimensión fundamental en el proceso de instrucción para promover motivación intrínseca. Se refiere a la cubrir la necesidad de relación de los estudiantes en clase, alimentando un clima social que genere relaciones positivas entre el docente y los discentes y entre éstos, de tal manera que en el transcurso de la clase, se perciba una cercanía o vínculo emocional positivo que les genere confianza, donde puedan expresar sus opiniones libremente, siendo la amabilidad y la atención individualizada, características básicas del docente para el establecimiento de este clima social de aprendizaje.

La teoría de motivación de las relaciones está relacionada con estrategias que otorguen una mayor participación en clase a nivel emocional, lo cual llevará al estudiante a alcanzar mejores resultados en el interés, el esfuerzo y la motivación intrínseca. Por el contrario, no contemplar esta necesidad, puede conllevar al rechazo hacia la tarea y a la desmotivación. Según esta teoría, dicho rechazo no se produciría por la

actividad en sí misma, sino por no sentirse emocional y socialmente afín con el clima social generado en clase, tanto con los compañeros como con el docente.

Un adecuado tratamiento en clase de la necesidad de relación, posibilitaría la atención a un aspecto clave en la adolescencia; el autoconcepto positivo. Uno de los principales indicadores del bienestar psicológico es el autoconcepto (Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cechinni, 2013) porque representa la medida en que la persona percibe sentimientos positivos de su yo (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008). Hagger, Hein, y Chatzisarantis (2011) lo definen como la opinión global que posee una persona de su propio físico, refleja el juicio propio de competencia, de la condición física y de la apariencia. El autoconcepto físico se ha relacionado con la mejora del rendimiento de los estudiantes en EF y con formas autodeterminadas de motivación (Thorgersen-Ntoumani y Ntoumani, 2007). Por tanto, mejorando el autoconcepto, se mejoraría la autoestima, que a su vez, le conduciría a desarrollar orientaciones motivacionales intrínsecas y, por extensión, bienestar emocional y social.

En un estudio realizado por Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cechinni (2013) encontraron que el papel importante del estudiante predijo positivamente las necesidades psicológicas básicas y éstas regulaciones más autodeterminadas. Moreno, Parra, y González-Cutre (2008) encontraron que las metas de relación y responsabilidad predecían positivamente la necesidad de relación y ésta predecía negativamente la desmotivación. Moreno, Hernández-Paños, y González-Cutre (2009) en un estudio que relacionó las metas sociales con la TAD, apreciaron que la meta relación predijo positivamente la necesidad de relación con los demás. Junto a la autonomía, la necesidad básica de relación, predijo positivamente la motivación intrínseca y ambas predijeron la diversión en EF.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

Motivación Autodeterminada



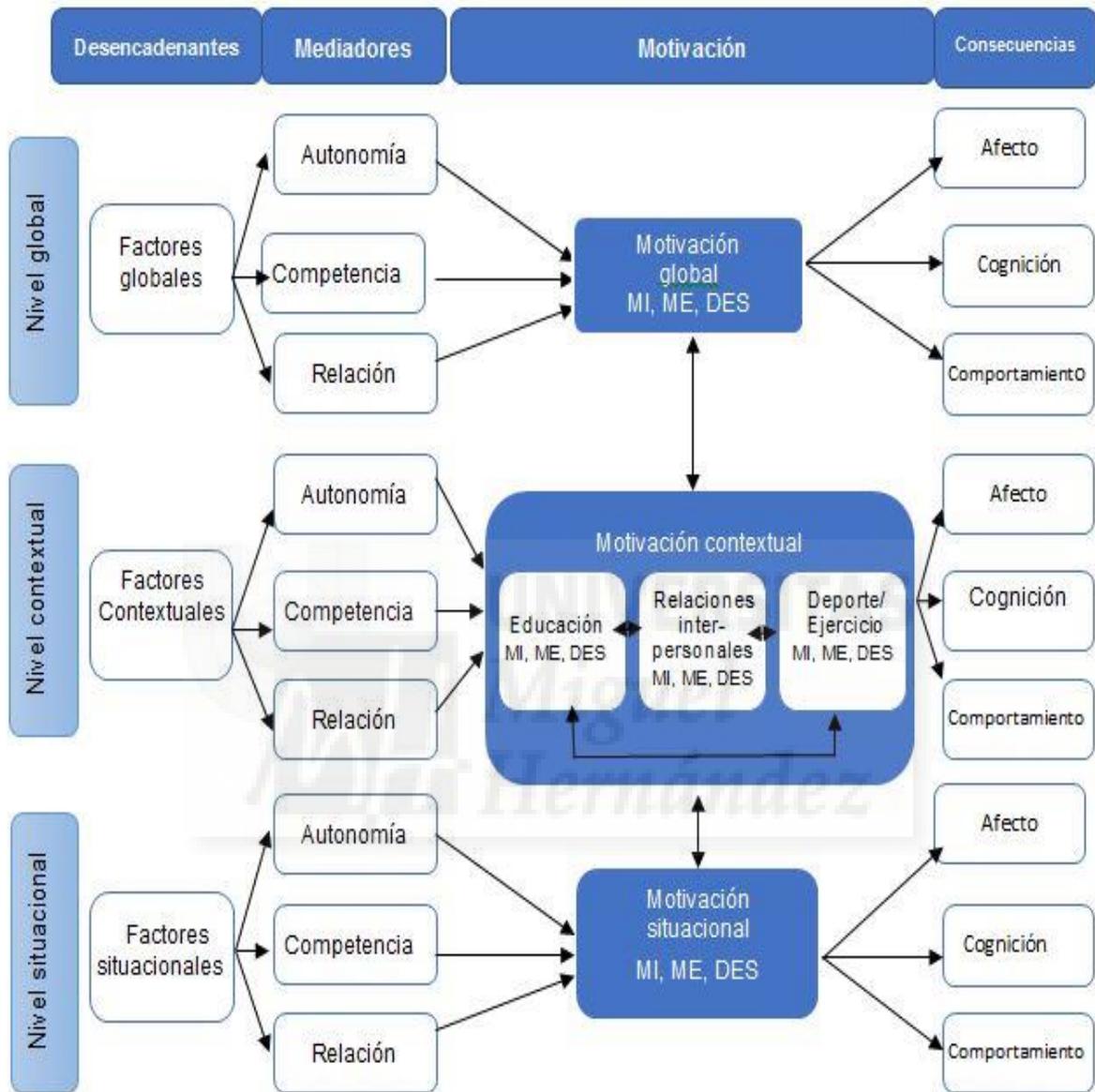
Modelo Jerárquico de
la Motivación

2.3. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (HMIEM)

Partiendo de la TAD, Vallerand (1997, 2001, 2007), desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (HMIEM) (Figura 5). El modelo supone un avance en el estudio de la motivación y complementa la TAD. Se apoya en una serie de postulados y corolarios, que se presentan a continuación.

- Un completo análisis de la motivación debe tener en cuenta la motivación intrínseca, la extrínseca y la desmotivación.
- Existen tres niveles de motivación: global, contextual y situacional (motivación general de una persona), contextual (orientación general hacia un contexto específico como la actividad física), y situacional (motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad particular).
- La motivación es determinada por factores sociales en cualquiera de los niveles enumerados con anterioridad, y cada uno de estos niveles puede influir en el nivel anterior más próximo, de tal modo, que la motivación global puede influir en la contextual y ésta en la situacional. Por otro lado, las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, median el efecto de los factores sociales sobre la motivación. Así que, la motivación en un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior.
- La motivación conlleva a una serie de consecuencias importantes, como la persistencia en la práctica deportiva, de forma que, las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la desmotivación. Estas consecuencias motivacionales existen a los tres niveles.

Figura 5. Representación del Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2001).



Nota: MI. Motivación intrínseca; ME: Motivación extrínseca; DES: desmotivación

CAPÍTULO II

Marco Teórico

Motivación Autodeterminada



El marco de la
dialéctica

2.4. El marco de la dialéctica

La TAD asume que las personas (los estudiantes), poseen unas necesidades psicológicas básicas que les proporcionan una orientación motivacional y les permitirá mejorar el compromiso académico, el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 1985, 1991; Ryan y Deci, 2000, 2002). Además confirma que los estudiantes están siempre en activo intercambio con su entorno de clase y, por tanto, necesitan ser apoyados por los recursos del entorno para nutrir sus recursos motivacionales internos.

Diversos autores han demostrado que la motivación interna del estudiante y las influencias que rodean al entorno de la clase, son dinámicas e interactivas y mutuamente influyentes (Reeve, Deci, y Ryan, 2004; Reeve, 2006, 2009, 2016). La orientación motivacional que los estudiantes muestran en las clases será producto de dos procesos motivacionales altamente interrelacionados; los procesos motivacionales intrapersonales (de carácter interno; interés, metas de logro) y los procesos motivacionales interpersonales (de carácter externo; mediatizados por la calidad de la interacción que el docente proporciona en clase) (Reeve y Jang, 2006).

Por tanto, en la medida en que las actividades que se presentan durante una clase (que) y la metodología seguida por el docente (cómo), proporcionen el apoyo óptimo para que el estudiante movilice sus recursos internos por iniciativa propia, dará como resultado la aparición de una síntesis dialéctica (Reeve, Deci, y Ryan, 2004) y transaccional (Sameroff, 2009). Cuando esta situación se produce en el transcurso de una clase, el estudiante podrá desplegar orientaciones motivacionales con una direccionalidad más autodeterminada y experimentará mayor percepción de autonomía (Lee y Reeve, 2012). Por el contrario, si el proceso por el que se defiende esta síntesis dialéctica se viera afectada en alguno de sus componentes, se verían reflejados en la frustración de su iniciativa

(percepción de autonomía y de competencia) y, como consecuencia, en unos resultados de aprendizaje menos óptimos (Reeve, 2006).

Por medio de las interacciones transaccionales y dialécticas, se puede garantizar que los estudiantes participen de forma proactiva en los desafíos planteados en clase, obtengan satisfacción de sus recursos motivacionales internos, aumenten su compromiso y esta situación afecte y transforme lo que el docente realiza en clase y viceversa (Reeve, 2016). Si la participación activa de los estudiantes en una actividad de enseñanza-aprendizaje es una expresión de su motivación interna, la inhibición o disminución de la participación, como consecuencia de un desequilibrio en las interacciones transaccionales y dialécticas generadas en el ambiente de clase, representará una manifestación de la debilitación de la motivación autónoma. En ese instante, el estudiante pasará a actuar desplegando diferentes orientaciones motivacionales de naturaleza extrínseca; regulación introyectada (realizar la tarea porque lo dice el docente, porque lo hacen todos, etc.), regulación externa (realizará la tarea para que le dejen hacer otra que a él le gustaba más, para evitar ser sancionado por el docente, etc.) o desmotivación (que se podrá manifestar inhibiéndose por completo, mostrando una oposición desafiante y presentar comportamientos disruptivos en clase debido a la falta clara de interés en la tarea planteada).

Reeve (2006) mostró que el marco de la dialéctica, las circunstancias se modifican de forma permanente (Reeve, 2006, 2016). (Figuras 6 y 7).

Figura 6. Marco de la dialéctica. (Reeve, 2006).

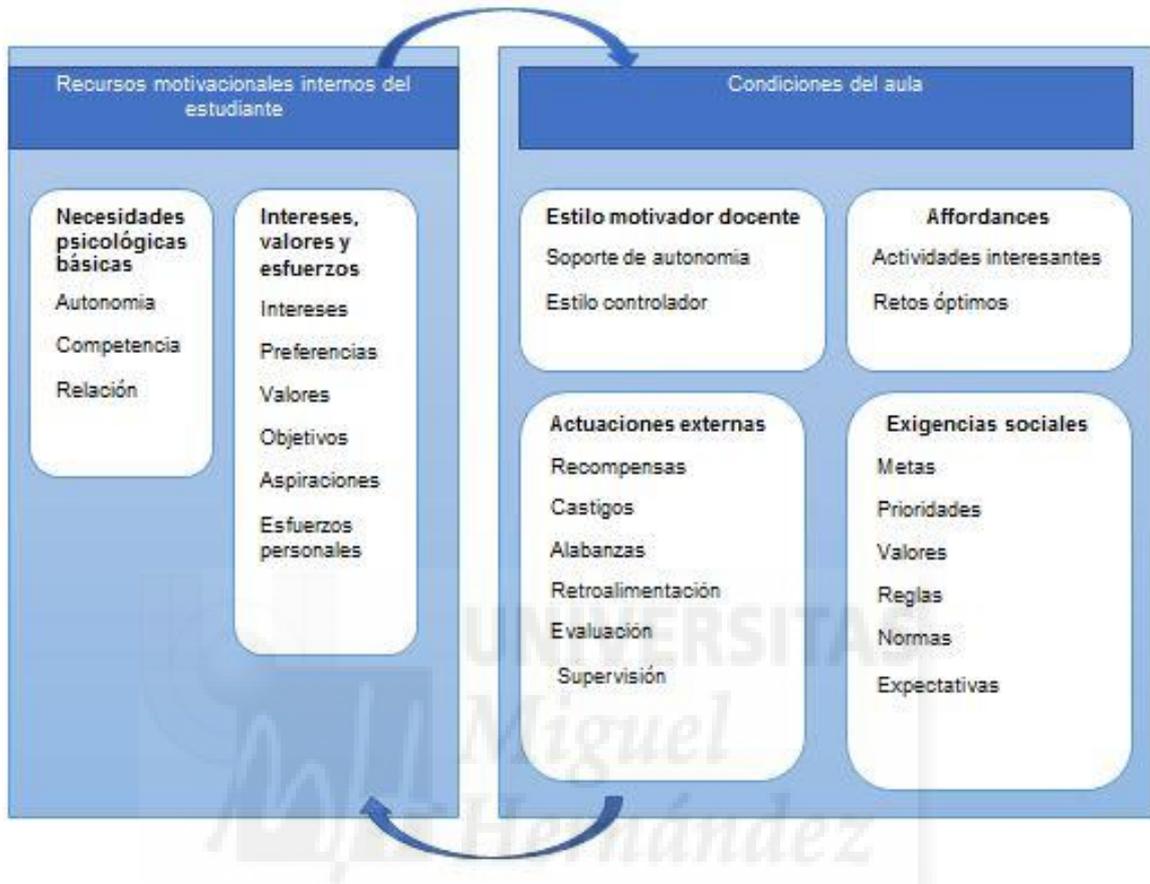


Figura 7. Relación dialéctica entre estudiantes y docentes y resultados obtenidos, entre estudiantes y actividades de aprendizaje y resultados obtenidos. (Reeve, 2016).



En este sentido, numerosos estudios han confirmado la hipótesis de que la prestación de apoyo a la autonomía nutre la gama más completa de recursos motivacionales internos del estudiante (Baard, Deci, y Ryan, 2004; Deci, Schwartz et al., 1981; Hardre y Reeve, 2003; Levesque et al., 2004; Ryan y Grolnick, 1986; Vallerand, Fortier, y Guay, 1997; Williams, Weiner, Markakis, Reeve, y Deci, 1994), si se contemplan complementariamente las relaciones producidas en el proceso de instrucción desde un punto de vista dialéctico; estudiante-tarea (Reeve, 2006) y desde la transacción; estudiante-docente y estudiante-tarea (Reeve, 2016) se contemplará un escenario holístico y multidimensional para la promoción de la motivación autodeterminada.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

Motivación Autodeterminada



Apoyo a la
Autonomía

2.5. El apoyo a la autonomía

En educación física, el interés de la comunidad científica por investigar las consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes, como consecuencia de la aplicación de determinados estilos docentes, se ha visto incrementado notablemente, apareciendo obras de temática monográfica (Sicilia-Camacho, 2001; Sicilia-Camacho y Delgado-Noguera, 2002). También con la proliferación de estudios que abordan temáticas tan diversas como la comparación de los efectos de metodologías tradicionales y comprensivas sobre contenidos concretos (Conte, Moreno-Murcia, Pérez, e Iglesias, 2013) hasta las estrategias docentes para establecer un clima social en clase óptimo, que ayude a abordar la disciplina (Vera y Moreno, 2016) o minimice la oposición desafiante (Abos et al., 2016).

Existe consenso en considerar que los entornos de aprendizaje constructivistas, entendidos como aquéllos que se centran en el aprendiz y que permiten a los estudiantes comprender significativamente a través de sus propios esfuerzos, están ganando importancia en comparación con los entornos tradicionales de aprendizaje (Castejón y López-Ros, 2002; Oguz, 2013, Velázquez, 2011). Las teorías de aprendizaje constructivistas encontraron su acomodo en el sistema educativo español, y en la EF, con la aprobación de la LOGSE (1990) y las aportaciones de Coll (1987, 1993), Coll et al. (1993) que se han mantenido, explícita e implícitamente, en la defensa del paradigma educativo propuesto en las sucesivas reformas del sistema educativo (LOE, 2006; LOMCE, 2013).

En consonancia con los principios del constructivismo, los estudiantes crearán sus propios conocimientos, participando activamente en el proceso de aprendizaje (Wang, 2011). Dicho principio se ha complementado otorgándole una perspectiva social del aprendizaje constructivista o de aprendizaje situado (Díaz-Barriga, 2003, 2006; Kirk, Brooker, y Braiuka, 2003; López-Ros, 2010), con la finalidad de potenciar

la importancia a la autonomía del aprendiz. El docente se convierte en un facilitador del aprendizaje (Reeve, 2006, 2009; Reeve y Cheon, 2016) que planifica tareas y apoya la responsabilidad por el aprendizaje (Koç, 2006), proporciona opciones a los estudiantes, ayuda a que tomen sus propias decisiones y a que resuelvan los problemas por sí mismos (Yaşar, 1998). De acuerdo con los principios del enfoque constructivista, una de las finalidades principales de la educación, perseguirá promover la autonomía del estudiante (Öztürk, 2011).

Por lo tanto, el docente ha de aceptar la autonomía del estudiante y potenciar su capacidad de iniciativa y emprendimiento, apoyando a los estudiantes a desarrollarla (Bay, Kaya, y Gündoğdu, 2010; Brooks y Brooks, 1993; Şahin, 2004; Yager, 1991).

Para poder diferenciar la perspectiva de apoyo a la autonomía de la teoría de la autodeterminación de otros enfoques que asocian la autonomía tan solo con la promoción de la independencia, Soenens et al. (2007) acuñaron el término de fomento del funcionamiento volitivo (*promotion of volitional functioning*). Se interpreta como una característica de los padres que son empáticos con la perspectiva de sus hijos, que proveen de posibilidades de elección siempre que es posible, minimizan el uso del control y el poder, y educan a sus hijos, ayudándoles a explorar y a actuar sobre sus verdaderos valores e intereses personales. Numerosos estudios sugieren que los beneficios de fomentar el funcionamiento volitivo son múltiples, incluyendo el aprendizaje de nivel profundo, afecto positivo, el logro y persistencia del comportamiento (Buff, Reusser, Rakoczy, y Pauli, 2011).

Los docentes pueden fomentar el funcionamiento volitivo proporcionando a los estudiantes elección, dando una razón significativa cuando la elección se ve limitada, aceptar en lugar de contrarrestar la irritación y la ira que surge durante el proceso de aprendizaje en el estudiante y utilizando un lenguaje más agradable. En este sentido, Reeve

(2006) realizó una exhaustiva investigación sobre qué cualidades del docente podría llevar a una relación positiva con sus estudiantes, destacando cuatro cualidades: la sintonía (el proceso de detección y lectura de los estados personales de los estudiantes y el ajuste de la instrucción), el apoyo, la relación (una sensación de estar cerca de los estudiantes, incluyendo el desarrollo de un sentido de calidez, afecto y aceptación de los estudiantes), y la disciplina apacible (una estrategia de socialización que implica explicar por qué una determinada forma de pensar o de comportarse está bien o mal). Ejemplo de ello se encuentra en el estudio de Roth, Kanat-Maymon, y Bibi (2011) quienes sugieren tras su investigación que la política escolar dirigida a la reducción de acoso debe ir más allá del control externo que involucra recompensas y sanciones externas y debe ayudar a los docentes a adquirir prácticas de apoyo a la autonomía centradas en la interiorización significativa de los estudiantes.

Según Vansteenkiste, Williams, y Resnicow (2012), en ciertas ocasiones el docente espera que sus estudiantes gestionen su estudio de forma independiente, es decir, sin que el docente esté disponible para ayudarlo o para supervisar el proceso de aprendizaje. Dentro de este punto de vista, el apoyo a la autonomía se equipara con la promoción de funcionamiento independiente, que consiste en la concesión de libertad ilimitada a los estudiantes, con la intención de que resuelvan sus tareas sin la ayuda del docente. Aunque una definición de apoyo a la autonomía como fomento de la independencia sólo se utiliza implícitamente en la literatura sobre el aprendizaje autorregulado, este punto de vista es explícitamente respaldado por algunos investigadores de la literatura de enseñanza (Karagözoğlu, 2009) y es bastante común en la socialización más amplia de la literatura (Silk, Morris, Kanaya, y Steinberg, 2003). Sin embargo desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, el apoyo a la autonomía del estudiante tiene un significado diferente, puesto

que el docente se preocupa por dar respuesta a los intereses y valores personales del estudiante.

Según lo expuesto por la teoría de la autodeterminación, ante una determinada acción volitiva, las personas se involucran, principalmente, por dos razones: para perseguir satisfacciones intrínsecas, como el interés personal, y para perseguir contingencias extrínsecas, como una recompensa que le haya sido prometida. Lo que distingue entre los dos tipos de motivación es la razón por la cual la persona se involucra en la acción. Si el motivo se basa en incentivos (por ejemplo, "he leído el libro para conseguir mayor calificación en la evaluación"), entonces la acción volitiva es en realidad extrínsecamente motivada. Sin embargo, si la razón está basada en una propia elección (por ejemplo, "he leído el libro porque me interesa"), entonces la acción volitiva está motivada intrínsecamente, autogenerada y autorregulada, produciendo satisfacción, interés y disfrute.

Por lo que el contexto social más óptimo para favorecer un comportamiento autodeterminado es aquel que favorece el desarrollo de la autonomía. Apoyados en esta teoría, el apoyo a la autonomía es un factor importante que puede influir en la capacidad de las personas para prosperar, mejorar su crecimiento personal y satisfacción. Pero la teoría de la autodeterminación propone que el estilo de enseñanza del docente se puede conceptualizar a lo largo de un continuo que va desde el control a muy alta autonomía de apoyo (Figura 8.)

Figura 8. Continuo del estilo de enseñanza docente.



2.5.1. El estilo controlador

Los docentes controladores son los que durante la instrucción en los comportamientos interpersonales promulgan que las tareas se cumplan atendiendo a la forma de pensar, sentir o comportarse del docente (Reeve, 2009). Cuando los docentes utilizan un estilo controlador, los estudiantes dejan de lado sus recursos motivacionales internos para resolver sus problemas, y en su lugar, utilizan para actuar la forma prescrita de pensar, sentir o comportarse del docente.

El control de los docentes para motivar a los estudiantes es, principalmente, a través del uso de incentivos extrínsecos y la presión verbal. Por lo que la participación de los estudiantes en el aula está principalmente regulada por las contingencias externas y la presión a través de la comunicación verbal y no verbal, no por sus recursos de motivación interna. Por lo tanto, un docente controlador toma la mayoría de las decisiones, evitando la implicación activa del alumnado en las clases; mantiene una alta disciplina utilizando unas organizaciones muy formales y la técnica de instrucción directa; en la evaluación, le importa el resultado más que el proceso, el reconocimiento público, la comparación con compañeros o con baremos más que la mejora individual.

2.5.2. El apoyo a la autonomía

Según Reeve (2009), apoyar la autonomía consiste en nutrir los recursos motivacionales internos del estudiante, proporcionando fundamentos explicativos, utilizando un lenguaje no controlador, mostrando paciencia para permitir a los estudiantes el tiempo necesario para aprender a su propio ritmo y reconocer y aceptar las expresiones de afecto negativo. Por lo que conlleva dar margen para que puedan desarrollar el trabajo que tengan encomendado y tomar decisiones dentro del dominio de tareas que tienen asignadas. El profesorado que permite más soporte de autonomía implica al alumnado en la toma de decisiones, emplea una metodología más indagativa, de resolución de problemas; le

da más importancia al proceso, fomentando el esfuerzo y la mejora personal.

Para conseguir aumentar el apoyo de autonomía, el docente necesitaría presentar una serie de características, como por ejemplo (Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012):

- Presentar interés, pasión hacia la tarea de enseñar y de que el alumnado aprenda.
- Ser positivo con todo lo que suceda en clase.
- Tener paciencia y saber escuchar.
- Creer que el aprendizaje es integral, que es más importante el proceso que el producto.
- Aceptar que el profesorado es un guía en el proceso de aprendizaje en lugar de un instructor.
- Respetar las diferencias entre el alumnado, en los ritmos de aprendizaje, en los comportamientos o en los intereses.
- Mostrar empatía, gestionar bien las emociones o enseñar a resolver conflictos.

No obstante, se entiende que el estudiante puede tener soporte de autonomía no solo desde la perspectiva del profesorado sino que también de los iguales, familia, y/o sociedad (Hagger et al., 2007; Soenens et al., 2007; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006).

2.5.3. Diferencias entre soporte de autonomía y control

El control y el apoyo a la autonomía representan un continuo para conceptualizar el estilo motivador de un docente hacia los estudiantes. El control sería el comportamiento interpersonal del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes piensen, sientan o se comporten de una manera específica. Su opuesto sería el apoyo a la autonomía, que es el comportamiento interpersonal del docente a través del cual permite identificar, nutrir y desarrollar los

recursos motivacionales internos de los estudiantes. En la Tabla 8 se resumen el concepto, las características y las conductas didácticas de control y soporte de autonomía docente (Reeve, 2009).

Tabla 8. Definición, características y conductas didácticas de control y apoyo de autonomía docente (Modificado de Reeve, 2009).

Control	Soporte de autonomía
Definición	
Conducta interpersonal docente que se proporciona durante la enseñanza para presionar a los estudiantes a pensar, sentir o comportarse de una manera específica.	Conducta interpersonal docente que se proporciona durante la enseñanza para identificar, nutrir y desarrollar los recursos motivacionales internos de los estudiantes.
Características	
<ul style="list-style-type: none"> - Adoptar la perspectiva del docente. - Entrometerse en los pensamientos, sentimientos o acciones de los estudiantes. - Presionar a los estudiantes a pensar, sentir o comportarse de una manera específica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adoptar la perspectiva del estudiante. - Respetar los pensamientos, sentimientos y acciones de los estudiantes - Motivar a los estudiantes para desarrollar la capacidad de pensar de forma autónoma.
Conductas didácticas	
<ul style="list-style-type: none"> - Recurrir a fuentes externas de motivación. - Razonamientos explicativos no resolutivos. - Confiar en un lenguaje que induce a la presión. - Mostrar impaciencia para que los estudiantes produzcan las respuestas correctas. - Reafirmarse en su autoridad y poder para anular las quejas y manifestaciones negativas de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultivar recursos motivacionales internos. - Proporcionar razonamientos explicativos. - Adoptar un lenguaje no controlador. - Mostrar paciencia respetando el ritmo de aprendizaje individual del estudiante. - Reconocer y aceptar las expresiones de afecto negativo.

El ambiente de aprendizaje que estimula los recursos motivacionales internos del estudiante obtiene beneficios respecto a los estilos más controladores, como por ejemplo: mayor competencia percibida, motivación intrínseca, mayor creatividad, aumento de la comprensión conceptual, preferencia por el reto óptimo de éxito, procesamiento de información más activo y profundo, mayor compromiso, emocionalidad

positiva, un mejor rendimiento académico y mayor persistencia académica, en lugar de abandono de los estudios. Mientras que aquellos que perciben un mayor control por parte del docente presentan mayores niveles de ansiedad, menor bienestar psicológico, compromiso y disfrute por la tarea que está realizando, estando relacionada esta percepción de control con una disminución de la motivación y de la utilización de estrategias meta-cognitivas.

Diversos estudios de psicología educativa (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Perry, Turner, y Meyer, 2006; Skinner y Belmont, 1993; Stefanou, Perencevich, DiCintio, y Turner, 2004), conceptualizan el compromiso de los estudiantes como un constructo multidimensional consistente en cuatro indicadores: conductual, emocional, cognitivo y expresivo. Desde esta conceptualización se puede explicar por qué un estilo de control debilita el funcionamiento positivo de los estudiantes ya que es insuficiente para apoyar completamente el compromiso, siendo el apoyo de autonomía el estilo que fomenta y sustenta altos niveles de los cuatro indicadores del compromiso académico.

Preocupados por conocer las respuestas fisiológicas que se dan en el organismo según el tipo de estilo docente que recibe el estudiante, Reeve y Tseng (2011) investigaron las modificaciones que sufre el cortisol de un estudiante según fuera el estilo docente recibido. Por lo que hipotetizaron que los estudiantes expuestos a un docente con un estilo de enseñanza de control, mostrarían un aumento de cortisol, y se reduciría la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el compromiso académico. Mientras que los estudiantes expuestos a un docente con un estilo docente que apoya la autonomía, mostrarían una disminución del cortisol y aumentaría la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el compromiso académico. Todo ello en relación con los estudiantes expuestos a un docente con un estilo neutro. En la investigación realizada se confirmó dicha hipótesis, por lo que afirmaron que el estilo motivador del docente

afecta a la reactividad del cortisol de los estudiantes: el cortisol elevado serviría como marcador biológico de ser controlado, produciendo estrés biológico y el cortisol amortiguado o humedecido serviría como marcador biológico de apoyo a la autonomía, produciendo calma biológica en el estudiante.

Reeve et al. (2014) concluyen en su estudio multinacional que los docentes que adoptan un estilo motivador particular, lo hacen porque creen que ese determinado estilo es efectivo, normativo, y fácil de realizar. Pero también determinaron que los docentes no percibieron el soporte de autonomía y el control como estilos opuestos sino como independientes, por lo que este hallazgo influye en el debate sobre si los beneficios del soporte de autonomía son universales, tal y como se apunta desde los estudios de soporte de autonomía basados en la Teoría de la Autodeterminación, mientras que otros investigadores (Bond, 1988; Markus y Kitayama, 2003) se muestran contrarios afirmando que tan solo los estudiantes de sociedades individualistas se benefician del soporte de autonomía.

2.5.4. Beneficios de la utilización del apoyo a la autonomía como estilo docente

Diversas investigaciones han mostrado el efecto de la aplicación del apoyo a la autonomía a distintos niveles educativos, de modo que aquellos estudiantes que perciben un apoyo a la autonomía por parte de sus docentes adquieren una serie de beneficios, tales como:

- Son más propensos a participar de forma autónoma en las tareas de aprendizaje, están más satisfechos con su vida y presentan un mayor compromiso.
- Mayor persistencia y rendimiento óptimo.
- Mayor autoestima.
- Mayor percepción de competencia.
- Mayor percepción de relación académica.

- Mayor autorregulación académica.
- Mejor aplicación de los conocimientos aprendidos.
- Mejor retención de conocimientos a largo plazo.
- Más competentes solucionando problemas, seleccionando y utilizando los materiales de aprendizaje con mayor autonomía, realizando autoevaluaciones y desarrollando más habilidades de autoaprendizaje.
- Mejores actitudes.
- Mayor disfrute del estudiante y del docente.
- Mayor autonomía.
- Mejor aprendizaje de habilidades sociales y personales mediante el trabajo en pequeños grupos.
- Mayor desarrollo de habilidades de autoaprendizaje, mayor adquisición de estrategias para resolver problemas dentro de una disciplina, mayor autonomía para seleccionar materiales de aprendizaje, mejor comprensión, integración y uso de lo aprendido, mejor desarrollo de habilidades sociales, personales y afectivas incidiendo en el rendimiento académico, procesamiento más estratégico y mayor recuerdo de la información a medio y largo plazo y mejor integración de conocimientos de diferentes disciplinas.
- Mayor motivación intrínseca.
- Mayor curiosidad.
- Interiorización de valores.
- Mayor comprensión conceptual.
- Mayor compromiso hacia la actividad académica.
- Mejores calificaciones académicas.
- Mayor bienestar psicológico.
- Satisfacción académica y satisfacción con la vida.

El apoyo de autonomía del docente puede tener un impacto en la motivación intrínseca en los estudiantes, y también la motivación intrínseca hacia la lectura, en la curiosidad y el deseo de desafío, mayor

creatividad, mostrando una tendencia innata a buscar la novedad, nuevos retos, a ejercitar sus propias capacidades, a explorar y a aprender y adquiriendo un enfoque de aprendizaje profundo. La implicación activa del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se incrementa a medida que éste se sienta más competente, confíe en sus propias capacidades, presente altas expectativas de autoeficacia, valore las tareas y se sienta responsable de su propio aprendizaje, incidiendo además, de forma positiva sobre la adopción de una orientación de meta concreta y el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje. De modo que los docentes pueden favorecer la competencia académica de los estudiantes si se centran en el esfuerzo, confían en las propias capacidades del estudiante y se valora los resultados anteriores para evaluar el trabajo del estudiante.

Los estudiantes se benefician del estilo docente que apoya la autonomía, siendo un importante constructo educativo porque les permite funcionar de manera más positiva cuando apoyan su autonomía en lugar de ejercer control y presionarlos hacia una forma específica de pensar, sentir o comportarse (Assor et al., 2002; Reeve, 2009). Incluso cuando los estudios experimentales incluyen un estilo motivador neutral como condición de control, los resultados siguen mostrando que los estudiantes se benefician del apoyo de autonomía de su docente respecto a ser controlado (Grolnick y Ryan, 1987; Reeve, Jang et al., 2004; Reeve y Tseng, 2011). A través del apoyo a la autonomía, los estudiantes tienen la oportunidad de:

- Tener sus propias formas de argumentar y justificar sus ideas y razonamientos.
- Plantear sus propias preguntas y soluciones.
- Encontrar soluciones múltiples con el fin de compartir conocimientos.
- Tener tiempo suficiente para la toma de decisiones.
- Corregir los errores.

- Recibir retroalimentación informativa.
- Formular objetivos personales.
- Rediseñar la tarea para que se corresponda con sus intereses y debatir ideas libremente.
- Elegir el procedimiento de evaluación.
- Asumir la responsabilidad de las fechas de entrega de los trabajos y proyectos.
- Participar en la creación y aplicación de las reglas de la clase.
- Elegir la forma en la que se sientan en la clase.
- Elegir los compañeros del grupo para realizar trabajos o proyectos.
- Decidir sobre el método para presentar sus trabajos o proyectos.
- Combinar procesos de pensamiento asociados a relacionar ideas y usar la evidencia.
- Buscar el sentido y comprensión de la materia que se estudia.
- Leer activamente, extraer significado de los contenidos y pensar de forma crítica buscando conexiones con los conocimientos existentes y relacionando ideas.
- Dedicar tiempo y esfuerzo a aspectos cualitativos del aprendizaje.
- Realizar búsquedas de información de alta calidad.
- Disfrutar de las tareas de aprendizaje.
- Tratar de comprender al máximo los contenidos conectando las ideas nuevas con conocimientos previos.

2.5.5. Eficacia de las intervenciones con apoyo a la autonomía

Su y Reeve (2011) realizaron un meta-análisis de 19 estudios de programas de intervención diseñados para apoyar la autonomía en diversos ámbitos. Los resultados mostraron que los programas de intervención pueden ayudar eficazmente a aprender a apoyar la autonomía de los demás. Para ello, contextualizaron qué es el apoyo a la autonomía en los distintos ámbitos de actuación en los que realizaron su investigación (Tabla 9).

Tabla 9. Definiciones conceptuales de apoyo a la autonomía en diferentes ámbitos (Modificado de Su y Reeve, 2011).

Ámbito	Definición
Educación (Reeve, 2009)	Apoyar la autonomía consiste en nutrir los recursos motivacionales internos, proporcionando fundamentos explicativos, utilizando un lenguaje no controlador, mostrando paciencia para permitir a los estudiantes el tiempo necesario para aprender a su propio ritmo y reconocer y aceptar las expresiones de afecto negativo.
Padres (Grolnick y Apostoleris, 2002)	Apoyar la autonomía consiste en valorar la autonomía animando a los hijos a resolver sus propios problemas, tomando sus puntos de vista y reduciendo al mínimo el uso de presiones y controles.
Trabajo (Gagné y Deci, 2005)	Apoyar la autonomía consiste en tomar la perspectiva de los trabajadores, proporcionando mayor capacidad de elección y fomentando la propia iniciativa.
Entrenamiento (Mageau y Vallerand, 2003)	Apoyo a la autonomía consiste en ofrecer diferentes opciones dentro de las reglas y límites razonados previamente, reconociendo los sentimientos y puntos de vista de la otra persona, proporcionando oportunidades para la toma de iniciativas y el trabajo independiente, evitando comportamientos de control y prevención de la participación del ego.
Cuidado de la salud (Williams et al., 2006a)	Apoyar la autonomía es reconocer la perspectiva, ofreciendo opciones y proporcionando la información pertinente, minimizando el control.
Psicoterapia (Ryan y Deci, 2008)	Apoyo a la autonomía es la comprensión y la validación del marco interno de referencia, respetando su experiencia, promoviendo la elección a través de la clarificación de valores y metas y facilitando el crecimiento a través de métodos que favorecen la responsabilidad y la conciencia personal.

Tras la conceptualización y el establecimiento de las actuaciones básicas para dar apoyo a la autonomía, realizaron una revisión de los estudios seleccionados. Los resultados del meta-análisis realizado mostraron que los programas de intervención pueden ayudar eficazmente a la gente a aprender a apoyar la autonomía de los demás. Siendo la

formación de docentes el que obtuvo mayores beneficios, respecto a los padres y a los profesionales de otros ámbitos. De los siete procedimientos experimentales que fueron sometidos a estudio, encontraron que cuatro de ellos moderaron el efecto: establecimiento de la formación, el tipo de material utilizado, el enfoque y la duración de la formación.

En cuanto a la configuración de la formación, los estudios realizados en el laboratorio tuvieron efectos relativamente más consistentes que los realizados en escenarios reales, como las escuelas. Para el tipo de material utilizado, encontraron que la utilización de folletos de instrucción y la utilización de medios electrónicos en el programa de entrenamiento ayudaron a los participantes a aprender a apoyar la autonomía de los demás mejor que usando solo uno de ellos. El enfoque por habilidades tendió a ser más eficaz que el centrado en contenidos. También fueron más eficaces los programas de tres horas de duración que los de una hora.

2.5.6. Dimensiones de la enseñanza con apoyo a la autonomía

Deci y Ryan (1991) consideran que el contexto social más óptimo para favorecer un comportamiento autodeterminado es aquel que favorece el desarrollo de la autonomía, establece una estructura adecuada y supone la implicación de otros significantes. De esta forma se intentará dar respuesta así a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del estudiante y docente, resultando un proceso de enseñanza-aprendizaje bien organizado, con objetivos claros, fomentando la participación y potenciando los recursos motivacionales internos del estudiante.

- *Autonomía.* El apoyo a la autonomía, como primera dimensión de la enseñanza, nutre principalmente la necesidad de autonomía del estudiante, identificando y potenciando sus recursos motivacionales internos, fomentando su pensamiento

independiente. Hace referencia a lo que una persona dice y hace para mejorar la percepción del locus interno, voluntad y las experiencias subjetivas de la autonomía de otra persona. Se refiere al sentimiento y comportamiento interpersonal que un docente proporciona al identificar, nutrir y desarrollar a los demás de los recursos motivacionales internos del estudiante como la necesidad de autonomía, motivación intrínseca, intereses personales, metas y valores intrínsecos. Lo hace proporcionando fundamentos explicativos, apoyándose en un lenguaje no controlador, siendo paciente con el ritmo de aprendizaje y aceptando las expresiones de afecto negativo de los estudiantes (Reeve, 2009).

- *Estructura*. El apoyo a la estructura, como segunda dimensión de la enseñanza, nutre principalmente en los estudiantes la necesidad de competencia académica, refiriéndose a las expectativas claras sobre las que el docente informa a sus estudiantes con respecto a su conducta, comportamiento y habilidades para lograr las actividades y tareas requeridas. La estructura se refiere a la cantidad y claridad de la información que los docentes proporcionan a los estudiantes siendo su opuesto una situación de caos en la que la información que proporciona el docente es confusa o contradictoria, no logra comunicar las expectativas claras y requiere resultados sin proporcionar los medios para alcanzarlos. Como principales características, Reeve (2002, 2006) identifica las siguientes: establecimiento de límites en el comportamiento, ofreciendo claras expectativas, directrices, procedimientos, reglas y objetivos, transmitiendo además las consecuencias de cumplir o no cumplir con dichos planteamientos. Además, insiste en la necesidad de prestación de ayuda, orientación, asistencia,

asesoramiento en situaciones exigentes, apoyo a través de retroalimentación positiva e informativa oportuna y refuerzo.

La investigación muestra que los elementos estructurales, como reglas claras, de contingencia, y la retroalimentación positiva, se asociaba positivamente con una óptima calidad de la motivación, un aprendizaje eficaz, y compromiso académico. En cambio, unas clases sin objetivos y sin estar bien organizadas ayudaba a crear situaciones caóticas en las mismas. De esta forma, cuando los docentes proporcionan una alta estructura comunicando claramente las expectativas, las indicaciones y las orientaciones sobre la elaboración de las actividades, desarrollan así el compromiso del estudiante hacia la tarea evitando el caos.

Según Jang et al. (2010) el apoyo a la estructura ha sido estudiado en investigaciones sobre gestión del aula: el establecimiento de orden, la introducción de procedimientos, la comunicación de las formas acerca de cómo hacer las cosas y minimizar la mala conducta fomentando al mismo tiempo el compromiso y los logros. También se ha estudiado en investigaciones sobre el fomento del desarrollo social y cognitivo de los estudiantes.

Desde el punto de vista de la motivación, el apoyo a la estructura se percibe como la forma de ayudar al estudiante a desarrollar su percepción de competencia, un locus de control interno y sentido de la autoeficacia. Por lo que las evidencias muestran que los estudiantes que reciben apoyo a la estructura, en comparación con el caos, obtienen mejores resultados académicos y mayor compromiso hacia la actividad académica.

El apoyo a la autonomía y a la estructura se presentan como dimensiones independientes y compatibles, prestando más atención a los efectos de combinar el apoyo a la autonomía del docente y de la estructura en el aprendizaje. Vansteenkiste et al. (2012) diferencian ambas dimensiones de la enseñanza llegando a mostrar que la enseñanza configurada y caracterizada por apoyo a la autonomía y en la cual se

ofrece al estudiante las expectativas claras del aprendizaje, se relaciona con un patrón más positivo de resultados, mientras que la configuración de la enseñanza opuesta se relaciona con un patrón más negativo de resultados académicos. Demostrando que ambas dimensiones de la enseñanza cobran importancia en el inicio y la regulación de la conducta de aprendizaje. Trouilloud, Sarrazin, Bressoux, y Bois (2006) mostraron que cuando los docentes informaban de las expectativas a los estudiantes, se producía un efecto más positivo sobre la competencia percibida que cuando solo se apoyaba la autonomía. Jang et al. (2010) mostraron que el apoyo a la autonomía y a la estructura predecía positivamente el compromiso del estudiante.

Cualquier elemento de la estructura puede ser presentado y combinado con formas de apoyo a la autonomía o de control, de hecho en numerosas ocasiones se ha confundido estructura con control (Jang et al., 2010), pero los resultados de los estudiantes mejoran cuando el elemento de la estructura se presenta apoyando la autonomía, disminuyendo cuando el elemento de la estructura se presenta en una forma de control (Sierens et al., 2009).

- *Participación.* El apoyo a la participación, como tercera dimensión de la enseñanza, nutre principalmente en los estudiantes la necesidad de relación, refiriéndose a la sensibilidad y a la capacidad de respuesta de los docentes hacia sus estudiantes. Se trata de proporcionar un contexto pedagógico cuidado, siendo un docente amable, cercano, y en el que el estudiante pueda confiar. Está relacionada con una mayor participación en clase, con mayor motivación intrínseca, mayor interés y esfuerzo académico. Por el contrario, el no apoyar esta dimensión de la enseñanza, podría conllevar en el estudiante rechazo o abandono.

Según lo expuesto, parece evidente que el apoyo a la autonomía, a la estructura y hacia la participación del docente al estudiante, están claramente relacionadas. Sin embargo, es el apoyo a la autonomía a la que se ha atendido mayoritariamente en el campo de la investigación, siendo menores las investigaciones que estudian los tres tipos de apoyo de forma conjunta.

2.5.7. Tipos de apoyo a la autonomía

Los tipos de apoyo a la autonomía que los estudiantes pueden experimentar pueden variar. Assor et al. (2002) encontraron que sólo proporcionando al estudiante la posibilidad de elección, no da lugar a un nivel profundo de aprendizaje. Por lo tanto, apoyo a la autonomía del estudiante no es sinónimo de posibilidad de elección. Para obtener mayor autonomía cognitiva y conductual se necesita que los comportamientos docentes fomenten el apoyo a la autonomía. Según esto, Stefanou et al. (2004) proponen tres maneras distintas para proporcionar apoyo de autonomía al estudiante, que se convierte en la situación ideal para el proceso de enseñanza-aprendizaje: soporte de autonomía cognitiva, soporte de autonomía organizativa y soporte de autonomía procedimental.

A través del **apoyo a la autonomía cognitiva**, los estudiantes tienen la oportunidad de tener sus propias formas de argumentar y justificar sus ideas y razonamientos, planteando sus propias preguntas y soluciones. Lo que se propone para conseguirlo es:

- Encontrar soluciones múltiples con el fin de compartir conocimientos.
- Tener tiempo suficiente para la toma de decisiones.
- Corregir los errores.
- Recibir retroalimentación informativa.
- Formular objetivos personales.
- Rediseñar la tarea para que se corresponda con los intereses.
- Debatir ideas libremente.

Con el **apoyo a la autonomía organizativa**, el estudiante tiene la oportunidad de elegir los miembros del grupo. Se propone para conseguirlo:

- Elegir el procedimiento de evaluación.
- Asumir la responsabilidad de las fechas de entrega de los trabajos y proyectos.
- Participar en la creación y aplicación de las reglas de la clase. Elegir su posición dentro del aula.
- Elegir los compañeros del grupo para realizar trabajos o proyectos.

El **apoyo a la autonomía procedimental** brinda al estudiante la opción de decidir sobre el método para presentar sus trabajos o proyectos, cómo hacer un gráfico o imágenes para ilustrar conceptos.

Según esta información, se asume que cuando aparezcan los términos de soporte de autonomía o apoyo a la autonomía consideraremos de forma conjunta e integrada por los tres tipos de apoyo a la autonomía anteriormente mencionados.

Esta implicación activa por parte de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se verá incrementada según vayan sintiéndose más competentes, dando lugar a una mejora en la percepción de competencia académica y a mejores resultados académicos. Por lo que surge la necesidad de crear un nuevo perfil docente que potencie el desarrollo de competencias, promueva el pensamiento crítico, la reflexión, la autonomía, para lograr comprender y transferir los aprendizajes. Para ello es fundamental generar un entorno de aprendizaje cálido donde el estudiante se sienta respetado y establecer una relación positiva con el alumnado mejorando su participación activa, compromiso, esfuerzo, interés, motivación y rendimiento académico.

De esta forma, en las enseñanzas no universitarias, se daría respuesta a las demandas de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que a través de su artículo único introduce modificaciones importantes que deben tenerse en cuenta, tales como:

- El estudiante es el centro y la razón de ser de la educación.
- La educación es el motor que promueve el bienestar de un país.
- El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas y con pensamiento propio.
- Puesto que todos los estudiantes tienen un talento diferente, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo para que puedan hacer realidad sus aspiraciones.
- La educación es la clave de la transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa.
- El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad.
- Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio.
- Necesidad de propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento

activo en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.

2.5.8. Apoyo a la autonomía y educación física

Tomando como sustrato teórico la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan; 1984, 2000; Ryan y Deci, 2000), en los últimos veinticinco años se ha producido un notable incremento de la actividad investigadora en torno al estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía (AA) (Haerens, Aelterman, Van den Berge, de Meyer, Soenens y Vansteenkiste, 2013) en contextos variados (Gustavsson, Jirve, Aurel, Miller, Rudman, 2016), con el objetivo de identificar cuáles serían las condiciones que permitirían llevar a implementarlo con mayor eficacia en el futuro (Reeve y Hu, 2011).

La vinculación del AA con la práctica de la enseñanza se ha fundamentado empíricamente por su capacidad para promover la motivación autodeterminada en los estudiantes, por medio de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB): autonomía, competencia y relación con los demás (Aelterman et al., 2013; Haerens et al., 2013; Jang, Reeve, y Halusic, 2016; Ryan y Deci, 2000). Uno de los principales factores que influye en el desarrollo de la motivación intrínseca, guarda una relación directa con el contexto social en que una determinada actividad se desarrolla (Ryan y Deci, 2000). En este sentido, la clase de educación física representa uno de los contextos de intervención que está suscitando un especial interés a lo largo de la última década (Aelterman et al., 2013; 2014; Barkoukis, Tsorbatzoudis, y Grouios, 2008; Cheon y Reeve, 2013; Cheon, Reeve, Yu, y Jang, 2014; Haerens et al., 2013; Hein, 2015, Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre,

2016; Perlman, 2015; Reeve y Hu, 2011; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006; Standage y Ntoumanis, 2009).

Tomando como referencia las satisfacción o frustración de las NPB, numerosos estudios abordaron el tratamiento del AA, analizando las interacciones desarrolladas por los docentes en el transcurso de la clase y relacionándolas con variables como la presentación y organización de las tareas, la cesión de la iniciativa, la libertad de elección, el tiempo para experimentar y el fomento de una ambiente en clase que promueva la confianza y seguridad en las capacidades de los estudiantes (Aelterman et al., 2013a, 2013b; Haerens et al., 2013; Cheon, Reeve, Yu, y Jang, 2014; Jang, 2006; Jang, Reeve, y Deci, 2010; Reeve y Jang, 2006; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barchm 2004; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2008, 2010). Estas líneas de investigación propiciaron evidencias para su actual desarrollo. Por una parte, establecieron un perfil que definió al estilo interpersonal docente de AA (Haerens et al., 2013; Jang, Reeve, y Deci, 2010; Reeve, 2006, 2009; Reeve y Jang, 2006, Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2008, 2010, Vansteenkiste et al., 2012). Por otra, desarrollaron un modelo de formación docente, cercano a la realidad y a las necesidades de la práctica (Aelterman et al., 2013), que se percibiera como algo útil y fácil de implementar (Reeve y Cheon, 2016), apoyado en los resultados positivos sobre el aprendizaje de los estudiantes, así como en la mejora de la práctica que experimentaban los docentes que lo desarrollaban (Aelterman et al., 2014; Cheon y Reeve, 2015; Haerens et al., 2013; Jang, Reeve, y Deci, 2010; Meng, Wang, y Keng, 2016; Reeve et al., 2014; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2004). En este sentido, son muchos los estudios que han demostrado que los docentes de educación física que participan en programas experimentales de formación del apoyo a la autonomía, lograban aumentar en sus clases la motivación y el compromiso de sus estudiantes, desarrollando intenciones futuras de ser físicamente activos, mejoras en el aprendizaje conceptual, así como de adquirir estilos de vida saludables (Black y Deci, 2000; Chatzsisarantis y

Hagger, 2009; Cheon y Reeve, 2013; Cheon, Reeve, y Moon, 2012; Edmunds, Ntoumanis, y Duda, 2008; Fenner, Straker, Davis, y Hagger, 2013; Jang, 2008; Jang, Reeve, y Halusic, 2016; Meng, Wang y Keng, 2016; Lochbaum y Jean-Noel, 2016; Moreno-Murcia y Huéscar, 2012; Moreno-Murcia, Huéscar, Belando, y Neipp; 2017; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Reeve, 2006; Reeve et al., 2014; Reeve y Jang, 2006; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2004; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2008; 2010; Perlman, 2015).

Ahondando en esta dirección, otros estudios han descrito que la adopción de estrategias de apoyo a la autonomía beneficia por igual a estudiantes y a docentes (Aelterman et al., 2014; Cheon, Reeve, Yu, y Jang, 2014; Haerens et al., 2013; Reeve y Cheon, 2016; Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch, 2004; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2008, 2010). A los primeros, porque perciben mayor autonomía, menor control en las clases, disfrutan más de la EF, otorgan más valor al conocimiento adquirido, así como atribuyen más beneficios asociados con la práctica de la EF (Aelterman et al., 2013, 2014), disminuyendo sus índices de desmotivación (Cheon y Reeve, 2015; Cheon, Reeve, y Song, 2016; Jang, 2008; Jang, Kim, y Reeve, 2016). Mientras que a los segundos, porque aumenta su motivación intrínseca (Hein et al., 2012), la percepción de eficacia docente y la satisfacción laboral, disminuyendo el agotamiento emocional y el cansancio físico (Cheon, Reeve, Yu, y Jang; 2014; Ruiz-Quiles, Moreno-Murcia, y Vera-Lacárcel, 2015), logrando producir cambios en sus creencias, técnicas y habilidades instructivas (Aelterman et al., 2014; Jang y Reeve, 2009; Reeve y Deci, 2010), fundamentalmente cuando perciben una menor dificultad para su implementación práctica y aprecian su efectividad (Reeve y Cheon, 2016).

2.5.8.1. Medida del estilo interpersonal

Tradicionalmente, los estudios basados en la TAD para medir el AA se han enfocado bajo dos grandes líneas de investigación: experimentales

y autoinformes (Haerens et al., 2013), siendo muy escasos los estudios apoyados en la observación docente (Curter-Smith, Todorovich, y Lacon, 2001; Haerens et al., 2013; Smith et al., 2015; Jang, Reeve, y Deci, 2010; Perlman, 2015; Reeve y Jang, 2006; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2008, 2010, Gao y Hui, 2014). Haerens et al. (2013) sostienen que estas tres vías de estudio deben entenderse como complementarias y proponen una serie de limitaciones si se abordara únicamente desde la perspectiva experimental o por medio del autoinforme. En los estudios experimentales, se suele aislar una o dos dimensiones para compararlas con la variante experimental y poder predecir, entre otras, el aumento de la motivación intrínseca o el compromiso (Patall, Cooper, y Robinson, 2008; Vansteenkiste et al., 2012; William y Resnicow, 2012; Vallerand y Reid, 1984). La crítica principal entorno a esta línea de investigación, se asienta en las limitaciones ecológicas derivadas de contextos tan controlados como el laboratorio, que no dan respuesta al alcance real que producen determinadas prácticas docentes (Haerens et al., 2013). Por el contrario, los estudios basados en auto-informes, al medir directamente las percepciones de los docentes y discentes sobre las prácticas y ambientes para desarrollar el AA, sí permiten examinar el alcance real con naturalidad (Haeraens et al., 2013). Analizan, entre otros aspectos, cómo pueden variar e influir las estrategias de apoyo a la autonomía (Cheon, Reeve, Yu, y Jang, 2014), su persistencia en el tiempo (Cheon y Reeve, 2013), las creencias docentes que subyacen tras su implementación (Reeve et al., 2014) o los beneficios que perciben los docentes y discentes cuando emplean el estilo de AA (Aelterman et al., 2013; Cheon et al., 2014; Cheon y Reeve, 2015; Haerens et al., 2013, Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016). Algunos estudios basados en autoinformes, han analizado la percepción docente sobre el apoyo a la autonomía, sin distinguir entre las tres dimensiones (Zhan, Solmom, Kosma, Carson, y Gu, 2011). Otros, han limitado el análisis de la enseñanza del apoyo a la

autonomía, únicamente a la medida de la autonomía (Soenens y Vansteenkiste, 2005; Cheon et al., 2014; Meng, Wang, y Keng, 2016) mientras que otros estudios, han demostrado la existencia de relaciones entre las dimensiones estructura y autonomía (Jang, Reeve, y Deci, 2010), obteniendo resultados positivos sobre la motivación autónoma, el afecto positivo, la concentración y la actividad física (Zhang et al., 2011), correlacionando positivamente el apoyo a la autonomía docente percibida y la motivación (Soenens y Vansteenkiste, 2005), el aprendizaje regulado (Vansteenkiste, Zhou, Lens, y Soenens, 2005), el logro (Jang, Reeve, Ryan, y Kim, 2009), en el propio bienestar o satisfacción docente (Cheon et al., 2014; Ruiz-Quiles, Moreno-Murcia, Vera-Lacárcel, 2015), el aumento de la percepción de eficacia docente (Cheon et al., 2014), la mejora de la atención del estudiante hacia las actividades de aprendizaje (Jang, Reeve, y Deci, 2010), así como sobre el aprendizaje conceptual (Jang, Reeve, y Halusic, 2016). Una de las principales limitaciones que se desprenden de los estudios basados en autoinformes, se relaciona con la incapacidad para determinar cuántas estrategias se emplean para desarrollar el AA, en qué momento se pudieran estar llevando a cabo, con qué frecuencia y si pudieran emplearse varias estrategias de manera simultánea (Haerens et al., 2013).

Como consecuencia de las limitaciones anteriores, el estudio observacional está emergiendo como una tercera vía de investigación en educación física. Para Haerens et al. (2013), esta perspectiva de estudio pone el énfasis en el micro análisis de las conductas que los docentes de EF emplean en sus clases para desarrollar el estilo interpersonal de AA y complementa a las perspectivas anteriores por diversas razones. La primera, por la capacidad para proporcionar validez externa de las diferentes prácticas empleadas para dar apoyo a la autonomía. En la actualidad, sigue existiendo cierta resistencia al cambio entre los docentes, debido a la creencia de la poca efectividad de prácticas alternativas a las tradicionales (Reeve et al., 2014). En este sentido, los

estudios observacionales pueden aportar información válida y útil al respecto, ya que registran lo que realmente está ocurriendo en clase (Haerens et al., 2013). La segunda, porque permite registrar las conductas docentes en el contexto real de aplicación, posibilitando el diseño de un sistema de códigos para analizarlas. Como consecuencia, se podrá proporcionar validez ecológica a los datos, permitiendo determinar en qué momento de la clase y con qué frecuencia, se ponen de manifiesto unas determinadas estrategias u otras (al principio, a mitad clase o al final) (Haerens et al., 2013). La tercera razón postula que, por medio de la observación, se podrá verificar la correlación existente entre la objetividad de las prácticas o comportamientos empleados por el docente para dar apoyo a la autonomía y la subjetividad percibida por estudiantes y docentes y registrada por medio del auto-informe. En este sentido, una cuarta razón esgrimida por Haerens et al. (2013) sostiene que los estudios observacionales ofrecen la posibilidad de poder desarrollar un mapa o esquema observacional, que permitirá evaluar el impacto de intervenciones similares y facilitará el diseño de procesos de formación docente para desarrollar el AA, por medio de determinadas estrategias (Edmunds, Ntoumamis, y Duda, 2008; Haerens et al., 2013; Jang, Reeve, y Deci, 2010; Reeve et al., 2004; Reeve y Jang, 2006; Sarrazin et al., 2006; Tessier et al., 2008, 2010). En esta dirección, existen estudios que han abordado la formación de docentes de educación física para desarrollar el AA por medio de los *Programas de Intervención de Apoyo a la Autonomía* (PIAA) (Aelterman et al., 2013, 2014; Chatzisarantis y Hagger, 2009; Cheon y Reeve, 2013; Cheon et al., 2012; 2014, Reeve et al., 2014; Reeve y Cheon, 2014, 2016; Tessier et al., 2008). Estos programas se han aplicado con éxito en docentes en prácticas, a recién egresados y a docentes con amplia experiencia, de ambos géneros y nacionalidades, y que ejercían en todas las etapas del sistema educativo (Perlman, 2015; Reeve y Jang, 2006; Reeve et al., 2014; Tessier et al., 2008).

Un PIAA es un plan de acción estructurado (step-by-step plan of action) para ayudar a los docentes a promover el apoyo a la autonomía con sus estudiantes (Reeve y Cheon, 2016). Es decir, por medio de los AISP, los docentes aprenden estrategias que les permiten convertirse en docentes que promuevan el apoyo a la autonomía. Gustavsson et al. (2016) sintetizan el contenido de estos programas formativos en torno a seis estrategias instruccionales validadas empíricamente; (1) empleo de lenguaje no controlador, (2) ofrecer explicaciones razonadas a las tareas que se proponen (justificar su importancia o razón de ser), (3) tener en cuenta la perspectiva del estudiante durante el proceso de instrucción, (4) admitir y aceptar los sentimientos de afecto negativo, (5) ser paciente con los ritmos de aprendizaje y dejar tiempo suficiente para que éstos tengan lugar e (6) identificar y promover los recursos motivacionales internos de los estudiantes.

Apyados en las estrategias del PIAA, han emergido estudios observacionales que miden el impacto del AA con la finalidad de obtener datos sobre la eficacia, fiabilidad y aplicabilidad de éstos en contextos variados (Aelterman et al., 2014; Edmunds et al., 2008; Haerens et al., 2013; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Reeve y Cheon, 2016; Rouse, Duda, Ntounamis, Jolly, y Williams, 2014; Stenling, Ivarsson, Hassmen, y Lindwall, 2015; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2008, 2010). Dichos estudios, han desarrollado diferentes instrumentos o escalas para la observación que han permitido registrar el estilo AA (Haerens et al., 2013; Reeve y Jang, 2006; Sarrazin et al., 2006), proporcionado datos con una elevada correlación ecológica, ofreciendo una nueva perspectiva de estudio sobre ambiente de clase, basada en análisis de los comportamientos docentes que caracterizan al AA (tomar la perspectiva de los estudiantes, introducir actividades que movilicen las NPB, ofrecer explicaciones razonadas acerca de lo que se va a desarrollar en clase, comunicarse con el ánimo de informar y ayudar, aceptar las expresiones de afecto negativo y ser paciente con los ritmos y estilos de aprendizaje,

proporcionar ayuda durante la realización de los ejercicios, animar a que perseveren) (Haerens et al., 2013; Reeve et al., 2014; Reeve y Cheon, 2016; Reeve y Jang, 2006). Los resultados obtenidos por los estudios observacionales, revelaron que los docentes que participaban en programas PIAA, incrementaron el interés por conocer las bases conceptuales del estilo e integraron los procedimientos y estrategias con mayor eficacia en sus clases, manifestando una mayor persistencia a lo largo del tiempo (Cheon y Reeve, 2013; Reeve y Cheon, 2016).

No obstante, a pesar de los notables avances realizados, si se revisan los instrumentos existentes en la literatura, se pueden apreciar algunas limitaciones. A grandes rasgos, dichas limitaciones se podrían agrupar en torno al procedimiento seguido para la medición y a las relaciones de causalidad entre los comportamientos y dimensiones que definen al estilo del AA. De manera sintética, se presentan las principales limitaciones encontradas, puesto que éstas fueron el punto de partida para el desarrollo del presente estudio.

En el instrumento desarrollado por Reeve y Jang (2006), las limitaciones se concentrarían en la naturaleza de algunas conductas a observar (tiempo en que el docente está escuchando a sus estudiantes, tiempo en que el docente monopoliza los materiales de aprendizaje), en el complejo procedimiento empleado para su medición (rangos temporales que oscilan entre 0-600 segundos), así como en la falta de estructuración del instrumento en categorías o dimensiones. Aunque plantearon un total de 20 conductas representativas del estilo controlador (EC) y AA, éstas no se vincularon con ningún factor o dimensión concreta de los estilos analizados. De acuerdo con estas limitaciones, se podría añadir otra en relación con el empleo del instrumento. Tal y como se presentó en el estudio, no es posible realizar la observación en vivo, durante el desarrollo real de una clase, sino que es necesario el registro previo en vídeo y un posterior análisis pormenorizado. Como consecuencia, requiere invertir

gran cantidad de tiempo para proceder al análisis de la clase sin que, además, pueda derivarse, al menos directamente, relación con alguno de los factores o dimensiones del EC o AA. No obstante, una de las principales aportaciones fue la estructuración y concreción los estilos de AA y EC, en torno a 10 conductas o estrategias para cada estilo, puesto que éstas se convirtieron en un referente para las investigaciones posteriores. Años más tarde, los propios autores proponían un nuevo instrumento para la medida de EC y el AA apoyados en el auto-informe. Reeve et al. (2014) diseñaron unos escenarios generales, acordes con las características de la enseñanza apoyada en uno u otro estilo (e.g., Escenario para el Apoyo a la Autonomía; adoptar la perspectiva del estudiante, aceptar sus pensamientos, sentimientos y acciones en el devenir de la clase, fomentar la auto-regulación, etc. y Escenario Controlador; adoptar únicamente la perspectiva docente, tratar de modificar los pensamientos, sentimientos y acciones de los estudiantes y presionarlos a pensar y actuar bajo unas instrucciones docentes determinadas, ofrecer recompensas extrínsecas, dirigirse empleando un lenguaje que les ejerza presión, etc.), que se presentaban en paralelo y venían precedidos por el encabezado (“¿Describe esta perspectiva de enseñanza lo que haces normalmente a diario para motivar y atraer a tus estudiantes?”) con la finalidad de que los docentes se posicionaran en uno u otro estilo interpersonal (Reeve et al., 2014).

El instrumento desarrollado por Sarrazin et al. (2006) proporcionó otra perspectiva de estudio, puesto que organizaba las conductas en torno a cinco categorías de análisis, confrontando el EC, el neutro y el AA. No obstante, tras su puesta en práctica, se apreciaron algunas limitaciones. En primer lugar, relacionadas con la estructura del instrumento y con la difusa relación mantenida entre los comportamientos a observar y las dimensiones o factores del estilo AA: (1) comunicaciones referidas a la organización de la clase (e.g., “Debes ponerte en la línea de la izquierda”, “¿Puedes traerme el trampolín, por favor?” , (2) consejos e instrucciones

técnicas o tácticas (e.g., "Extiende tus brazos, te lo he dicho 10 veces", "Tal vez podrías probar diferentes posiciones para saltar y después elegir la mejor"), (3) proponer preguntas (e.g., "¿Qué te acabo de decir?", "¿Con qué ejercicio prefieres empezar?"), (4) empleo de elogios y formas de animar (e.g., "Bien hecho", "Cállate") y (5) críticas (e.g., "No has trabajado mucho", "Eres un completo tarugo"). En este sentido, la forma en que se organizaban y presentaban las conductas no respondía a un orden lógico de aparición, ni obedecían a una fase concreta de la instrucción, generando dificultades para el registro, puesto que algunas interacciones podían aparecer aleatoria y simultáneamente, además de poder tener cabida en más de una dimensión. En esta dirección, se apreció otra limitación. La amplitud o rango de conductas que podían abarcar algunos ítems, podría dar lugar a interpretaciones ambiguas o excesivamente difusas y como consecuencia, podrían desprenderse varios problemas asociados. Por un lado, la necesidad de contar con un observador con amplia formación sobre los fundamentos del estilo y que, además, fuera experto en el empleo del instrumento. Este primer paso, sería una condición para obtener índices adecuados de fiabilidad interna y poder emplearlo correctamente. Otro problema derivado, sería la necesidad de concretar más ciertas conductas para facilitar la relación con las dimensiones del estilo de AA y poder predecir mejor si el empleo de uno u otro estilo, satisfacía o frustraba las NPB. Finalmente, otra limitación encontrada se relaciona con el tiempo de observación planteado. En la propuesta de Sarrazin et al. (2006), la medición del estilo queda concentrada alrededor de los 20-30 minutos centrales de cada clase (parte principal). Este acotamiento del rango temporal podría sesgar el empleo de determinadas estrategias, que pudieran plantearse en fases anteriores o posteriores y que podrían ser fundamentales, no sólo para la comprensión holística del estilo desarrollado durante una clase concreta o durante un periodo temporal determinado (semestre) sino, también, para conocer en qué medida algunas estrategias pudieran relacionarse con

determinadas fases o momentos del proceso instructivo y con qué intensidad.

Como contrapartida, el instrumento propuesto por Sarrazin et al. (2006) proporcionó numerosas aportaciones. Entre éstas, se encontrarían la capacidad para dirigir la observación hacia una serie de conductas o interacciones específicas (atención selectiva) y la posibilidad de incluir la figura del observador externo mientras se desarrolla la clase. En este sentido, otra ventaja se referiría al propio procedimiento empleado para el registro de las conductas. La sencillez que alberga su diseño, hace posible su aplicación real en multitud de situaciones y, por tanto, puede ser de gran utilidad para formar a expertos en la técnica de la observación. Otra ventaja a destacar descansaría en el enfoque en el que se basa la observación. El instrumento presenta en un continuo a los estilos controlador, neutro y autonomía. Este enfoque se ha reflejado en la literatura como una línea de investigación, que debe seguir siendo explorada con mayor profundidad (Haerens et al., 2013).

Haerens et al. (2013), apoyados en los estudios anteriores, desarrollaron un instrumento observacional que contemplaba 21 conductas que ponían de manifiesto cuando se ponía en práctica el estilo docente de AA. Estructurado en torno cuatro dimensiones o factores: apoyo a la relación, con cinco conductas ("El docente es entusiasta y cariñoso", "Es empático", "Se esfuerza y pone energía para dar clase", "Está físicamente cercano a los estudiantes", "Presta atención a sus estudiantes"), estructura antes de la práctica, con cinco conductas ("Ofrece variantes entre los ejercicios y dentro de los ejercicios", "Da instrucciones claras", "Realiza demostraciones tomándose a sí mismo como un modelo para sus estudiantes", "Proporciona una perspectiva del contenido y estructura de la clase", "Ofrece explicaciones razonadas de las tareas a los estudiantes"), estructura durante la práctica, con cinco conductas ("Emplea a los estudiantes como modelos positivos", "Ofrece

ayuda durante los ejercicios”, “Ofrece nuevas orientaciones y consejos durante el desarrollo de las tareas”, “Se dirige por el nombre a los estudiantes”, “Proporciona feedbacks positivos”) y apoyo a la autonomía, con seis conductas (“Supervisa que los estudiantes siguen las instrucciones”, “Pregunta a los estudiantes sobre sus preferencias, intereses, problemas o deseos”, “Da posibilidad de elección”, “Da oportunidades para que los estudiantes practiquen de manera independiente y puedan solucionar los problemas por sí mismos, sin interferir”, “No trata por igual a todos los estudiantes”, “Anima a que los estudiantes persistan” Entre las limitaciones apreciadas, se podrían destacar las siguientes. En primer lugar, la medición en intervalos de 5 minutos, de forma similar al planteamiento de Reeve y Jang (2006). Esta condición complica en gran medida la observación, puesto que se debe tener presente tanto las conductas a objeto de análisis, como a la sucesión de los intervalos temporales en que éstas se producen. En segundo lugar, las conductas presentadas en cada una de las dimensiones y su concreción en comportamientos específicos, puede dar lugar a interpretaciones ambiguas y subjetivas por parte del observador. Necesitarían, como los casos anteriores, un exhaustivo proceso formativo para alcanzar índices adecuados de fiabilidad y validez inter e intra-observadores. Los propios autores destacaban los bajos índices de fiabilidad obtenidos por los factores en su conjunto, a pesar de que éstos abarcaban la mayoría de los comportamientos docentes para el AA, sugiriendo que en investigaciones futuras, deberían revisarse los ítems presentados en el instrumento y valorar la posibilidad de incluir otras conductas que habitualmente pudieran estar poniéndose en práctica por medio del AA y que no se hubieran contemplado en el mapa diseñado (Haerens et al., 2013). En esta línea, se aprecian otras limitaciones apoyadas en los bajos índices de consistencia interna en la fiabilidad inter e intramedida, para las dimensiones de apoyo a la autonomía, que arrojó una moderada consistencia interna, y para la dimensión apoyo a la

relación, que fue baja (Haerens et al., 2013). Se sugiere que futuros estudios deberían explorar las razones por las que algunas dimensiones presentaron bajos índices de fiabilidad intermedida (autonomía y estructura durante la práctica). Otra de las limitaciones encontradas, de acuerdo con Haerens et al. (2013), se relacionaría con la medición exclusiva de los comportamientos del estilo interpersonal docente de AA, omitiendo interacciones propias de otros estilos (controlador y neutro). Este aspecto podría haber sesgado la observación, y por tanto, haber afectado en los resultados obtenidos, tanto en su conjunto, como entre dimensiones. No obstante, el instrumento desarrollado por Haerens et al. (2013) proporcionó numerosas ventajas. Entre éstas se podrían destacar; la integración de las seis estrategias para desarrollar el AA (Gustavsson et al., 2016; Jang, Reeve, Deci, 2010; Reeve et al., 2014; Reeve y Jang, 2006), la relación directa entre interacciones docentes y las dimensiones o factores del estilo de AA y la posibilidad de registrar las conductas en vivo, y por tanto, poder emplear la escala durante el desarrollo de la clase. Aspecto que podría ser empleado para la formación en la técnica de la observación no participante.

CAPÍTULO III

Marco Experimental



Objetivos e Hipótesis

1. Objetivos

2. Hipótesis

3. Estudio 1

4. Estudio 2

5. Estudio 3

6. Estudio 4

7. Estudio 5

Objetivos

Los objetivos planteados en el estudio fueron:

1. Diseñar y validar una escala para medir las preferencias de práctica en EF (Escala PPEF).
2. Comprobar el poder de predicción de las preferencias de práctica sobre el desarrollo de las competencias en EF.
3. Diseñar y validar una escala para la evaluación de las competencias en EF a partir del plan de mejora del centro. (Escala EEC)
4. Diseñar y validar una escala para medir la interacción docente en educación física (Escala MIDEF).
5. Verificar si la intervención docente da apoyo a la autonomía utilizando la escala MIDEF.
6. Comprobar si una intervención basada en las preferencias de práctica de los estudiantes desarrollada por medio del estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, mejora el desarrollo de las competencias en EF.
7. Analizar si una intervención que de apoyo a la autonomía a partir de las preferencias de práctica de los estudiantes, mejora la motivación intrínseca, satisface los mediadores, mejora la percepción del apoyo social y el desarrollo de las competencias en EF.

Hipótesis

Según los objetivos planteados se formulan las siguientes hipótesis:

Algunos estudios ya han apuntado los beneficios que se obtienen sobre la autonomía, el compromiso y el aprendizaje conceptual si se tienen en cuenta a los estudiantes y sus preferencias para desarrollar el currículum (Jang, Reeve, y Halusic, 2016). La incorporación del estudiante en el proceso de negociación del currículum, además de ser una metodología innovadora y colaborativa, potencia la autonomía y el sentido de la iniciativa (LOMCE, 2013). Se convierte en un excelente medio para democratizar el diseño curricular y redefine las tradicionales relaciones de poder en el proceso de instrucción, al otorgar voz y voto al estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Martos et al., 2016), sin implicar que éste haga lo que le venga en gana (Pascual, 2002). Apoyándose en todas estas evidencias, se plantea la hipótesis 1.

Hipótesis 1: *Se espera que las preferencias de práctica predirán positivamente las competencias.*

El enfoque por competencias se ha asentado en el contexto de la educación europea y se ha convertido en un ejemplo de las políticas educativas de carácter transnacional (Valle y Manso, 2013). Son muchas las recomendaciones que desde de la Unión Europea se han proporcionado para establecer un marco de referencia sobre el que desarrollar las competencias (Consejo Europeo, 2000, 2002, 2009; Comisión Europea, 2002, 2004, 2010, 2012; Parlamento Europeo, 2006; OCDE, 1993, 2002). En España, las competencias se introdujeron en el sistema educativo a través de la LOE (2006) y se asentaron definitivamente con la aprobación de la LOMCE (2013). Desde hace más de una década, es notable el interés por el estudio de las competencias como paradigma educativo innovador (Blázquez y Sebastiani, 2009; Bolívar, 2010; Bolívar y Moya, 2007; Escamilla, 2009, Figueras et al., 2016; Gimeno, 2009; Pérez-Gómez, 2007, 2008; Marco, 2008; Monereo y Pozo, 2007; Moya, 2008; Moya y

Luengo, 2010, 2013; Pérez-Pueyo, 2012; Zabala, y Arnau, 2007, entre otros). Durante este periodo, se ha tratado de establecer una propuesta para su desarrollo en los centros de enseñanza (Blázquez et al., 2016; Coloma, Jiménez-Rodríguez, y Sáez, 2009; Escanilla, 2009, 2010; Jiménez-Rodríguez, 2011; Lleixà y Sebastiani, 2016; Moya y Luengo 2013; Pérez-Pueyo et al., 2013, 2014; Méndez-Giménez, López-Téllez, y Sierra-Arizmendiarrreta, 2009, Sierra-Arizmendiarrreta, Méndez-Giménez, y Mañana-Rodríguez, 2013; Ureña et al., 2010; Zabala et al., 2011, entre otros). Estudios recientes ponen de manifiesto la existencia de un distanciamiento entre los fundamentos teóricos y lo que se realiza en los centros, así como una percepción difusa y contradictoria entre el colectivo docente respecto a la utilidad de las competencias y a la capacidad docente para desarrollar el enfoque por competencias (Barrachina-Peris y Blasco, 2012; Hortigüela, 2014; Hortigüela, Abella, y Pérez-Pueyo, 2014, 2015a, 2015b; Hortigüela, Pérez, y Abella, 2016, Méndez-Alonso, Méndez-Giménez, y Fernández-Río, 2016; Méndez-Giménez, Sierra-Arizmendiarrreta, y Mañana-Rodríguez, 2013; Monarca et al., 2016, entre otros), desatacando las dificultades que encuentra el docente de EF para su desarrollo (Zapatero-Ayuso, González-Rivera, y Campos-Izquierdo, 2017). En la literatura existen muy pocos estudios que aborden la evaluación y las competencias (Lleixà, Capllonch, y González-Arévalo, 2015; Meroño, Calderón, Arias-Estero, y Méndez-Giménez, 2017; Ramírez-García, Corpas-Reina, Amor, y Serrano, 2014; Ramírez-García, Corpas-Reina, y Gutiérrez-Arenas, 2013). Meroño et al., (2017) diseñaron un cuestionario para el aprendizaje percibido basado en competencias en la etapa primaria y Lleixà et al., 2015 diseñaron un cuestionario de contexto para analizar la introducción de las competencias básicas en la programación de los docentes de EF. Los datos de ambos estudios revelaron la potencialidad de la evaluación para comprobar el grado de adquisición o desarrollo de las competencias en los estudiantes e

introducir propuestas de mejora. Ahondando en esta dirección, se presenta la hipótesis 2.

Hipótesis 2: *Se pretende que el diseño de la evaluación de las competencias a partir Plan de Mejora del Centro ayude a evaluar de manera eficaz la adquisición de las competencias.*

La TAD (Deci y Ryan, 1984, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000) se ha convertido en el epicentro de numerosos estudios que analizan los factores que influyen en la motivación en el contexto de la educación física (Cheon y Reeve, 2015, De Naeghel et al., 2016; Di Domenico y Ryan, 2017; Hein, 2015; Hein et al., 2012; Jang, 2008; Jang, Reeve, Kim, y Ryan, 2019; Reeve, 2006, 2009, Vansteenkiste et al., 2005, entre otros). Dentro de ésta, el apoyo a la autonomía como estilo interpersonal docente, se ha convertido en un factor clave para el estudio del clima motivacional que se genera en el desarrollo de las clases (Aelterman et al., 2013; Aguado-Gómez et al., 2016; Cheon, et al., 2012, 2014; Gustavson et al., 2016; Jang, Reeve, y Deci, 2010; Ruiz-Quiles, Moreno-Murcia, y Vera-Lacárcel, 2015; Meng y Keng, 2016; Moreno-Murcia, 2016; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Su y Reeve, 2011; Reeve, 2006, 2009, 2016; Reeve et al., 2004, 2014; Reeve y Cheon, 2016; Perlman, 2015, entre otros). Recientemente ha aparecido una nueva línea de estudio que aborda la implementación del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía basada en la técnica de la observación (Aelterman et al., 2014, 2016; Haerens et al., 2013; Jang y Reeve, 2006, Reeve et al., 2014; Tessier, Sarrazin et al., 2006; Sarrazin, y Ntoumanis, 2008; Van den Berghe et al., 2016, entre otros). Apoyada en esta oleada de estudios observacionales, con el objetivo de ahondar en el conocimiento del estilo y dotarlo de mayor validez ecológica, se plantea la hipótesis 3.

Hipótesis 3: *Se postula que el diseño la escala MIDEF predirá el empleo del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía en la instrucción.*

Existe una extensa producción de investigaciones sobre el apoyo a la autonomía. También son notables los escritos existentes en la literatura

que abordan las competencias. Ambos campos de estudios consideran al docente como un agente de primer orden para desarrollar la instrucción. En el caso del apoyo a la autonomía, por generar el clima social óptimo sobre el que desarrollar la motivación intrínseca que produzca mejoras en los resultados de aprendizaje. En el caso de las competencias, por considerar al docente como el motor de la innovación que produzca un cambio educativo profundo (Carbonell, 2002; Fullan, 2015; LOMCE, 2013,). El interés en el enfoque por competencias como paradigma sobre el que desarrollar el currículum, queda patente en todos los sistemas educativos europeos (Eurydice, 2012; KeyCoNet, 2012; LOMCE, 2013). No obstante, a pesar de la importancia que se le otorga en la formación integral de la persona, el papel que juega en desarrollo de la motivación por aprender, la capacidad que posee para reducir la tasa de abandono escolar (MECD, 2015) y convertirse en el elemento nuclear sobre el que plasmas las innovaciones para desarrollar el currículum (Orden ECD/65/2015), cuando se planteó este estudio, sólo se encontró una investigación que relacionara el apoyo a la autonomía y las competencias (Moreno-Murcia, Ruiz-Quiles y Vera-Lacárcel, 2016). Debido a la necesidad de profundizar más en el impacto que una intervención a través del apoyo a la autonomía puede tener sobre la adquisición de las competencias, se presentan las hipótesis 4 y 5.

Hipótesis 4: *Se espera que diseñar la programación de EF a partir de las preferencias de práctica y llevarla a la práctica a través del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía, mejore el desarrollo de las competencias*

Hipótesis 5: *Se pretende comprobar que diseñar la programación de EF según las preferencias de práctica de los estudiantes con un estilo docente de apoyo a la autonomía, mejore los mediadores, la motivación intrínseca, la percepción del apoyo social y las competencias en los estudiantes.*

Marco

Experimental



Estudio 1

Estudio 1

3.3.1. Introducción

El estudio de los intereses que los estudiantes despliegan en clases de educación física se ha convertido en uno de los focos de atención en la mejora del proceso de instrucción (Cecchini, González-Mesa, Méndez Jiménez, y Fernández-Río, 2011; Jang, Reeve, y Halusic, 2016; Martos, Tamarit, y Torrent, 2016; Moreno-Murcia, Joseph, y Huéscar, 2014; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005). La motivación juega un papel determinante en la persistencia o abandono de una determinada actividad, por lo tanto, la comprensión de la motivación en las clases de educación física puede ayudar a los docentes a mejorar la calidad de sus interacciones y a proporcionar experiencias positivas a los estudiantes.

Según la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985, 2012), el compromiso con la práctica deportiva estará relacionado con la motivación intrínseca. Es decir, la persistencia en una actividad será consecuencia de la libre elección y del placer producido al realizar una determinada actividad (Moreno y Cervelló, 2010). La consecución de una determinada motivación requiere de un entorno en el que el estudiante pueda poner en juego sus recursos y pueda desarrollar estrategias encaminadas a la resolución de los problemas a los que se enfrente. En consonancia, la mejora del proceso de instrucción en educación física pasa porque el estudiante pueda elegir en clase y se puedan tener en cuenta sus preferencias (Benita, Roth, y Deci, 2014; Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012), con la intención de adquirir las competencias básicas.

Existen estudios que han abordado la incorporación del estudiante y sus preferencias como ejes sobre los que articular el desarrollo del currículum (Jang, Reeve, y Halusic, 2016; Martos et al., 2016; Vera, 2010). Jang, Reeve y Halusic (2016), tras testar la utilidad educativa de la

enseñanza basada en las preferencias, obtuvieron un incremento en la autonomía, en el compromiso y en el aprendizaje conceptual. Concluyeron que la enseñanza basada en preferencias era una vía válida para desarrollar el apoyo a la autonomía. Desde otra perspectiva, Martos et al. (2016) estudiaron la negociación del currículum como una estrategia para la incorporación del estudiante en los procesos educativos. A pesar de algunas resistencias que el profesorado manifestó para desarrollar esta metodología, concluyeron que la negociación del currículum fomenta la participación de los estudiantes en el proceso educativo tal y como propone la normativa educativa. Desarrolla la autonomía, la responsabilidad y el sentido de iniciativa. Siguiendo a Martínez (1999), plantearon un modelo de negociación del currículum que trascendiera la mera invitación a participar y para seguir un proceso conjunto de toma de decisiones entre los discentes y el docente. En este marco compartido de toma de decisiones, es donde un estilo docente que apoye a la autonomía puede adquirir un papel determinante para desarrollar el EpC en educación física.

La emergente preocupación por establecer un marco conceptual sólido sobre el que desarrollar un enfoque por competencias en educación física, se ha materializado en diversas propuestas teóricas sobre cómo desarrollar este modelo de enseñanza (Blázquez y Sebastiani, 2009). Sin embargo, son muy escasos los estudios llevados a cabo para su desarrollo práctico, tanto a nivel general, como en educación física en particular.

Más allá de la complejidad del proceso de transferencia, algunos estudios cuestionan la eficacia de promover la transferencia de los métodos de instrucción tradicionales, como la clase expositiva (Wittwer y Renkl, 2008) relacionada con el estilo controlador (Moreno-Murcia et al., 2012) e indican que son necesarios métodos innovadores, como el análisis de casos (Schwartz y Bransford, 1998; Schwartz y Martin, 2004; Kapur, 2012), la discusión en parejas (Schwartz y Bransford, 1998; Sampson y

Clark, 2009), el empleo de tareas globales (Merrill, 2007) y el fomento de la autonomía (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, y Biddle, 2003; Hagger y Chatzisarantis, 2012), más próximos a un estilo docente de apoyo a la autonomía (Moreno-Murcia et al., 2012). En ocasiones, la inexistencia de transferencia no es debida a la falta de recursos procedimentales, sino a variables de tipo actitudinal (Hagger y Chatzisarantis, 2007). Hagger et al. (2003) mostraron la correlación entre el apoyo a la autonomía, la motivación intrínseca y la transferencia de habilidades en otros contextos externos al aula (Hagger y Chatzisarantis, 2012). Por tanto, si desde el enfoque por competencias se pretende un aprendizaje para la vida (PISA, 2003), el primer paso para lograr la transferencia pasa por aproximar las tareas planteadas en clase de educación física a los intereses y motivaciones de los estudiantes.

Fase 1

3.3.2. Método

3.3.2.1. Objetivos e hipótesis

Los objetivos del estudio fueron:

1. Diseñar y validar una escala para medir las preferencias de práctica en EF. (PPEF)
2. Comprobar el poder de predicción de las preferencias de práctica sobre el desarrollo de las competencias en EF.

Según estos objetivos se formuló la siguiente hipótesis:

1. Se espera que las preferencias de práctica predirán positivamente las competencias.

3.3.2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 219 estudiantes de educación secundaria obligatoria y Bachillerato, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M = 13.3$, $DT = 1.2$). La distribución porcentual por sexo fue de 44% para las chicas ($n = 122$) y 56% para los chicos ($n = 97$).

3.3.2.3. Medida

Preferencias de práctica en clases de educación física (PPEF).

Se diseñó un instrumento para el registro de las preferencias de práctica del alumnado en las clases de educación física. La escala estuvo formada inicialmente por 17 ítems precedidos por el enunciado "En clase de educación física te gustaría..." y distribuida en tres constructos teóricos hipotéticos: materiales, con ocho ítems (e.g. "Crear mis propios materiales para jugar: indiacas, cometas, dedales y protecciones"), espacios, con tres ítems (e.g. "Visitar instalaciones deportivas: polideportivos, gimnasios, trinquetes y realizar actividades físicas allí") y nuevas tecnologías, con seis ítems (e.g. " Usar mi smartphone como instrumento multimedia: música, aplicaciones variadas, GPS"). Se puntúa de acuerdo a una escala tipo Likert desde 1 (*No me gusta nada*) hasta 5 (*Me gusta mucho*).

3.3.2.4. Procedimiento

La creación de la escala siguió un proceso de investigación-acción, estructurado en fases, que requirió de la participación dialogada e interrelacionada de tres agentes: una selección de los estudiantes del centro, los docentes del departamento de educación física y tres expertos en el diseño y validación de instrumentos de medida. La elaboración de los ítems pretendía obtener información sobre qué actividades físicas atraían y despertaban interés a los estudiantes, tanto en clase como en su tiempo de ocio. La primera fase consistió en una revisión exhaustiva de

las evaluaciones realizadas por el alumnado sobre las programaciones y unidades didácticas llevadas a cabo los últimos dos cursos. Paralelamente, se pidió a los docentes que revisaran su cuaderno de clase y aportaran información sobre la naturaleza de las interacciones que se generaban en clase en las respectivas unidades didácticas llevadas a cabo con el alumnado. Con estos datos se generó un primer boceto de escala y se sometió a la discusión por los expertos. Este proceso culminó con la modificación de aspectos formales y estructurales en la escala. Por un lado se adaptó la forma al modelo propuesto por los expertos y por otro, se modificó la redacción de algunos ítems, así como el enunciado que precedía a la misma. También se estructuró en dimensiones que agrupaban categorías de ítems por afinidad y se dejó un apartado abierto para que tuvieran cabida cualquier actividad planteada por los estudiantes. Una vez completado el diseño, se pasó a una reducida muestra de estudiantes para obtener información del grado de comprensión, así como la posibilidad de introducir nuevas actividades en alguna de las categorías establecidas. Tras una segunda revisión se estableció el diseño y estructura final de la misma.

Tras obtener las autorizaciones tanto de la dirección del centro, como de los padres/tutores de los participantes por ser menores de edad, se realizó una reunión con el departamento de educación física del centro para explicarles el procedimiento a seguir y concretar el periodo de administración de los cuestionarios. Se acordó pasar en las horas de clase de educación física y en los días en los que los grupos tenían asignado el gimnasio. Previamente a su administración, se recordó la importancia de cumplimentarlos con sinceridad y honestidad. El tiempo destinado a su relleno fue de 15 minutos aproximadamente y siempre al inicio de las sesiones, de forma voluntaria y anónima.

3.3.2.5. Análisis de los datos

Para comprobar la estructura factorial de la escala se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax. Se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de alfa de Cronbach. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 21.0.

3.3.3. Resultados

3.3.3.1. Análisis factorial exploratorio

Se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax para comprobar su validez de constructo. Tras un primer análisis, algunos de los ítems no saturaban en el mínimo establecido (.30). Se excluyeron los siguientes tres ítems (e.g. "Utilizar los patines y el skate", "Montar en bicicleta", "Emplear la música, bailes y coreografías"). Se volvió a analizar nuevamente y de los 17 ítems iniciales, la escala quedó compuesta por 14 ítems agrupados en tres factores denominados (Tabla 10): materiales (cinco ítems), espacios (tres ítems) y tecnologías (seis ítems). Se obtuvieron autovalores mayores de 1.00 (3.91, 1.76, y 1.37, respectivamente), explicando una varianza total del 50.39 % (9.79%, 27.97% y 12.63%, respectivamente) (Tabla 10).

Tabla 10. Análisis Factorial Exploratorio de la Escala de Preferencias de Práctica

Ítems	Materiales	Espacios	Nuevas tecnologías
1. Practicar juegos malabares: cariocas, bastones, pelotas y pompones	.719		
2. Crear mis propios materiales para jugar: indiacas, cometas, dedos	.719		
3. Andar con los zancos	.716		
4. Usar la brújula y otros instrumentos para la orientación	.532		
5. Usar hiperbalones (fitball), plataformas inestables (bosu) y gomas (bandas elásticas)	.407		
6. Realizar actividades en el medio natural: montaña y playa		.759	
7. Visitar instalaciones deportivas: polideportivos, gimnasios, trinquets, etc y realizar actividades allí		.815	
8. Utilizar otros escenarios de práctica		.721	
9. Usar mi smartphone como un instrumento multimedia: música, aplicaciones variadas, GPS			.665
10. Emplear Google Maps para diseñar mis rutas, registrarlas y compartirlas			.753
11. Utilizar el pulsómetro para realizar actividades físicas			.542
12. Utilizar la web: blogs, wikis, redes sociales y compartir información de clase con mis compañeros			.749
13. Intercambiar información mediante plataformas digitales: google drive, dropbox			.749
14. Usar cámara de vídeo y fotos en las clases			.543
% Varianza	9.79%	27.97%	12.63%

Estimación de la fiabilidad. Se obtuvo una consistencia interna de .65 para los materiales, .72 para los espacios y .75 para las nuevas tecnologías.

Fase 2.

3.3.4. Método.

3.3.4.1. Participantes

Estuvo compuesta por 476 estudiantes de educación secundaria obligatoria y bachillerato, cuyas edades oscilaban entre los 12 y los 18 años ($M = 14.4$, $DT = 1.6$). La distribución porcentual por sexo fue de 54% para los chicos ($n = 259$) y 46% para las chicas ($n = 217$).

3.3.4.1.2. Medidas

Preferencias de práctica en clases de educación física. Se utilizó la escala obtenida en la fase 1. La consistencia interna obtenida fue de .62 para los materiales, .72 para los espacios, .76 para las nuevas tecnologías.

Competencias básicas. Para determinar las competencias básicas se utilizó la *Escala de Competencias Básicas* (Ruiz, Vera, y Moreno-Murcia, 2016). Está formada por un único factor compuesto de nueve ítems (e.g. "Hacer uso de los recursos tecnológicos para resolver problemas reales de forma eficiente") encabezados por el enunciado "Si realizo estas actividades en clase creo que...". Las respuestas fueron recogidas a través de una escala tipo Likert de 1 (*No se corresponde en absoluto*) a 7 (*Se corresponde totalmente*). La consistencia interna fue de .86. El análisis factorial confirmatorio presentó unos ajustes apropiados: $\chi^2 = 132.24$; $gl = 26$; $p = 000$; $\chi^2/gl = 5.08$; CFI = .93; IFI = .93; TLI = .90; SRMR = .05.

3.3.4.1.3. Procedimiento

Se llevó a cabo el mismo procedimiento para recoger la información utilizada en el fase 1.

3.3.4.1.4. Análisis de los datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) y correlaciones de todas las variables. Se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de alfa de Cronbach. Para confirmar la validez de constructo de la escala PPEF obtenida en la fase 1, se realizó un análisis factorial confirmatorio utilizando el procedimiento estándar de máxima verosimilitud (ML) con las correcciones de Yuan-Bentler (MLR) ya que es habitual en las ciencias sociales desviaciones de la normalidad multivariada que, utilizando el método de estimación ML, aumentan el valor de χ^2 e infraestiman el de los errores típicos (Finney y DiStefano, 2006). Se consideraron una serie de índices de bondad de ajuste. Así, basándonos en las aportaciones de diferentes autores (McDonald y Marsh, 1990; Mulaik, James, Van Alstine, Bennett, Lind, y Stilwell, 1989), los índices que se emplearon para evaluar la bondad del modelo de medición fueron: χ^2 , χ^2/gl , RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation), RMSR (Root Mean Square Residual) y los índices incrementales (IFI, CFI y TLI). Estos índices de ajuste son considerados aceptables cuando el χ^2/gl es inferior a 5, los índices incrementales (IFI, CFI y TLI) son superiores a .90 y los índices de error (RMSEA y RMSR) son inferiores a .05 (Hu y Bentler, 1999). Se realizó un análisis de regresión estructural para comprobar la predicción de las competencias básicas a través de las preferencias de práctica en las clases. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 21.0 y Amos 21.0.

3.3.4.2. Resultados

3.3.4.2.1. Análisis factorial confirmatorio de la escala PPEF

Se realizó un análisis factorial confirmatorio basándose en las 14 medidas observadas y en los tres constructos latentes que correlacionaban libremente (Anderson y Gerbing, 1988). Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de *bootstrapping*, ya que el resultado del coeficiente multivariado de

Mardia fue 22.15, lo que indicaba falta de normalidad multivariada de los datos. Se obtuvieron índice de ajustes apropiados: $\chi^2/g.l.$ = 210.64; CFI = .90; IFI = .90; TLI = .90; SRMR = .05.

3.3.4.2.2. Análisis descriptivos y de correlaciones bivariadas

Los estudiantes asignaron una mayor puntuación a los espacios seguido por las nuevas tecnologías y los materiales. La dimensión competencias básicas presentó una media de 4.04. Todas las variables correlacionaron positiva y significativamente entre sí (Tabla 11).

Tabla 11. Media, Desviación Típica y Correlaciones

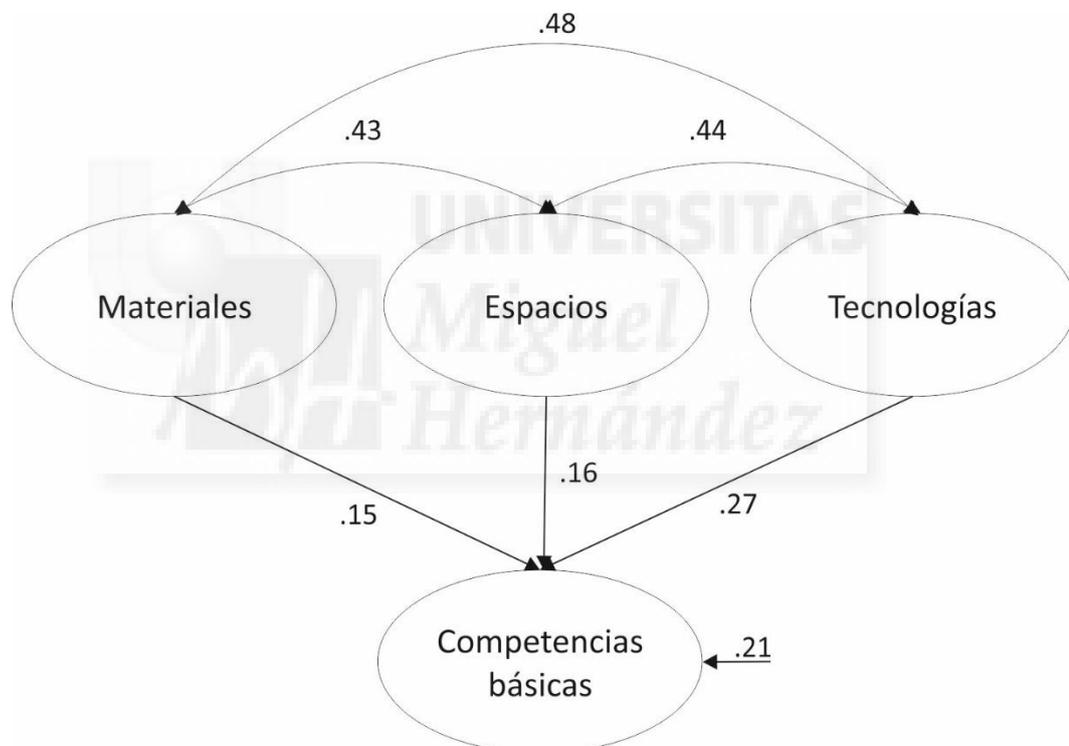
	<i>M</i>	<i>DT</i>	Material	Espacios	TIC	Competencias básicas
Material	2.75	.83	-	.30**	.32**	.25**
Espacios	4.13	.82	-	-	.33**	.25**
Nuevas tecnologías	3.37	.89	-	-	-	.30**
Competencias básicas	4.04	1.29	-	-	-	-

3.3.4.2.3. Análisis de regresión estructural

Se testó un modelo estructural que se centró en las interacciones conceptuales entre las preferencias de práctica y las competencias básicas. Como se puede observar en la Figura 9, las dimensiones de las preferencias de práctica aparecen como variables exógenas y las competencias básicas como variables endógenas. De esta manera, el modelo ofrecía las dimensiones de las preferencias de práctica como variables predictoras de las competencias básicas. Se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud y la matriz de covarianza entre los ítems como entrada para el análisis de datos. Tras el análisis de la regresión estructural se presentaron unos adecuados índices: $\chi^2/g.l.$ = 451.24; CFI = .92; IFI = .92; TLI = .91; SRMR = .04. Así, se puede

apreciar que las dimensiones de preferencias de práctica (materiales, espacios y nuevas tecnologías) predijeron positivamente las competencias básicas (21% varianza explicada).

Figura 9. Modelo de Regresión Estructural de Predicción de las Competencias Básicas a Través de la Escala de Preferencias de Práctica en Educación Física. Todos los Parámetros están Estandarizados y son Significativos en $p < .05$.



**Marco
Experimental**



Estudio 2

Estudio 2

3.4. Introducción

La preocupación por el desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la educación física y la percepción que docentes y discentes tienen de este proceso, ha centrado el interés de los investigadores en el contexto nacional de manera incipiente (Barrachina-Peris y Blasco, 2012; Buscà, Lleixà, Coral y Gallardo, 2017; Caballero, 2013; Figueras et al., 2016; Heras-Bernardino et al., 2013; Gutiérrez-Díaz et al., 2017; Hortigüela, 2014; Hortigüela, Abella, Pérez-Pueyo, 2014; Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Abella, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Fernández-Río, en prensa; Méndez-Alonso, Méndez-Jiménez, y Fernández-Río, 2016; Méndez-Jiménez, Sierra-Arrizmendiarieta, y Mañana-Rodríguez, 2013; Meroño et al., 2017; Sierra-Arrizmendiarieta, Méndez-Jiménez, y Mañana-Rodríguez, 2012; Zapatero-Ayuso, et al., 2012, 2017) a la par que han surgido directrices, recomendaciones y propuestas desde los diferentes organismos e instituciones europeas (OCDE 1997, 2003; PISA 2000, 2002, 2009, 2012, 2015; Consejo Europeo, 2000, 2002; Comisión Europea, 2004, 2006, 2012; Parlamento Europeo, 2006).

A pesar de la emergente producción de estudios al respecto, no ha habido consenso sobre cómo deberían llevarse a cabo los procesos de concreción, adaptación y evaluación de las competencias básicas en los centros educativos, lo cual ha generado cierta controversia (Pérez-Pueyo, 2012c; Pérez-Pueyo et al., 2014). Para Pepper (2011), la incorporación de las competencias al sistema educativo es un paso necesario pero insuficiente para llevar a cabo su implementación. Se necesitan acciones simultáneas y a varios niveles (concreción de la normativa, información, formación y asesoramiento de la administración educativa, realización de acciones específicas diseñadas y promovidas por los centros, elaboración de documentos) para que se conviertan en una realidad en la vida

cotidiana de los centros (Monarca, Simón, Rappoport, y Echeita, 2016) y aunque el término está ampliamente difundido en la literatura, resulta muy difícil determinar el impacto real de las competencias clave en la formación de los estudiantes hasta que no se lleven a cabo investigaciones exhaustivas durante su escolarización (Dabrowski y Wisniewski, 2011). En este sentido, Gimeno-Sacristán (2008) realizó una minuciosa argumentación que ilustra su inherente naturaleza problemática sobre la utilidad de las competencias básicas, cuando se pretenden trasladar al campo de la educación, alrededor de diez tesis. De su razonamiento existen dos tesis de las que subyacen puntos críticos en cuanto al fondo y la forma que está adoptando actualmente el enfoque por competencias en la educación.

Así, en cuanto a la forma, destaca que la escasa precisión que encierra el propio concepto de competencia ha dificultado la comunicación y, por tanto, el mensaje que se pretendía trasladar al respecto¹. Respecto al fondo, la tesis de que por medio de una evaluación sobre unos resultados tangibles acerca de un proceso, sería posible extraer una guía para su producción en la educación, tampoco parece ser una premisa que se haya cumplido. Cuando las propuestas se trasladaron al ámbito de la educación física (EF), instrumentalizando una vía de concreción y/o de ejemplificación determinada, la controversia quedó evidenciada de manera singular (Pérez-Pueyo y Casanova, 2012; Pérez-Pueyo, 2012a, 2012b, 2012c,) presentándose propuestas claramente diferenciadas las cuales, aunque en apariencia pudieran resultar coherentes, podían llevar implícitas fundamentaciones antagónicas al modelo de desarrollo integral por el que abogaba en el sistema educativo (Pérez-Pueyo, 2012a). En este

¹ Desde la primera alusión al término competencias por la OCDE (DeSeCo, 1997; PISA, 2000; 2003), pasando por las diferentes revisiones que desde la Unión Europea se han ido publicando (Comisión Europea, 2004; recomendaciones del Parlamento Europeo, 2006, 2013) hasta la concepción que se sostiene en la LOMCE (2013), el discurso sobre el concepto, la naturaleza y las interrelaciones entre las competencias, así como relaciones entre éstas y el resto de elementos curriculares, ha ido variando y adaptándose, tanto en la legislación educativa nacional (LOE, 2006; Real Decreto 1631/2006; Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre; Orden ECD/65/2015, de 21 de enero) como en las diferentes concreciones a nivel autonómico (Decreto 112/2007 de 20 de julio; Decreto 85/ 2015 de 8 de julio) dando, como consecuencia, varias líneas de trabajo al respecto.

sentido, si se revisan las formas y el fondo de las dos grandes propuestas que desde hace casi una década más se han esforzado por aportar un marco conceptual y por defender una racionalidad sobre la que desplegar la propuesta para el desarrollo y evaluación del enfoque por competencias, el Proyecto Atlántida (Moya y Luengo, 2007) y el Grupo Actitudes (Pérez-Pueyo et al., 2009) y sus actuales revisiones; Proyecto Desarrollo de las Competencias Básicas (COMBAS, 2013) y Proyecto de Integración de las Competencias Básicas (INCOBA, 2013) respectivamente, siguen apreciándose diferencias que para Luengo (2013) surgen en el intento de escribir desde la teoría a la práctica. Forman parte de la búsqueda abierta y plural de equipos cercanos que piensan y viven experiencias similares. El Proyecto COMBAS, impulsado desde Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD, 2013) a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), sigue un planteamiento inductivo² para fundamentar su propuesta y se desarrolla a través de la elaboración de un documento puente, que detalla los perfiles de área y de competencia, las relaciones entre las competencias y las áreas, así como las contribuciones que cada una de éstas puede aportar a la consecución de aquéllas. Su racionalidad sigue una lógica inductiva, siempre a partir de la reflexión sobre lo que el docente realiza en su práctica diaria, con el objetivo de encontrar fortalezas o afinidades y/o identificar las discrepancias o debilidades. Según esta lógica, el modelo va planteando un total de 16 actividades-problema, ordenadas jerárquicamente, según unos los niveles de integración curricular que debe seguir un modelo de diseño curricular por competencias. En cada actividad, se reflexiona sobre el problema planteado, se debate y se realiza una puesta en común. Finalmente, se propone una solución real

² Autores como Pérez-Pueyo (2013a) y Pérez-Pueyo et al. (2013a, 2013b) clasifican el Proyecto Atlántida como una propuesta de carácter deductivo porque consideran que va de lo general a lo particular. Si se atiende a la obra que publica el MEC para presentar el Proyecto COMBAS, Guía para la formación en centros (2013), cuando se habla del plan de formación, una de las estrategias clave para lograr el cambio en los centros fue partir de la vida real del aula y de lo que en ella ocurre, destacando la necesidad de apoyo en el trabajo cotidiano del docente y desde éste poder entender la propuesta por competencias. Esta es la razón por la que desde este texto se aboga por considerarlo como una estrategia inductiva y no deductiva, como se ha considerado por otros autores.

desarrollada por alguno de los centros participantes en el proyecto de formación. Cada actividad, según la dificultad que entrañe, se compone de una o varias cuestiones y se acompaña de una propuesta de recursos; lecturas, vídeos, etc. que permitan afianzar y profundizar sobre los conceptos nucleares trabajados. Desde sus primeras manifestaciones, fueron varias las comunidades autónomas las que apostaron por esta vía de desarrollo de las competencias básicas, siendo una de éstas la Comunidad Valenciana³. El Proyecto COMBAS, a partir de un modelo de innovación centro-periferia⁴ (Kirk, 1990), se ha ido incorporando gradualmente en las administraciones autonómicas y ha dado a conocer su propuesta para el desarrollo de las competencias, a través de la creación de itinerarios formativos⁵ y estableciendo secuencias curriculares en forma de guías paso-a-paso. El resultado de las cuales queda directamente reflejado en la aparición de los documentos puente⁶ (Conselleria de Educació Cultura y Deporte, 2016). Pérez-Pueyo y Casanova (2012) alertaron sobre la insatisfacción que estaba generando entre el colectivo docente, así como de la falta de coherencia con las bases del sistema educativo las propuestas con que algunas comunidades autónomas estaban llevando a cabo el desarrollo de las competencias. En este sentido, Gimeno (2008) ya apuntó que la utilidad de una propuesta no está garantizada por proceder de organismos gubernamentales, intergubernamentales o internacionales, como ya se planteó en estudios anteriores (Dabrowski y Wisniewski, 2011; Hipkings, 2007; Hipkings, Boyd, y Joyce, 2007; Gillespie, 2008; Lee et al., 2013, Pepper, 2011;

³ En la Comunidad Valenciana se aboga por la formación en los centros según la propuesta COMBAS y se han establecido los diferentes documentos puente por etapas y áreas o materias para ayudar al diseño e implantación del enfoque por competencias. Se pueden consultar en: <http://mestreacasa.gva.es/web/sfp/recursos> (documento puente para primaria) y <http://mestreacasa.gva.es/web/sfp/dpsecundaria> (documento puente para secundaria).

⁴ Hay que aclarar que aunque esta no fue la génesis del proyecto, ni la filosofía que perseguían sus creadores, la incorporación a los planes de formación que han adoptado las administraciones autonómicas, así como la transmisión que se hace del proyecto, sí sigue la lógica propuesta por Kirk (1990).

⁵ Ver en este sentido el Itinerario Formativo propuesto en la Comunidad Valenciana a partir del Proyecto COMBAS http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/617498/mod_resource/content/1/Itinerario%20CCLV%20COMUNIDAD%20VALENCIA%20NA.pdf o la propuesta planteada por el MEC: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/guia-para-la-formacion-en-centros-sobre-las-competencias-basicas/ensenanza-centros-de-ensenanza/16109>

⁶ Se puede consultar en <http://mestreacasa.gva.es/web/sfp/dpsecundaria>

Webster, 2014). Por tanto, uno de los puntos críticos en que podría incurrir este modelo y que merecería una profunda reflexión entre el colectivo docente, a tenor de cómo se ha ido introduciendo en los programas de formación del profesorado, giraría en torno a la posibilidad de que dicha propuesta acabara convirtiéndose en el procedimiento hegemónico para el desarrollo de las competencias en los centros, relegando a un segundo plano la autonomía pedagógica que propone la legislación (LOE, 2006, Título V, Capítulo II; LOMCE, 2013, Preámbulo, Capítulo VII) por razones de índole diversa.

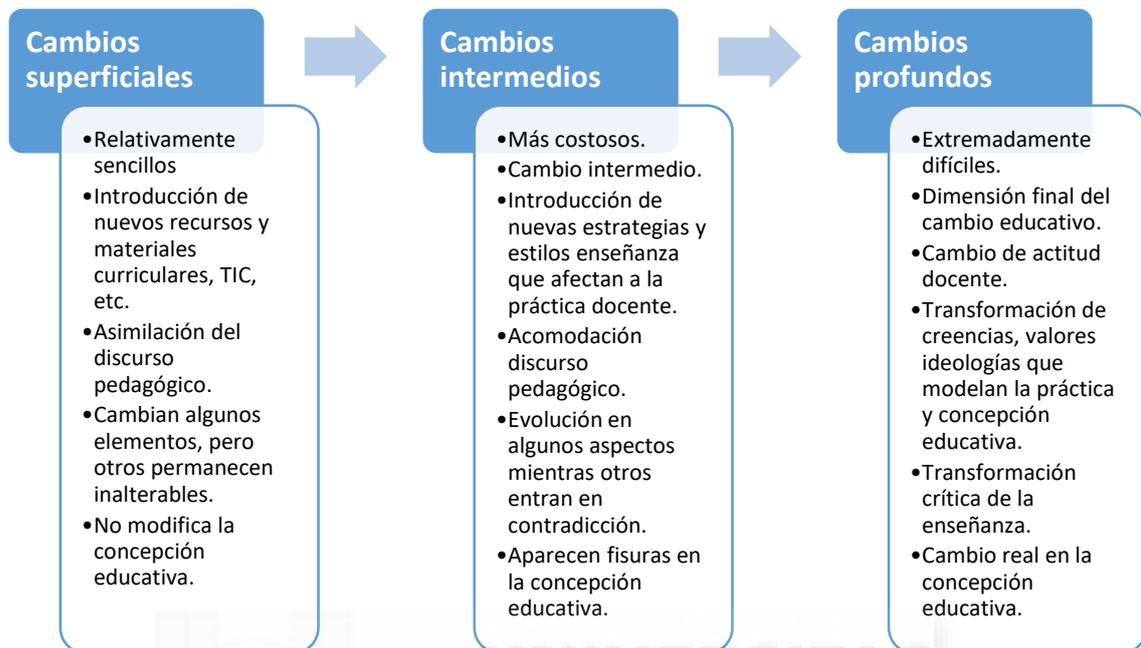
Por otro lado, el Proyecto INCOBA (2013) se presentó como un modelo de desarrollo de las competencias de carácter internivelar y transversal, a partir de un planteamiento deductivo, fundamentado en los principios de autonomía pedagógica (LOE, 2006, art. 120) y del desarrollo integral del ser humano. Surgió ante la ausencia de un modelo de desarrollo, programación y evaluación de las competencias básicas en el sistema educativo (Pérez-Pueyo et al., 2014). Su naturaleza transversal está basada en la introducción de las competencias básicas en el currículum (LOE, 2006) y en la necesidad de su tratamiento en el diseño curricular, respetando la singularidad que caracteriza la inexistencia de una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias, como se dictaminaba en la legislación (Real Decreto 1631/2006). A partir de dichas premisas, establecieron un protocolo para programar y evaluar las competencias básicas en la educación obligatoria, basado en una secuenciación por niveles y cursos, que atendía a criterios de claridad, de funcionalidad y de coherencia, en contraste con las ya existentes (Pérez-Pueyo et al., 2010, 2013).

En España, algunos estudios ya anticiparon la complejidad para establecer un marco general en torno al que articular una propuesta para implantar realmente el enfoque por competencias, alertando de la

existencia de un mapa de percepción docente difuso, contradictorio y escéptico (Méndez-Jiménez, Sierra-Arrizmendiarieta, Mañana-Rodríguez, 2013). Estudios recientes (Caballero, 2013; Gutiérrez-Díaz et al., 2017; Hortigüela, 2014; Hortigüela, Alcalá, y Pérez-Pueyo, 2014; Méndez-Alonso, Méndez-Jiménez, y Fernández-Río, 2016) parecen indicar un ligero cambio de tendencia, puesto que tanto los equipos directivos como el colectivo de los docentes de EF, perciben las virtudes que el enfoque por competencias puede tener sobre el aprendizaje de los estudiantes, aunque se siga trabajando de manera contradictoria en el seno de un mismo centro (Hortigüela, 2014; Hortigüela, Abella, y Pérez-Pueyo, 2014; 2015; 2016). Méndez-Alonso, Méndez-Jiménez, y Fernández-Río (2016), tomando al docente como eje central para el desarrollo del enfoque por competencias, confirmaron que las competencias básicas estaban incorporadas plenamente en las programaciones de educación física, aunque destacaron la existencia de desajustes entre los planteamientos teóricos y lo que realmente se realizaba en la práctica, aspecto que llevó a cuestionar la incidencia del cambio en el desarrollo de las competencias y a presentar la formación específica, como un elemento esencial para promover actitudes positivas hacia el enfoque competencial. Estos factores, que ya habían sido apuntados en estudios anteriores, aludiendo a la falta de información y formación que percibe tener el docente (Barrachina-Peris y Blasco, 2012; Caballero, 2013; Hortigüela, Abella, y Pérez-Pueyo, 2014; Zapatero-Ayuso, González-Rivera y Campos-Izquierdo, 2012) y a la influencia que ésta ejerce en el desarrollo del enfoque, así como en las estrategias y procedimientos empleados para su evaluación y seguimiento (Barrachina-Peris y Blasco, 2012; Caballero, 2013; Pérez-Pueyo, 2012; Hortigüela, Abella, y Pérez Pueyo; 2014), se mantienen en la actualidad (Zapatero-Ayuso, González-Rivera, y Campos-Izquierdo, 2016), a los que Gutiérrez-Díaz et al. (2013) añaden la percepción crítica del docente sobre la distribución de contenidos y las competencias en el currículum.

Como se desprende de los recientes estudios, la percepción que tiene el docente acerca del enfoque parece estar cambiando (Hortigüela, 2014) aunque sea muy sutil y lentamente. Para Sparkes (1992), crear el cambio educativo desde el profesorado supone un proceso azaroso, prolongado y complejo que abarca, desde el punto de vista subjetivo, tres dimensiones de complejidad creciente (Fullan, 2002). (Figura 10.) En un primer nivel se encuentran la utilización de nuevos materiales curriculares, a continuación, se introducirían nuevas habilidades, estilos y estrategias en la práctica de la enseñanza y en última instancia, cuando se quiere hablar en términos de cambio real, la dimensión clave a considerar será la transformación de los valores, creencias y las ideologías que los docentes mantienen, puesto que éstos darán forma a sus asunciones y prácticas pedagógicas. Además, el cambio se suele presentar desde dos perspectivas, una de tipo individual, a nivel de micropolítica educativa y otra de carácter colectivo (Fullan, 2002). La individual, se materializa en un proceso donde el docente reflexiona sobre sus hábitos y creencias, con el fin de modificarlos, asignando una reculturización de éstos. Para Fullan (2002) éstos son mucho más eficaces porque operan a nivel de la cultura de los centros. Mientras que el cambio, en términos colectivos, se caracteriza por operar sobre las estructuras de los centros, en un proceso de reestructuración (Fullan, 2002) al que otros autores denominaron reconversión educativa (Molina y Devís 2001) o modelos “top-down” (Valle y Manso, 2013), caracterizados por ser un proceso de legitimación y reajuste del sistema educativo a las nuevas condiciones sociales y económicas, con la intención de hacerlo más competitivo (Molina y Devís, 2001).

Figura 10. Dimensiones subjetivas del cambio. A partir de Fullan (1982,2002) y Sparkes (1992).



Según Carbonell (2002), para que una innovación sea potente y pueda tener éxito, no puede basarse en la desconfianza del profesorado y en su exclusión, sino que debe ser pensada, gestionada y realizada por el profesorado, relegando a la administración a la dotación de los recursos para que el docente pueda llevarla a cabo, bajo las necesarias condiciones de calidad. En relación al cambio educativo que perseguían las competencias, Monarca y Rappoport (2013) encontraron una distancia considerable entre las pretensiones administrativas y la realidad cotidiana de los centros, afirmando que para que las reformas tuvieran el efecto deseado, se debería tener en cuenta los procesos por los cuales los actores implicados en los cambios se apropian de éstos y generan prácticas y acciones concretas, conjuntamente con la puesta en práctica de acciones simultáneas de asesoramiento desde la administración educativa (Monarca, Simón, Rappoport, y Echeita, 2016). Para Monarca, et al. (2016) los cambios se ubican en procesos de negociación, resignificación y construcción compartida de las prácticas sociales y

educativas. En este sentido, la LOMCE (2013) pretende asentarse sobre una nueva ordenación del currículum que proporcione un incremento en la autonomía de las Administraciones educativas y de los centros, para potenciar el aprendizaje por competencias. El Decreto 87/2015⁷, considera que la nueva configuración del currículum, le da un carácter más flexible y se orienta a otorgar una mayor autonomía de los centros, para que los equipos docentes puedan realizar acciones coherentes y progresivas en la estructuración de los elementos curriculares en las programaciones.

Ello debería traducirse en una renovación de la práctica docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje y promover nuevos enfoques en el aprendizaje y en la evaluación, que deberían suponer un cambio importante, tanto en las tareas que deben resolver los estudiantes, como en los planteamientos metodológicos innovadores (Real Decreto 1105/2015).

En el caso de la implantación del enfoque de las competencias, Gordon et al. (2009) consideraron que el docente era el actor principal, puesto que la implementación del enfoque dependerá de la actitud que éste manifieste, como ya apuntaron Fullan (1982, 2002, 2015) y Sparkes (1990, 1992). Por tanto, la manera en que se plantee el enfoque y cómo se perciba entre el colectivo docente será fundamental para que tenga garantías reales de éxito. Ahora bien, este proceso no se producirá per se, por el mero hecho de introducir las competencias yuxtapuestamente a las programaciones ya elaboradas, o por el hecho de introducir relaciones superficiales entre competencias y actividades planteadas, como ya se ha podido apreciar (Barrachina-Peris y Blasco, 2012; Hortigüela, 2014). Estudios recientes avalan que simplificar el enfoque por competencias a una mera programación de las competencias no va a garantizar el cambio (Pérez-Pueyo et. al., 2014). El éxito en el desarrollo de la propuesta necesita ir acompañado de una intencionalidad educativa clara y bien

⁷ Decreto 85/ 2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana.

definida, comprometida con una actitud innovadora que promueva un cambio real y que apunte a una verdadera programación por competencias.

El componente curricular que posibilitará explorar y diseminar todas las dimensiones del cambio, recae en los procesos de evaluación (Monereo, Castelló, Gómez, 2009) y en sus funciones de diagnóstico y de regulación de la práctica de enseñanza, en sintonía con la evaluación educativa propuesta por Álvarez-Méndez (2005), la evaluación formativa (Bolívar, 2010; Díaz-Lucea, 2005; López-Pastor, 2009, 2012; López-Pastor et al., 2006a, 2006b; Stake, 2006) o la evaluación dirigida hacia la promoción del aprendizaje para toda la vida "Fostering Lifelong Learning" (Hipkings, 2007). La evaluación formativa es aquel proceso de evaluación cuya finalidad es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en que tiene lugar (López-Pastor, 2009; López-Rodríguez, 2013). En estadios avanzados, se caracteriza porque involucra directamente a los estudiantes en su propio aprendizaje (Hipkings, 2007). Es una evaluación que tiende a documentar un recorrido de formación o de desarrollo, que escapa de la función calificadora, revisando fines y medios de los programas, con la finalidad de orientar a los estudiantes y retroalimentar el proceso. La evaluación formativa, en definitiva, es aquella en la que el proceso de evaluación queda integrado en el aprendizaje (Bolívar, 2010) y se convierte en una actividad valiosa cuando da a conocer el modo cómo se está aprendiendo, además de lo que se está aprendiendo, e informa sobre el grado de comprensión de aquello que se estudia (Álvarez-Méndez, 2008). Para ello, debe transformar la costumbre del examen en la cultura de la evaluación y hacer de ésta un ejercicio de formación, capaz de convertir simultáneamente al tiempo de clase, en un tiempo de aprendizaje compartido y en una oportunidad para la evaluación formativa (Álvarez-Méndez, 2008).

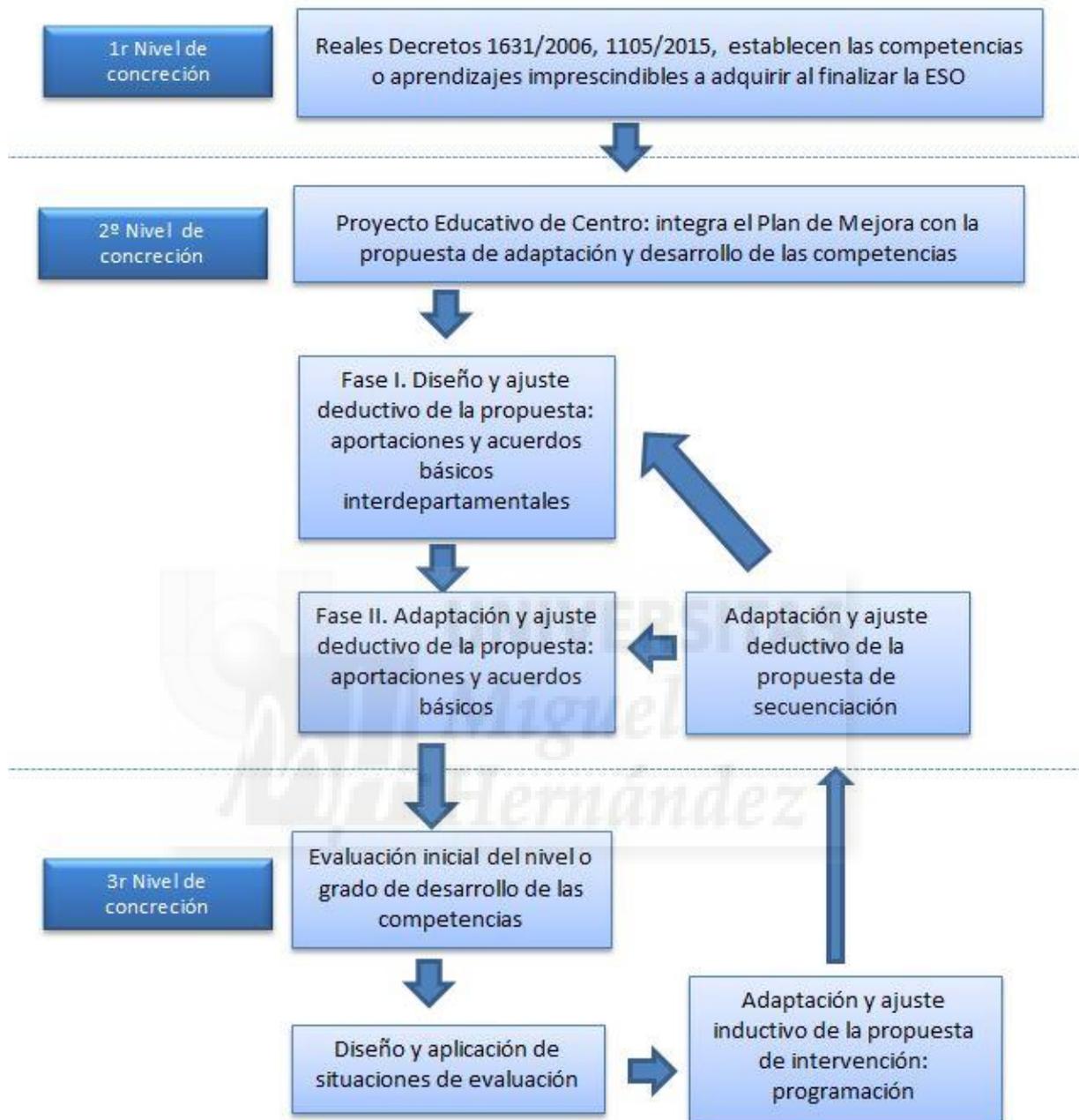
Existen evidencias sobre la influencia positiva que ejerce la evaluación formativa en la construcción del clima de aprendizaje en clase (López-Pastor et al., 2006a, 2006b; García y López-Pastor, 2015), en la percepción que los discentes tienen de su propio aprendizaje cuando se les cede la responsabilidad (Vera y Moreno, 2007), en cómo afecta positivamente la cesión de responsabilidad sobre la percepción en la igualdad de trato (Vera y Moreno, 2009) o en cómo la evaluación formativa facilita un aprendizaje más auténtico (Monereo, 2009b; Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Salicetti, 2015). Por tanto, parece claro que cuando se plantee la evaluación, debe adquirir una función formativa y reguladora, pensada en y para el estudiante. Para Álvarez-Méndez (2005) se debe poner al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. Si se articula el proceso de evaluación con el de enseñanza-aprendizaje, se logrará que el estudiante aumente la conciencia de lo que aprende, autorregule su propio aprendizaje, sea más autónomo y transfiera lo que aprende en clase a su práctica fuera del entorno escolar (López-Rodríguez, 2013). En esta línea, se definió la evaluación en la LOMCE (2013), al considerar al estudiante como el eje o la razón de la educación y sobre el que dirigir el aprendizaje con la finalidad de formar personas autónomas, críticas y con pensamiento propio.

Para comprometerse con el cambio, el docente debería reflexionar críticamente sobre su propia práctica y hacerlo desde una doble perspectiva. Por un lado, respecto a sus interacciones directas con el currículum, a nivel de aula, y por tanto, realizando reflexiones de naturaleza inductiva, de abajo-arriba (Carbonell, 2002) o “bottom-up” (Valle y Manso, 2013) y por otro, a nivel de centro, incorporando los acuerdos de centro que afectarían a su práctica y promoverían las reflexiones de naturaleza deductiva o de arriba-abajo (Carbonell, 2002). Ambas reflexiones le permitirían ir adquiriendo conciencia de para qué está enseñando y le proporcionarían argumentos sólidos para

reconceptualizar, no sólo el sentido de su práctica, el para qué, sino también, el cómo, o la manera en que lo está desarrollando. Como consecuencia, todas las decisiones y acciones deberían arrancar desde un proceso de evaluación formativa y compartida que estuviera asentado en el Plan de Mejora de centro. Éste, integrado en el proyecto educativo, proporcionaría una identidad sólida al centro sobre cómo desarrolla el enfoque por competencias.

Desde la entrada en vigor de la LOE (2006), en todos los centros, las reflexiones en torno a la mejora de la práctica educativa debían quedar reflejadas en los planes de mejora. Éstos, son el referente para desarrollar y adaptar el enfoque por competencias a nivel de centro y deben garantizar que no se plantee de manera aislada y descontextualizada. De lo contrario, la innovación que pudiera representar el enfoque por competencias, no alcanzaría a toda la comunidad escolar y se relegaría únicamente a algunas partes o ámbitos aislados, terminando por reproducir la metáfora del puzle (Carbonell, 2002) según la cual, si falta una pieza, se resiente el conjunto y se producen fisuras que imposibilitarían fraguar relaciones más horizontales y democráticas, que obstaculizarían el cambio. La figura 11, pone de manifiesto el proceso de diseminación del cambio en relación con los agentes implicados en cada uno de los niveles de concreción curricular que presenta el sistema educativo.

Figura 11. Proceso de diseminación del cambio en los niveles de concreción.



Así, la reflexión que el docente realice en torno a para qué se enseña, le puede conducir al cuestionamiento de cómo se está realizando y a estar en condiciones de dar un paso hacia el cambio profundo en la racionalidad con la que plantea todo el proceso. Por tanto, conocer aquello que el estudiante realmente necesita aprender para desenvolverse exitosamente ante situaciones cambiantes e inestables, como las que se

enfrentará en la sociedad (LOMCE, 2103) y hacerlo a partir de lo que realmente es capaz de movilizar en un momento dado, como resultado de una evaluación auténtica (Monereo, 2007), proporcionará al docente un diagnóstico inicial válido y fiable, sobre la toma de decisiones acerca de para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñarlo de la manera más justa y eficaz. Para ello, el docente deberá revisar la racionalidad que subyace a su propia propuesta de desarrollo de las competencias y deberá hacerlo desde una mirada crítica y con carácter formativo, dentro de una perspectiva colaborativa. Esto implica que sepa emplear las lentes que le garanticen una visión deductiva y le ofrezcan una mirada en prospectiva, siempre que sea necesario, pero también, siempre que sea aconsejable, saber combinarlas con aquéllas que le permitan tener una visión inductiva, desde su propia práctica diaria, que le ofrezca la posibilidad de realizar una mirada en retrospectiva y reflexiva, orientada hacia el trabajo colaborativo. Estos principios de procedimiento le permitirán ir estableciendo sinergias continuas entre las acciones y las intenciones y viceversa, dotando al enfoque de coherencia, claridad, funcionalidad y eficacia.

Debido a la percepción difusa que manifiesta el colectivo docente sobre las competencias y a la controversia que sigue generando su desarrollo práctico, se planteó un estudio cuyo principal objetivo fue implementar el EpC en EF, asentado en la evaluación formativa y organizado en torno al Plan de Mejora de centro. Se partió de tres grandes premisas; el docente como motor del cambio, (Orden ECD/65/2015) el estudiante como razón de ser de la educación (LOMCE, 2013; Zabala et al., 2011) y la reflexión deductiva e inductiva sobre para qué y cómo enseñar (COMBAS, 2013; INCOBA, 2013). A continuación, para maximizar la transversalidad entre las competencias (Zabala et al., 2011, Zabala y Arnau, 2007) y promover el desarrollo de más de una competencia simultáneamente (Orden ECD/65/2015), se diseñaron itinerarios de secuencia agrupados en ámbitos afines como ya habían propuesto algunos

autores (Barrachina-Peris y Blasco, 2012; DeSeCo, 2005; López, 2006; Marco-Stiefel, 2008; Proyecto Tunning, 2008, Serrano, 2009; Ureña et al. 2010). A partir de esta secuencia previa, se concretaron diferentes situaciones para la evaluación de las competencias con la finalidad de recabar información válida y fiable sobre el nivel inicial o grado de adquisición de las competencias de los estudiantes. Dichas situaciones se validaron por medio del juicio de expertos. Las evidencias que se obtengan gracias a la evaluación por competencias, podrán servir como predictores para la toma de decisiones deductivas y reconceptualizar el proceso de secuencia, así como para tomar decisiones inductivas, directamente relacionadas con la práctica de la EF.

Siguiendo este planteamiento, se podrán emplear las evidencias obtenidas por medio de la evaluación para diseñar una intervención práctica posterior, mucho más relacionada y coherente con los propósitos del enfoque competencial.

3.4. Método

3.4.1. Objetivos e hipótesis

El estudio persiguió el siguiente objetivo:

1. Diseñar y validar una escala para la evaluación de las competencias en EF a partir del plan de mejora del centro (EEC)

Según el objetivo anterior, se formuló la siguiente hipótesis:

1. Se pretende que el diseño de la evaluación de las competencias a partir Plan de Mejora del Centro ayude a evaluar de manera eficaz la adquisición de las competencias.

3.4.2. Búsqueda documental

Para la fundamentación del estudio, se analizaron artículos publicados en revistas nacionales e internacionales de gran difusión, capítulos y monográficos sobre competencias, artículos de investigación, de revisión, ensayos o de reflexión crítica y artículos de divulgación. También se consultaron libros, capítulos de libros, tesis doctorales, bases de datos, webs específicas sobre competencias básicas y claves así como documentos legislativos de ámbito europeo, nacional y autonómico. Esta búsqueda, se completó con una revisión de los autores que más han estudiado e intervenido en este ámbito.

Para la recopilación de la información se llevó a cabo una búsqueda documental de todas las fuentes bibliográficas sobre competencias básicas y claves. A continuación, se procedió a la revisión de la mayoría de publicaciones existentes, en idioma anglosajón y en español, que habían incluido a las competencias como objeto de estudio. Esta revisión incluyó varios grupos documentales. Por una parte, se agruparon todas las referencias que aludían a competencias básicas y claves desde una perspectiva teórica y de carácter normativo. Es decir, toda la documentación que aludiera a reflexiones y aclaraciones holísticas sobre el concepto y naturaleza de las competencias básicas, así como su transposición o tratamiento en el sistema educativo, ya fuera sobre metodología, programación o evaluación, en cualquiera de sus niveles. Se consultaron 40 libros impresos, 16 libros digitales, 7 revistas que publicaron monografías sobre competencias (Aula de Innovación Educativa, 2010; Bordón. Revista de Pedagogía, 2011; Cuadernos de Pedagogía, 2007; Revista Digital Escuela. Competencias Básicas. Cultura imprescindible para la ciudadanía, 2008, 2009; Revista de Educación, 2013; Revista de Docencia Universitaria, 2010; Tándem. Didáctica de la Educación Física, 2008, 2013), 60 artículos sobre competencias básicas o claves en revistas especializadas en enseñanza-aprendizaje, currículum,

desarrollo profesional docente, didáctica, psicología de la educación, sociología de la educación y política educativa, tanto de ámbito nacional como internacional, 2 leyes educativas de ámbito nacional LOE (2006), LOMCE (2013); los Reales Decretos que las desarrollaban (1631/2007; 1105/2015), 1 orden de ámbito nacional que describía la relación entre competencias, contenidos y criterios de evaluación (Orden ECD/65/2015), los decretos autonómicos que desarrollaban la legislación en la Comunidad Valenciana (Decreto 112/2007; Decreto 108/2014; Decreto 87/2015), la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), las páginas web de las Consejerías de Educación de las comunidades de Andalucía, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla León, Cataluña, Extremadura, La Rioja, Navarra y País Vasco, las páginas webs que alojaban el currículum de países punteros en el tratamiento de las competencias clave a nivel internacional (Québec, Korea y New Zeland), las páginas web de las diversas instituciones europeas, Eurydice Europa (EACA), Eurydice España (Redie), DeSeCo (OECD), las páginas web sobre iniciativas para el desarrollo de proyectos de competencias en primaria y secundaria, KeyCoNet y KeyCoNet Spain, Proyecto Tunning (Tuning Educational Structures in Europe), las páginas web de los grupos de trabajo que en España más han profundizado sobre las competencias, Atlántida, Actitudes y Las Competencias, así como los documentos de trabajo proporcionados en los cursos de formación organizados por la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana sobre competencias básicas y clave, a través de los centros de formación y recursos para el profesorado (CEFIRE), los últimos cinco años (2011-2016).

A continuación se analizaron las diferentes propuestas que abordaban el tratamiento de las competencias desde el ámbito específico de la educación física. Se consultaron todas las referencias y estudios que planteaban el desarrollo del enfoque desde un punto de vista holístico e integrador, así como aquellos que lo planteaban desde cualquier fase o

componente del diseño curricular (contenidos, metodología y evaluación) y que podían proporcionar información del punto en que se encontraba la contribución y desarrollo de las competencias o del enfoque competencial en el campo de la EF (10 libros; 3 capítulos de libros, 2 tesis doctorales y 20 artículos que trataron la aportación de la EF al desarrollo de las competencias básicas, sobre cómo programar y evaluar por competencias en EF, como contribuye la EF a la adquisición de las competencias básicas, sobre la formación para la enseñanza en el enfoque por competencias y la percepción docente respecto al desarrollo del enfoque por competencias en EF).

Las bases de datos consultadas fueron: Science Direct, Sport Discus, Scopus, Psycinfo, Isi wed of Knowledge, Medline y TPSR Alliance. Se operó con los siguientes descriptores /la unidades de análisis fueron seleccionadas a partir de los siguientes descriptores: aprendizaje, assessment, competencias básicas, competencias clave, core competences, currículum, development of key competences, educación, education, educación física, evaluación de competencias, evaluation, framework, improvement, Key Competences/ Key Competencies, learning, lifelong learning, physical education, rúbricas, rubrics y se acotó el intervalo a los últimos 12 años. Se empleó un tiempo aproximado de seis meses para la redacción de la revisión. No se encontraron dificultades en la comprensión de los diversos trabajos analizados

2.4.3. Medida:

Rúbricas para evaluación del nivel inicial de competencias.

Una vez realizadas las diferentes revisiones se diseñaron cinco rúbricas para evaluar el grado de desarrollo inicial de las competencias. Cada una representaba una situación competencial que se evaluaba a partir de los contenidos de la asignatura.

- *Situación competencial calentamiento.* Evalúa el diseño y aplicación de un calentamiento general su estructura básica y la capacidad para aplicarlo y adaptarlo a las condiciones de clase. Consta de cuatro indicadores (e.g. “Definir un calentamiento con vocabulario y ortografía adecuada, estructurándolo en fases y proponiendo ejercicios de acuerdo con éstas”, “Explicar el calentamiento de forma organizada, participando en la exposición, empleando un registro y un vocabulario adaptado al contexto”, “Regular la intensidad proponiendo y ejecutando los ejercicios en base a la estructura prevista y reajustándola si es necesario”, “Mostrar una actitud positiva ante las dificultades surgidas para reorganizar su propio aprendizaje”), que se puntúan en una escala que va desde 1 (no adquirido) hasta 4 (totalmente adquirido). A cada indicador se le asigna una puntuación. De estas puntuaciones se obtiene una media que proporciona el grado de desempeño competencial general del estudiante en la situación planteada. La valoración global se puntúa en una escala con un rango que va desde 1 (proceso de adquisición no iniciado o inadquirido) hasta 4 (proceso de adquisición finalizado y afianzado o muy bueno/excelente)
- *Situación competencial juego de invasión.* Evalúa el desarrollo y aplicación de un conjunto de estrategias de ataque y defensa y su capacidad de adaptación con eficacia, según las circunstancias inestables que surgen en el desarrollo de un juego modificado de invasión. Consta de cuatro indicadores (e.g. “Diseñar un plan de acción a partir de las posibilidades del equipo para intervenir eficazmente y con sentido en el juego”, “Aplicar las estrategias diseñadas (ataque/defensa) adaptándolas y regulándolas, tras el análisis de la situación del juego”, “ Adaptar los medios

técnicos a la situación del juego, analizando las fortalezas y debilidades en su ejecución”, “Mostrar una actitud positiva en el desarrollo de las estrategias, perseverando ante las dificultades surgidas y siendo tolerante con los errores”), que se puntúan en una escala que va desde 1 (no adquirido) hasta 4 (totalmente adquirido). A cada indicador se le asigna una puntuación. De estas puntuaciones se obtiene una media que proporciona el grado de desempeño competencial general del estudiante en la situación planteada. La valoración global se puntúa en una escala con un rango que va desde 1 (proceso de adquisición no iniciado o inadquirido) hasta 4 (proceso de adquisición finalizado y afianzado o muy bueno/excelente)

- *Situación competencial expresión.* Evalúa la preparación de un montaje expresivo- rítmico y el ajuste al tiempo establecido, respondiendo a un hilo argumental definido: inicio, desarrollo y final. Consta de cuatro indicadores (e.g. “Participar activamente en la elección del tema y en el planteamiento de la producción expresiva o rítmica por medio de una de ideas”, “Proponer ideas que den estética al montaje mostrando empatía con las propuestas de los compañeros y los roles pactados”, “Adaptar y transformar los recursos expresivos y rítmicos a la producción con fluidez y flexibilidad”, “Mostrar una actitud positiva, desinhibida y creativa durante el proceso y en la representación final”) que se puntúan en una escala que va desde 1 (no adquirido) hasta 4 (totalmente adquirido). A cada indicador se le asigna una puntuación. De estas puntuaciones se obtiene una media que proporciona el grado de desempeño competencial general del estudiante en la situación planteada. La valoración global se puntúa en una escala con un rango que

va desde 1 (proceso de adquisición no iniciado o inadquirido) hasta 4 (proceso de adquisición finalizado y afianzado o muy bueno/excelente)

- *Situación competencial exposición de un juego.* Evalúa la capacidad de búsqueda de información sobre juegos y la preparación de una breve exposición para ponerlo en práctica en clase. Consta de cuatro indicadores (e.g. “Realizar búsquedas empleando fuentes variadas comparando y contrastando la información con los compañeros”, “Organizar los juegos en base a un criterio definido, justificándolo en una exposición deliberativa”, “Exponer el juego correctamente, solucionando cualquier duda y anticipando las contingencias de su puesta en práctica”, “Mostrar una actitud positiva durante el desarrollo de las propuestas apreciando las aportaciones de los compañeros”), que se puntúan en una escala que va desde 1 (no adquirido) hasta 4 (totalmente adquirido). A cada indicador se le asigna una puntuación. De estas puntuaciones se obtiene una media que proporciona el grado de desempeño competencial general del estudiante en la situación planteada. La valoración global se puntúa en una escala con un rango que va desde 1 (proceso de adquisición no iniciado o inadquirido) hasta 4 (proceso de adquisición finalizado y afianzado o muy bueno/excelente)
- *Situación competencial comentar en el blog de la asignatura.* Evalúa la capacidad de buscar en la web y realizar un comentario en el blog de la asignatura, atendiendo a los criterios propuestos. Consta de cuatro indicadores (e.g. “Realiza el comentario en la entrada correspondiente de acuerdo con los criterios establecidos”, “Formula el comentario con argumentos convincentes”, “Emplea un vocabulario correcto y un registro adecuado a la situación”,

“Escribe respetando las normas de ortografía y puntuación”), que se puntúan en una escala que va desde 1 (no adquirido) hasta 4 (totalmente adquirido). A cada indicador se le asigna una puntuación. De estas puntuaciones se obtiene una media que proporciona el grado de desempeño competencial general del estudiante en la situación planteada. La valoración global se puntúa en una escala con un rango que va desde 1 (proceso de adquisición no iniciado o no adquirido) hasta 4 (proceso de adquisición finalizado y afianzado o muy bueno/excelente)

3.4.4. Procedimiento

El diseño de las situaciones para la evaluación inicial del grado de adquisición de las competencias, siguió un proceso deductivo relacional y estuvo fundamentado en la investigación-acción. Este trabajo fue desarrollado por el departamento de educación física en el que contó con el asesoramiento permanente de un grupo de expertos en el enfoque por competencias, así como en la metodología de la investigación-acción. Se prolongó durante el curso 2012-2013. El objetivo era ponerse en práctica a principios del curso 2013-2014, con los estudiantes de primer curso de educación secundaria. La propuesta de evaluación se diseñó a partir de la secuencia de los ámbitos competenciales. Además, se tuvo presente la singularidad del área de educación física y se adaptó a las características evolutivas de los estudiantes. Contando con el apoyo de expertos, el diseño fue revisado en varias ocasiones. Las sucesivas revisiones propiciaron que ciertos descriptores que eran ambiguos o podían dar lugar a una interpretación errónea fueran eliminados y/o se redefinieran, con el propósito de facilitar su interpretación, según la correspondencia con el ámbito en el que se integraba.

Debido a la complejidad que entrañaba una evaluación de estas características y como consecuencia de su propia naturaleza aplicada, la

propuesta diseñada para la evaluación quedó agrupada en varias y complementarias situaciones. La finalidad de este agrupamiento fue privilegiar la pertinencia y validez de la evaluación, según los descriptores de los ámbitos competenciales y obtener una información variada, completa y fiable, de los diferentes niveles de desempeño competencial adquiridos. Para implementar la evaluación, se diseñaron rúbricas. Éstas, proponían diferentes niveles de desempeño competencial y facilitaron la valoración del nivel o grado de desarrollo competencial de los estudiantes.

El diseño de las situaciones de evaluación fue producto de un complejo proceso relacional y de secuencia previo, que combinó procedimientos deductivos e inductivos, y que se estructuró en las siguientes fases:

1ª Fase. Establecimiento de un marco conceptual y normativo sobre las competencias y adaptación al contexto del centro por medio del Plan de Mejora. Para poder acometer esta primera fase se llevaron a cabo varias y complementarias intervenciones de menor alcance (Figura 12).

- Establecimiento de un marco conceptual de referencia sobre las competencias. Para ello se analizó la legislación educativa, en transición de la LOE (2006) a la LOMCE (2013) y se estudiaron las principales propuestas que abordan el desarrollo de las competencias en la literatura nacional.
- Adaptación del enfoque por competencias al contexto del centro. En primer lugar, se revisaron las bases legislativas que regulaban el diseño los planes de mejora en la Comunidad Valenciana. A continuación, se analizaron los acuerdos y medidas particulares establecidas en el Plan de Mejora del centro donde se desarrolló el estudio.
- Relación e integración del Plan de Mejora con el resto de las competencias y con el currículum de la EF. Para ello, se creó un mapa de conexiones competenciales, organizado por ámbitos de

afinidad, que facilitó y orientó el desarrollo de las competencias desde el área de EF y sentó las bases de la propuesta de evaluación posterior.

Figura 12. Integración de elementos para establecer el marco teórico.



2ª Fase. Diseño de las situaciones para la evaluación del nivel o grado de adquisición de las competencias y propuesta de rúbricas para el registro de los desempeños. Al igual que en la fase anterior, fue necesario realizar diversas y complementarias actuaciones (Figura 13) que se describen seguidamente:

- Definición de un perfil competencial de base para la EF. Para ello se analizó el perfil de área y competencia de sexto curso de primaria y de primer curso de educación secundaria, y se concretó el proceso de transición entre etapas.
- Propuesta de evaluación inicial de las competencias. A partir del perfil de área y competencia establecido, se diseñó un conjunto de situaciones hipotéticas para la evaluación. Éstas, se propusieron teniendo en cuenta el grado de relación que mantenían

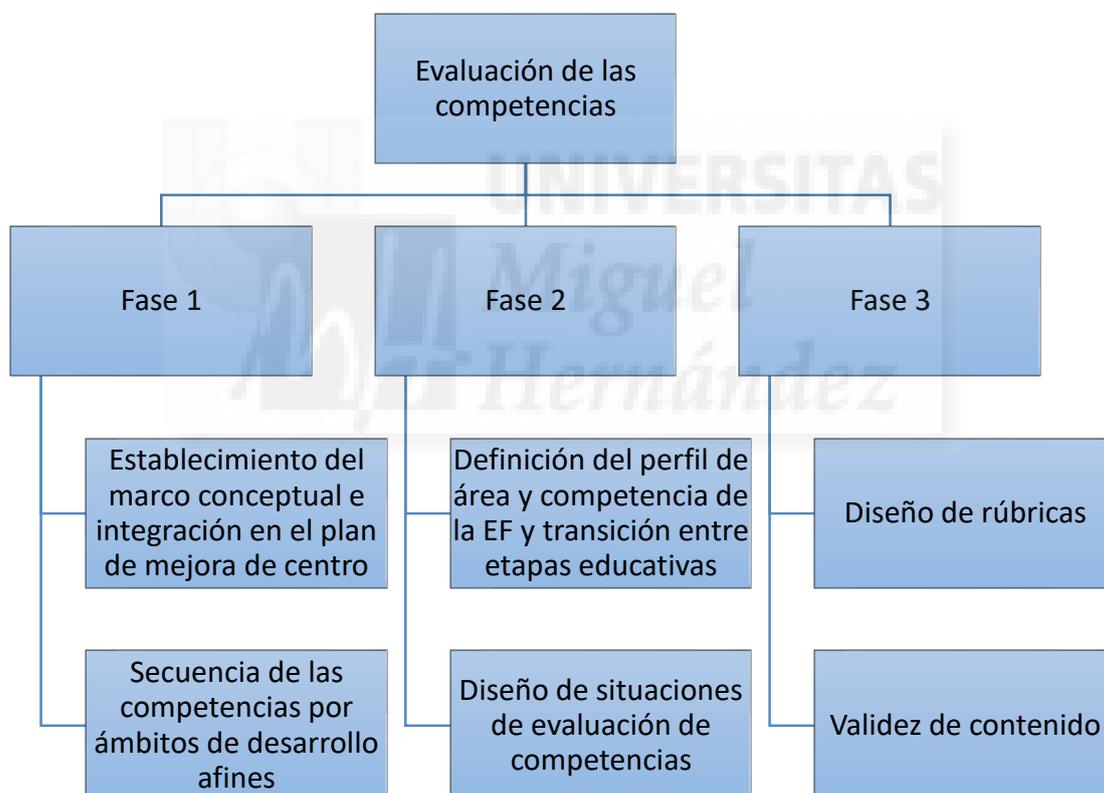
con los ámbitos competenciales secuenciados y tomando como referencia los acuerdos establecidos en el Plan de Mejora del centro.

- Diseño de rúbricas para registrar los desempeños competenciales. Teniendo en cuenta las situaciones concretas donde podían ponerse en práctica varias competencias simultáneamente, se diseñaron unas rúbricas que permitieran obtener información detallada de las diferentes intervenciones o grados de desarrollo de las competencias, para asignarles un valor sobre el que se diseñaría la intervención docente posterior. A esta manifestación tan concreta de las competencias, algunos autores la denominan descriptores (Moya y Luengo; 2013), competencias operativas (Blázquez, Sebastiani, y Barrachina, 2009; Escamilla, 2008, 2011), indicadores (Pérez-Pueyo et al., 2013), aspectos de las competencias (Sierra-Arizmendiarrreta, Méndez-Giménez, y Mañana-Rodríguez, 2012) o rasgos (Jiménez-Rodríguez, 2011). Con independencia de la denominación, se trata de manifestaciones mucho más funcionales y concretas de las competencias. Pueden inferirse como consecuencia de la confrontación ante una situación problema. Se puede emitir un juicio de valor e intervenir de forma sistemática, desde la práctica docente.

3ª Fase. Validez de contenido y juicio de expertos. Se procedió a la obtención de un índice de validez de las rúbricas diseñadas, según los descriptores competenciales objeto de evaluación. Se determinó el índice de validez por medio del cálculo del coeficiente W de Kendall (Siegel y Castellan, 1995). Para la obtención de este índice, se empleó la técnica de la validez de contenido y juicio de expertos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Utkin, 2005). Se realizó por los tres miembros del departamento de EF del centro y contó con el asesoramiento de tres expertos universitarios (1 mujer y dos hombres) con edades comprendidas entre 40 y 48 años ($M=44$ años; $DT= 3.03$). Éstos, puntuaron en una escala Likert de cinco puntos, la suficiencia, claridad,

relevancia y pertinencia, de cada uno de los indicadores establecidos en las rúbricas para las situaciones de evaluación propuestas. Estas situaciones integraron las competencias con el currículum de la EF, de manera funcional. Las competencias, por medio de los ámbitos de desarrollo secuenciados previamente y sus respectivos descriptores. En currículum de la EF, por medio de la relación con los criterios de evaluación y los contenidos del área. El proceso de obtención del índice de validez de contenido de las situaciones de evaluación se prolongó durante cuatro semanas.

Figura 13. Fases en el diseño de la evaluación de las competencias.



3.5. Resultados

Los resultados del estudio se organizaron según las fases planteadas para su desarrollo.

3.5.1. Fase 1. Establecimiento de un marco conceptual y normativo de base sobre las competencias y adaptación al contexto del centro por medio del Plan de Mejora

En primer lugar se realizó un profundo análisis de todas las disposiciones legislativas para generar un marco normativo claro y que no diera lugar confusión. Se revisaron tanto las normativas a nivel supranacional (DeSeCo, 1997; Eurydice, 2006, 2009, 2012; OCDE, 2004), las de carácter estatal (LOE, 2006; Real Decreto 1631/2006; LOMCE, 2012; Real Decreto 1105/2015; Orden ECD/65/2015), las respectivas adaptaciones a la Comunidad Valenciana (Decretos 112/2007, 108/2014, 87/2015, Instrucciones 27 de diciembre 2010 de la secretaria autonómica de educación; Resoluciones 12 marzo de 2012, 12 de mayo de 2012; Instrucciones 28 de septiembre de 2012 de la directora general de Innovación Ordenación y Calidad Educativa; Decreto 121/2013). Finalmente, este análisis se complementó con la consulta de algunas propuestas de ámbito autonómico, como las de Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Cataluña, Castilla la Mancha, Castilla León, Gobierno Vasco, La Rioja y Navarra⁸. A continuación, este marco normativo se complementó con las propuestas existentes en la literatura especializada sobre competencias, en el ámbito nacional (Blanco, 2007; Blázquez y Sebastiani, 2009; Bolívar, 2010; Coll, 2007a, 2007b, 2009; Contreras et al., 2012; Contreras y Cuevas, 2011; Doncel y Leena, 2011; Escamilla, 2008, 2009, 2011; Gairín, 2007; Gimeno, 2008; Gómez, 2009; Gómez-Pimpollo y Jiménez-Rodríguez, 2011; Hortigüela, 2014; Jiménez-Rodríguez, 2011; Marchena, 2011; Monereo, 2009; Monereo y Pozo,

⁸ Algunas de estas comunidades forman parte de la red española asociada al Proyecto KeyConNet, coliderada por la UNED y el Proyecto Atlántida, con sus respectivos grupos de trabajo de las comunidades autónomas asociadas. <http://keyconet.eun.org/partners> <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/>

2001, 2007; Pérez-Pintado y Arreaza, 2007; Moya y Luengo, 2008, 2009, 2011; Pérez-Gómez, 2007, 2008; Perrenoud, 2004, 2012; Pérez-Pueyo et al., 2010, 2013a, 2013b; Polo, 2010; Proyecto COMBAS, 2013; Proyecto INCOBA, 2013, 2014; Proyecto PICBA, 2011, 2013; Sarramona, 2004; Sebastiani, 2007; Ureña, 2010; Vázquez y Ortega, 2010; Villa y Poblete, 2008; Zabala y Arnau, 2007; Zabala et al., 2011). Este exhaustivo análisis de las propuestas que se estaban planteando simultáneamente, aportó claridad y funcionalidad al marco conceptual y proporcionó coherencia en su desarrollo, ya que permitió conocer y adaptar determinados aspectos al contexto del centro donde se desarrolló el estudio (Tabla 12).

Tabla 12. Elaboración del marco conceptual general partida.

Documento	Descripción y características
Recomendaciones generales desde la Unión Europea	Introdujeron el concepto y la naturaleza de las competencias en la educación y sentaron las bases para un marco de trabajo común en el seno de la UE. DeSeCo (1997); Eurydice (2006, 2009, 2012); OCDE (2004).
Documentos que legislan y trasladan al Sistema Educativo Español el enfoque por competencias	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) <ul style="list-style-type: none"> Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) <ul style="list-style-type: none"> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato.
Documentos que legislan y adaptan el Sistema Educativo en la Comunidad Valenciana	LOE (2006) <ul style="list-style-type: none"> Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. LOMCE (2013) <ul style="list-style-type: none"> Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Valenciana.
Aportaciones de autores sobre el enfoque por competencias y	Trasladaron los fundamentos educativos que subyacían del enfoque por competencias al contexto español, con la finalidad de facilitar el traslado a la práctica educativa. Proporcionaron orientaciones sobre la naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones en la práctica, bien de

propuestas para su desarrollo en el sistema educativo y en educación física	<p>forma general, bien desde la óptica de la educación física.</p> <p>Blanco (2007); Blázquez y Sebastiani (2009); Bolívar (2010); Coll (2007); Contreras y Cuevas (2011); Contreras et al. (2012); Doncel y Ortega (2011); Escamilla (2008, 2009, 2011); Gairín (2007); Gimeno (2008); Gobierno de Canarias (2011); Gobierno Vasco (2009); Gómez (2009); Gómez-Pimpollo, Pérez-Pintado, Arreaza (2007); Grupo Actitudes (2013, 2015); Hortigüela (2014); Jiménez-Rodríguez (2011); Marco-Stiefel (2008); Marchena, (2011); Monereo (2009); Monereo y Pozo (2001, 2007); Moya (2008) Pellicer y Ortega (2010); Pérez-Gómez (2007, 2008); Pérez-Pueyo et al. (2010, 2013a, 2013b); Perrenoud (2004, 2012); Polo (2010); Proyecto Atlántida (Moya y Luengo, 2008, 2009, 2011); Proyecto INCOBA (2013, 2014); Proyecto PICBA (2011, 2012, 2013); Rodríguez-Herraiz y Martínez (2010), Sarramona (2004); Sebastiani (2007); Ureña et al. (2010); Vázquez y Ortega (2010); Villa y Poblete (2008); Zabala et al. (2011); Zabala y Arnau (2007, 2014).</p>
---	--

A continuación se analizaron los acuerdos de centro. Éstos estaban reflejados en el Plan de Mejora. El Plan de mejora es el documento base, integrado en el Proyecto Educativo del centro, donde se concretaban las orientaciones generales legislativas a la práctica pedagógica del centro. Materializó un marco de referencia para el tratamiento y desarrollo específico de las competencias básicas en el centro donde se realizó el estudio y proporcionó orientaciones concretas sobre cómo desarrollarlas. El Plan de mejora fue realizado a petición de la inspección educativa, tras la aplicación de las pruebas de evaluación diagnóstica durante el curso 2009-2010. Se aprobó por el Consejo Escolar durante el curso 2010-2011 y se puso en marcha a partir del curso 2011-2012.

Los acuerdos establecidos en el Plan de Mejora, así como la relación que guardaban con determinadas competencias, ejercieron una gran influencia en la adaptación de la programación al enfoque por competencias y en el planteamiento presentado en el estudio para la evaluación inicial de las competencias desde la EF (Tabla 13).

Tabla 13. Diagnóstico inicial, acuerdos generales y pautas para el tratamiento de las competencias en el Plan de Mejora de centro.

<p><i>Puntos de partida:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de la necesidad de una revisión profunda de los procesos de enseñanza desarrollados en el centro. • Revisión de las metodologías empleadas hasta la fecha para enseñar por competencias. • Considerar los resultados de las pruebas como una oportunidad excelente para reflexionar sobre la propia práctica educativa y proponer medidas encaminadas al cambio de las metodologías. • Ser capaces de generar interés por el aprendizaje en el alumnado debido al cambio de las estrategias metodológicas, promoviendo aquéllas que le demanden una actitud activa para aprender. • Introducir las nuevas tecnologías y abandono progresivo de la exposición magistrales como principal técnica de enseñanza. • Establecer un compromiso firme por parte de todos los departamentos para la mejora de las competencias lingüística y matemática e introducir progresivamente estrategias para el tratamiento de la información y la competencia digital. • Respetar los acuerdos de centro a modo de directrices y orientaciones para el trabajo por competencias.
<p>Ejes organizadores del Plan de Mejora</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Revisar y reconsiderar las metodologías. • Revisar los recursos y materiales didácticos empleados. • Considerar al estudiante como un agente activo y no un receptor pasivo de conocimientos. • Crear sinergias entre departamentos afines para el tratamiento integrado de las competencias. • A partir del curso 2011-2012, orientar los procesos de evaluación continua en la dirección que se presentan los ítems de evaluación de las pruebas PISA y Diagnóstica, para dotar a la evaluación del componente regulador y orientador que le corresponde. • Integrar la evaluación eficazmente en la práctica y entenderla como un componente indisoluble de ésta. • Evaluar para proporcionar utilidad y coherencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje diseñados. • Realizar pruebas de evaluación de los aprendizajes por competencias en todas las asignaturas de la ESO. • Realizar pruebas internas de evaluación diagnóstica con aquella periodicidad que permita analizar objetivamente los progresos del alumnado del centro.
<p>Acuerdos alcanzados por los departamentos para el desarrollo de las competencias:</p>
<p style="color: #4F81BD;"><i>Respecto a la competencia lingüística</i></p> <p>Potenciar la lectura comprensiva de diferentes textos, proporcionando situaciones comunicativas para su desempeño: exposiciones orales, debates, asambleas, lecturas participativas, juegos de rol, reflexiones críticas, argumentaciones, disertaciones o deliberaciones, etc.</p> <p>Participar en el desarrollo del Plan de Lectura de centro.</p> <p>Fomentar intercambios comunicativos variados, a partir de textos, noticias, simulaciones, etc. para garantizar el empleo de vocabulario específico y la adaptación del registro al contexto determinado.</p> <p>Incidir en los aspectos comunicativos o prácticos de las lenguas no vehiculares relegando los aspectos gramaticales o teóricos a un segundo plano e introducirlos a partir de contextos comunicativos prácticos.</p>

Promover la producción creativa de textos escritos empleando un vocabulario adecuado y respetando las normas ortográficas y gramaticales que se derivan del compromiso con una escritura correcta.

Fomentar la capacidad argumentativa y de síntesis, como base de la expresión y ordenamiento del pensamiento y las ideas o propuestas en diferentes situaciones comunicativas tanto orales como escritas.

Inducir a la búsqueda autónoma (bibliotecas, diccionario, web) como medio para ampliar el conocimiento personal, así como para dotar de significado contextual al vocabulario específico.

Abordar el tratamiento educativo del error: gramatical, semántico, de expresión etc. y aprovecharlo para generar aprendizaje contextualizado.

Potenciar el trabajo interdisciplinar en el tratamiento de las destrezas básicas en el aprendizaje de las lenguas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

Uso de blogs educativos como un recurso para el desarrollo las destrezas básicas en el aprendizaje de las lenguas.

Respecto a la competencia matemática

Fomentar el cálculo mental adaptándolo y utilizándolo en situaciones variadas.

Potenciar el razonamiento matemático para organizar la información transformándola del lenguaje escrito al matemático en base a los requerimientos de la situación.

Afianzar la comprobación tras el desarrollo de actividades por medio del contraste de las unidades y las operaciones establecidas verificando la existencia de coherencia en los datos.

Atribuir valor a los datos y saber expresarlos y representarlos en formatos diversos: proporciones, gráficas, etc.

Introducir el conocimiento matemático en situaciones cotidianas; de lógica, de sentido común para dar utilidad contextual al mismo.

Respecto a la competencia en el tratamiento de la información y Competencia digital

Promover el acceso a la información por medio de buscadores eficientes generales y específicos.

Potenciar la selección y uso crítico de la información obtenida por medio del contraste de la fiabilidad de las fuentes consultadas.

Favorecer el acceso a software libre como recurso para generar conocimiento; presentaciones, etc. y como una alternativa a la piratería y a la protección de la propiedad intelectual.

Concienciar de ventajas e inconvenientes usos de las redes sociales.

Alertar de las consecuencias de navegar en equipos públicos, de las descargas que se puedan realizar y las consecuencias que ello puede tener la información personal que se emplee: contraseñas, datos personales, bancarios, etc.

Seguidamente, una vez definido el marco conceptual y legislativo, se establecieron relaciones entre las competencias y los acuerdos del Plan de Mejora y el resto de componentes del currículum de la EF. El objetivo fue analizar con profundidad las contribuciones que ésta podía aportar al desarrollo de las competencias. Para ello, se generó un mapa de redes de transferencia entre los componentes transversales o metadisciplinarios, presentes en varias competencias, que propició su agrupación en ámbitos

afines tal y como propusieron algunos autores (Barrachina-Peris y Blasco, 2012; DeSeCo, 2005; López, 2006; Marco-Stiefel, 2008; Méndez, López-Téllez y Sierra; 2009; Pérez-Pueyo et al., 2013, Proyecto Tunning, 2008, Serrano, 2009; Ureña et al., 2010). El proceso relacional de creación y organización en ámbitos competenciales permitió destacar los componentes transversales e interdisciplinarios de las competencias (Arnau y Zabala, 2007), maximizó las interrelaciones existentes entre varias competencias (Orden ECD/65/2015) y simplificó y ordenó el proceso de relación y secuencia posterior.

Los descriptores empleados para evaluar los niveles de desempeño competencial, así como su agrupación en ámbitos, se adaptó a la legislación que regulaba el sistema educativo en el momento de realizarse el estudio, entre la LOE (2006) y la LOMCE (2013). Este principio de procedimiento guardó concordancia con la Orden ECD/65(2015) que establecía que la adquisición eficaz de las competencias clave, debía plantearse desde un carácter interdisciplinar y transversal y requería del diseño de actividades de aprendizaje integradas, que permitieran avanzar hacia resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo. Las tablas 14, 15, 16, 17 y 18 muestran las relaciones propuestas entre las competencias y las diferentes normativas educativas, la adaptación e integración en ámbitos de desarrollo competencial y una representación de los aprendizajes asociados.

Tabla 14. Relaciones entre las competencias básicas, competencias claves y competencias clave para el aprendizaje permanente (BOE, núm.52, 2014⁹)

Competencias Básicas LOE (2006) (Real Decreto 1631/2006, Decreto112/2007)	Competencias Clave LOMCE (2013) (Real Decreto 1105/2014, Orden ECD/65/2015, Decreto 87/2015)	Competencias Clave para el aprendizaje permanente (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo 15/12/2006)
1. Competencia en comunicación lingüística	1. Competencia en comunicación lingüística	1. Competencia en lengua materna 2. Competencia en lenguas extranjeras
2. Competencia matemática 3. Competencia para el conocimiento y la interacción con el mundo físico	2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Tratamiento de la información y competencia digital	3. Competencia digital	4. Competencia digital
7. Competencia para aprender a aprender	4. Aprender a aprender	5. Aprender a aprender
5. Competencia social y ciudadana	7. Competencias sociales y cívicas	6. Competencias sociales y cívicas
8. Competencia de autonomía e iniciativa personal	6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	7. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
6. Competencia cultural y artística	5. Conciencia y expresión culturales	8. Conciencia y expresión culturales

Tabla 15. Definición de los ámbitos competenciales¹⁰: descripción y principales finalidades (a partir de López 2006 y de las orientaciones del MEC, 2015¹¹)

Ámbito de la comunicación y la expresión:	
<p>Descripción: Las competencias incluidas en este ámbito están dotadas de un valor fundamental, instrumental y relacional que se emplean como instrumentos de comunicación en entornos colaborativos, para el aprendizaje y la socialización, colaborando en la resolución de conflictos y fomentando el desarrollo de la convivencia al permitir organizar el pensamiento. Están relacionadas entre sí de forma que el grado de desarrollo de unas incide en el que se logrará en otras.</p>	
<p>Competencias Básicas, LOE (2006):</p> <p>C. Comunicación lingüística</p> <p>C. Matemática</p> <p>Tratamiento de la información y C. Digital</p> <p>C. Cultural y artística</p>	<p>Adaptación a las Competencias Clave, LOMCE (2013):</p> <p>C. Comunicación lingüística</p> <p>C. Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología</p> <p>C. Digital</p> <p>Conciencia y expresiones culturales</p>

⁹ Se puede consultar más información en el siguiente enlace: http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500012054295&name=DLFE-967223.pdf

¹⁰ En negrita se destaca la competencia principal desarrollada en un ámbito determinado.

¹¹ Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>

Finalidades principales:

La finalidad principal es saber comunicar en múltiples contextos y organizar el pensamiento dotándolo de coherencia.

Pretende que el estudiante sea capaz de aplicar conocimientos (saber), habilidades (saber cómo) y actitudes (saber ser) para utilizar correctamente los códigos presentes en los diferentes sistemas de comunicación: textuales, discursivos, numéricos, medidas, símbolos y sus respectivas operaciones, elementos geométricos, técnicas y recursos artísticos, así como de los principales sistemas tecnológicos existentes en la actualidad como la internet (web), las redes sociales (web 2.0), las aplicaciones y el alojamiento en la nube (web 3.0).

Para ello necesita la adquisición o dominio en el acceso a las fuentes de información y su empleo adecuado según el contexto de interacción. Este proceso desarrollará la capacidad para estructurar el conocimiento, dotándolo de coherencia para generar ideas, realizar operaciones diversas e interpretar los datos, emitir juicios de valor, así como intercambiar pensamientos y emociones sobre las producciones propias y ajenas, valorando el sentido estético y cultural e intercultural, desarrollando la creatividad.

Ámbito de la relación y la interacción:

Descripción: Engloba competencias cuyos rasgos comunes más importantes residen en la capacidad de relacionarse y de interactuar de una manera adecuada, con respeto y civismo, ya sea con el medio físico, con los seres vivos o con otras personas.

Competencias Básicas, LOE (2006):

C. Conocimiento y la interacción con el mundo físico

C. Social y ciudadana

Competencias Clave, LOMCE (2013):

C. Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Competencias sociales y cívicas

Finalidades principales:

Pretende que el estudiante sea capaz de aplicar conocimientos (saber) sobre la comprensión de sucesos y sus consecuencias para preservar las condiciones de vida natural y social y de promoción de la salud. Poseer la habilidad (saber cómo) de utilizar el conocimiento científico para responder a hipótesis y comunicar los resultados, trabajando individual o colectivamente y tomar decisiones respetando las normas sociales y cívicas de la convivencia democrática. Tener una actitud crítica (saber ser) dirigida a la conservación y mejora del entorno y a la calidad de vida, fomentar la tolerancia y respeto por los derechos universales y desarrollar una actitud crítica hacia los prejuicios y manifestaciones discriminatoria de cualquier naturaleza.

Ámbito del desarrollo personal:

Descripción: Incluye las competencias cuya adquisición produce una mejora personal integral, apoyado en el desarrollo de la responsabilidad, el compromiso, la iniciativa y la perseverancia, que mejorará el aprendizaje permanente y la inserción social y laboral. Existe una relación directa entre el grado de desarrollo del resto de competencias y las referidas al ámbito personal, puesto que en la medida en que se ejercitan aquellas, se verán beneficiadas éstas y viceversa.

Competencias Básicas, LOE (2006):

C. Aprender a aprender

C. Autonomía e iniciativa personal

Competencias Clave, LOMCE (2013):

Aprender a aprender

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

Finalidades principales:

Pretende que el estudiante sea capaz de poseer conocimientos (saber) para iniciarse en el aprendizaje y los prolongue de manera autónoma, que posea habilidades (saber cómo) para relacionar conocimientos, trazar planes de actuación y fijarse objetivos para enfrentarse con éxito al aprendizaje autónomo, ya sea individual o colaborativo y que posea actitudes (saber ser) relacionadas con la participación activa y el sentido de emprendimiento, la superación de las adversidades y de aprender de los errores, así como la perseverancia en la realización de proyectos.

Tabla 16. Aprendizajes asociados a las competencias del ámbito de la comunicación y la expresión (A partir de Escamilla, 2011; Pérez-Pueyo et al., 2013, 2015)

Competencia lingüística

Participar activamente en dinámicas para el fomento de la lectura.

Llevar a cabo diferentes tipos de lectura según su objetivo; de síntesis, de estudio, expositiva, etc.

Analizar y comentar textos variados: textos, noticias, destacando las ideas o información principal de la complementaria.

Participar activamente en la elaboración de textos variados: guiones para dramatizaciones, etc.

Escribir textos de forma organizada: portada, autor, índice y paginado, márgenes, referencias, estructurando la información.

Aplicar las reglas de ortografía y de acentuación y aprender a corregirlas progresivamente de forma autónoma.

Dominar y emplear diversas palabras; sinónimos, antónimos, extranjerismos, siglas, etc., usándolas con soltura en el contexto comunicativo requerido.

Realizar críticas con espíritu constructivo.

Construir discursos estructurados con tiempos verbales adecuados en las exposiciones en grupo.

Argumentar una idea apoyada en la información obtenida, respetando el turno de palabra y las opiniones de sus compañeros.

Empleo del lenguaje para regular el pensamiento y las emociones.

Ser consciente del lenguaje sexista y de los estereotipos que envuelven al lenguaje coloquial y deportivo.

Utilizar el lenguaje para analizar, explicar y describir mejor la realidad y tomar decisiones consensuadas.

Competencia matemática

Comprender diferentes formas de lenguaje matemático y emplearlas y adaptarlas en un contexto próximo.

Utilizar contenidos matemáticos para resolver o interpretar situaciones cotidianas: operaciones básicas, reglas de tres, porcentajes, representaciones gráficas de valores.

Emplear el cálculo mental para resolver situaciones cotidianas y realizar cálculos por estimación.

Integrar el razonamiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar mejor respuesta a las situaciones cotidianas.

Expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático: igual a, menor que, paralelo a, tanto por ciento de, etc.

Dominar nociones geométricas básicas aplicadas en espacios concretos: longitud, anchura, paralelismo, perpendicularidad, superficies, volúmenes, etc.

Orientarse en el espacio describiendo y creando itinerarios sencillos a partir de croquis y mapas en 2D.

Tratamiento de la información y Competencia digital:

Realizar búsquedas identificando las palabras clave que las definen, contrastando la información con otros buscadores.

Conocer el papel que ofrecen las TIC en los ámbitos personales y académicos para acceder y organizar la información y para el fomento de las relaciones sociales.

Conocer y utilizar contextualmente acrónimos de la web 3.0 (APPs, Dropbox, Drive, etc.).

Conocer y demostrar dominio en los principales entornos educativos virtuales alojados en el centro: Moodle y Blogger.

Participar en la elaboración y publicación de contenidos en espacios virtuales externos como Blogger.

Utilizar herramientas básicas de ofimática para elaborar y presentar trabajos; procesador de textos y generador de presentaciones.

Demostrar habilidades para grabar cortometrajes con medios diversos y organizar su argumento.

Seleccionar información entre varias fuentes, según la relación que guarden con el contexto.

Intercambiar información digital sobre los contenidos establecidos en la programación.

Competencia cultural y artística

Establecer relaciones interculturales e intergeneracionales desarrollando pequeños proyectos de investigación empleando fuentes variadas: familiares y consultado en la web.

Poner en práctica diversas manifestaciones culturales relacionadas con la motricidad: bailes, juegos y deportes tradicionales y populares comprendiendo el significado cultural de éstas y estableciendo conexiones y comparaciones con la actualidad.

Mostrar una actitud crítica hacia los estereotipos de género asociados a las manifestaciones culturales de la danza y el baile.

Participar activamente en la creación de producciones artísticas variadas: murales, representaciones, coreografías, empleando las técnicas artísticas acordes a cada producción, aportando ideas y aceptando y valorando las de los compañeros.

Crear producciones expresivas y rítmicas sencillas que transmitan un mensaje o historia: planteamiento, nudo y desenlace, a partir de un argumento propio o la modificación de uno establecido.

Tabla 17. Aprendizajes asociados a las competencias del Ámbito de la relación y la interacción (Modificado de Escamilla, 2011, Pérez-Pueyo et al., 2013, 2015).

Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico

Conocer y evitar hábitos nocivos para la salud actual y futura: consumo de alcohol, fumar, consumo de drogas desarrollando una postura crítica al respecto.

Conocer el significado del dopaje y las consecuencias legales, comerciales y personales que éste puede tener en los deportistas.

Tomar conciencia del abuso de sustancias para el aumento del rendimiento en los deportes y sus repercusiones sobre la salud del deportista.

Conocer y desarrollar hábitos saludables básicos: alimentación equilibrada, cuidado e higiene personal, estilos de vida activos y bajo parámetros saludables.

Tomar conciencia sobre las consecuencias que tiene para la salud la ausencia de hábitos saludables básicos: obesidad y patologías cardiovasculares y cerebrovasculares, lesiones de las articulaciones, infecciones variadas

Tener una actitud cívica ante las personas con necesidades permanentes de apoyo educativo por cualquier tipo de deficiencia ofreciéndoles colaboración e incluyéndolas en los juegos y situaciones cotidianas.

Participar en actividades de sensibilización y denunciar las barreras arquitectónicas y sociales las que se enfrentan estas personas

Reconocer los Juegos Paralímpicos y relacionarlos con los valores del deporte.

Conocer técnicas de relajación y ponerlas en práctica ante situaciones que generen estrés emocional o físico: exámenes, exposiciones, competiciones, etc.

Participar en actividades en el medio natural asumiendo porciones de responsabilidad en su organización.

Participar activamente en campañas y programas de conservación y mejora del medio ambiente; talleres de reciclaje, recolección y agrupación de residuos en el centro y en las actividades realizadas en la naturaleza, etc.

Conocer y analizar algunos avances científicos y sus consecuencias, tanto positivas (preservación y mejora) como negativas (impacto y contaminación) en el entorno natural y trasladarlas a acciones cotidianas

Plantear hipótesis para desencadenar trabajos y aprender procedimientos sencillos para verificar su adquisición por medio de la autorreflexión y la deliberación compartida.

Interpretar la información recibida para predecir consecuencias y tomar decisiones: anticiparse, organizarse y programar las acciones y tareas que desarrolle.

Competencia social y ciudadana

Conocer y aplicar las normas básicas de convivencia del centro en las situaciones cotidianas.

Conocer y denunciar situaciones de acoso entre compañeros en cualquiera de sus manifestaciones.

Disponer de una escala de valores a partir de las normas de convivencia y del respeto mutuo y emplearla para solucionar conflictos.

Debatir y argumentar posturas, por medio de exposiciones, sobre diferentes situaciones de desventaja o injusticia cotidianas: aislamiento, marginación, desprecio, falta de compañerismo, no querer compartir con todos los compañeros, no elegir a ciertos compañeros en las actividades, etc.

Consensuar y comprender las normas de los juegos como un medio de aprendizaje que promueve la superación y mejora individual y colectiva.

Entender el sentido del juego limpio y trasladar algunas de sus manifestaciones en las situaciones cotidianas: no beneficiarse en el desarrollo del juego por una lesión de un compañero, no empezar a jugar si todos no están preparados, no engañar intencionadamente, reconocer errores propios y no asignarlos siempre a otros compañeros.

Mostrar una actitud de intolerancia hacia el menosprecio del juego limpio en beneficio propio o ajeno, parando el juego cuando sea necesario.

Mostrar una actitud crítica ante conductas que menosprecien tanto a las personas: ancianos, etnia diversa, creencias religiosas.

Asumir y desempeñar con responsabilidad roles y funciones consensuadas en el desarrollo de trabajos en equipo comprometiéndose a cumplir con los acuerdos pactados.

Ser capaz de ponerse en el lugar de otro para comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio y establecer estrategias para el entendimiento mutuo: diálogo, destacar bondades y asumir limitaciones, etc.

Colaborar con otros; iguales, personas mayores, etc. cuando lo necesiten, valorando el beneficio mutuo de dicha colaboración.

Adoptar una actitud responsable hacia el cuidado y la higiene personal como principio elemental de la salud: aseo personal, cambio de ropa, cuidado de la boca, calendario de vacunación, etc.

Tabla 18. Relación de aprendizajes asociados a las competencias del Ámbito del desarrollo personal (A partir de Escamilla, 2011; Pérez-Pueyo et al., 2013, 2015)

Competencia para aprender a aprender y en autonomía e iniciativa personal

Comprometerse a trabajar en las diferentes actividades consensuadas en clase con independencia de las preferencias personales mostrando una actitud de interés y respeto por todas.

Conocer y poner en práctica con autonomía progresiva, algunas estrategias para el aprendizaje autónomo: búsqueda de información, lectura reflexiva, selección y organización de las ideas y conceptos claves.

Participar activamente en el trabajo en pequeños grupos de duración variable asumiendo responsabilidades derivadas de las funciones asignadas en base a los acuerdos establecidos en cada ocasión.

Saber transformar la información en conocimiento por medio de estrategias como: lectura reflexiva y autónoma, discernir la información principal de la complementaria, realizar esquemas de contenidos e ideas, etc.

Colaborar con los compañeros que necesiten apoyo puntual cuando sean capaces de ofrecerlo.

Plantearse preguntas y plantearlas al grupo y al docente.

Aceptar los errores (propios y de los compañeros) y emplearlos como medio de autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo.

Solicitar el refuerzo de compañeros para el desempeño de tareas cuando hayan agotado sus propias posibilidades.

Tener una actitud crítica y constructiva hacia las propias virtudes y limitaciones esforzándose por mejorar su desempeño.

Participar activamente y con criterios razonados en las actividades de autoevaluación y coevaluación; por pares y entre grupos, reconociendo los puntos fuertes y proporcionando estrategias o sugerencias para la mejora desde posturas objetivas.

Aceptar y entender los puntos débiles propios (individuales o grupales) como punto de partida o para dirigir el aprendizaje hacia niveles de conocimiento superiores o de mayor complejidad.

Ser consciente de la contribución realizada por cada miembro del grupo, incluyendo la propia, en el proceso y el resultado de un proyecto común, para reconocer lo esfuerzo invertido y repartir las calificaciones equitativamente en base a éste.

Ser consciente de las contribuciones realizadas y del esfuerzo puesto en su desempeño en el producto final de un proyecto con el objetivo de establecer puntos de mejora en el futuro.

Desarrollar la capacidad de autorregulación para administrar el esfuerzo personal.

Ser capaz de marcar objetivos concretos y distribuir las funciones para facilitar el desarrollo de tareas complejas.

Desarrollar actitudes de perseverancia y constancia para superar las adversidades en el aprendizaje y alcanzar los objetivos.

Aceptar y valorar positivamente las informaciones proporcionadas por los compañeros y el profesor acerca de un trabajo realizado, tanto en el proceso como en el producto final.

Consensuar en clase los puntos clave en la elaboración del trabajo: temas, plazos para su desarrollo, formas de evaluarlo y comprometerse a cumplirlos.

Mostrar una actitud de empatía con los compañeros y ser asertivo cuando proceda (no dejarse influenciar o chantajear para abandonar un grupo o cambiar el tema de un trabajo por el interés personal).

Tras la concreción de los ámbitos competenciales se procedió a relacionarlos inductivamente con la práctica realizada en educación física. Este proceso se planteó bajo una relación dialéctica entre los acuerdos recogidos en el Plan de Centro y los ámbitos competenciales, y con las estrategias y actividades consolidadas en el desarrollo curricular del área de EF. Para comprender la naturaleza y alcance de las decisiones tomadas, se organizaron en torno a tres niveles o estadios interrelacionados. Cada uno suponía un mayor grado de concreción e incluía al anterior, por lo que fue necesario abordar profundamente cada uno, para pasar al siguiente con mucha más claridad, coherencia y funcionalidad (Figura 14).

1. *Nivel deductivo general.* Se conceptualizó la noción de competencia en el área de educación física y se explicitó cómo se interpretaba su manifestación en la práctica del área.

2. *Nivel deductivo intermedio.* Se integraron los acuerdos de centro para el tratamiento de las competencias según el Plan de Mejora y se adaptaron al contexto que supone la enseñanza de la educación física.

3. *Nivel inductivo final.* Se expusieron medidas y ejemplos concretos, a modo de orientaciones prácticas generales, sobre cómo trasladar los acuerdos a la práctica diaria de la educación física.

En la Tabla 19 se muestran pormenorizadamente las contribuciones realizadas desde el departamento de educación física a la adquisición y desarrollo de las competencias.

Figura 14. Proceso de integración departamental de los ámbitos competenciales en la educación física:

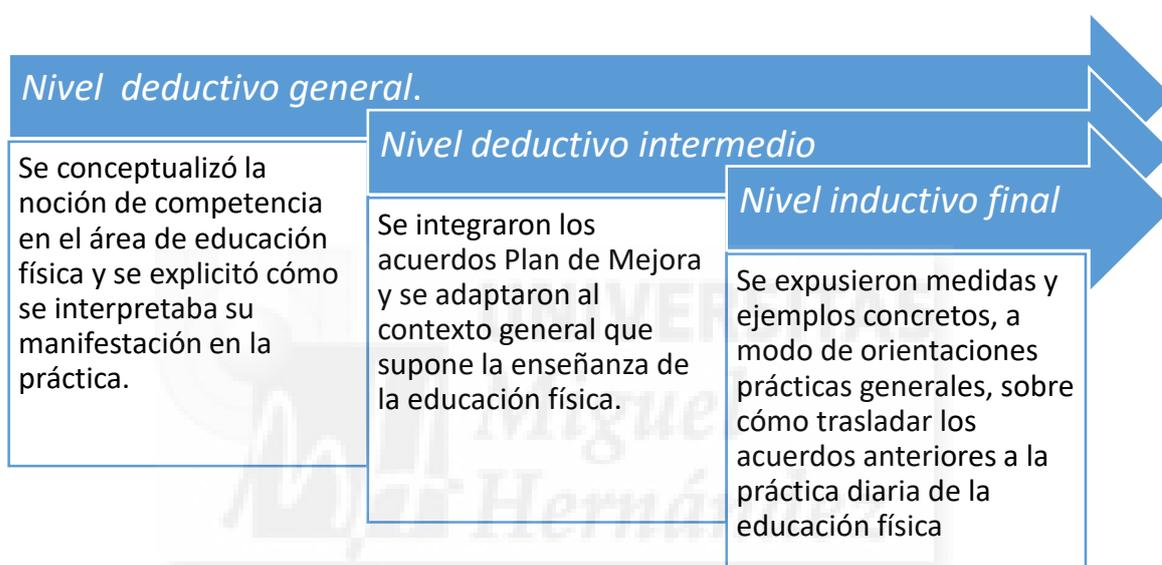


Tabla 19. Contribuciones y acuerdos específicos del departamento de EF para el desarrollo del Plan de Mejora: Aportaciones inductivas previstas desde el área de EF.

Puntos de partida

- El departamento entiende la competencia como la habilidad que manifiesta nuestro alumnado para movilizar y adaptar todos sus recursos y solucionar, de la manera más eficaz que pueda, los problemas a los que se enfrente en cada contexto de interacción.
- Se habla de habilidad porque representa una actividad cognitiva de carácter reflexivo que se manifiesta en la práctica, independientemente de la tarea que realice.
- Se entiende por recursos, el conjunto integrado de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que posee el estudiante de acuerdo a su nivel educativo y a las experiencias previas.
- Se alude a movilización porque el estudiante debe aprender a gestionar los recursos de los que dispone en cada momento y transferirlos al contexto en que se presenta una situación-problema.
- Se considerará la realización eficaz de una tarea, cuando exista amplia coherencia entre lo realizado por el estudiante para dar solución al problema y las exigencias que se le planteaban en la situación concreta.
- Será la naturaleza de las situaciones planteadas y su relación con los contenidos del área la que determine, en mayor o menor medida, el desarrollo de unas u otras competencias y/o de varias, simultáneamente.

Todos estos rasgos se tendrán siempre presentes en las situaciones de interacción práctica que se planteen en el desarrollo de los contenidos del área. Además, el departamento velará para que se transfieran en la resolución de las tareas, cuya naturaleza sea teórico-práctica, por ejemplo: trabajos

<p>escritos y en soporte digital, exposiciones, debates y deliberaciones en clase, etc., y por tanto, requieran el desarrollo de estas competencias para su desempeño eficaz. Todo ello sin perjuicio de que se pudieran trabajar simultáneamente en la interacción práctica, debido a las situaciones propias planteadas desde el área de educación física y como consecuencia del cambio en las metodologías y en los recursos a los que se aludía en los ejes organizadores del Plan de Mejora del centro.</p>		
<p><i>Contribuciones al desarrollo de la competencia lingüística</i></p>	<p><i>Contribuciones al desarrollo de la competencia matemática</i></p>	<p><i>Contribuciones al desarrollo del tratamiento de la información y la competencia digital</i></p>
<p>Empleo del lenguaje correctamente para mejorar la comunicación oral y escrita.</p> <p>Uso del lenguaje para construir y transmitir el conocimiento.</p> <p>Utilizar el lenguaje oral para el intercambio de opiniones y el contraste de puntos de vista.</p> <p>Resolver conflictos empleando un uso correcto del lenguaje.</p> <p>Empleo del lenguaje para regular el pensamiento y las emociones (educación de las emociones).</p> <p>Utilizar el lenguaje para analizar, explicar y describir mejor la realidad y tomar decisiones consensuadas.</p> <p>Empleo de registros adaptados al contexto comunicativo, incidiendo para el lenguaje escrito, en la composición gramática y ortográfica correcta y, para el lenguaje oral, en la entonación y en la correcta composición del discurso narrativo.</p>	<p>Emplear diferentes procedimientos para organizar y clasificar la información, apoyado en un razonamiento inductivo.</p> <p>Progresar a lo largo de la etapa, hacia un razonamiento hipotético deductivo y emplearlo como un recurso para organizar el pensamiento abstracto.</p> <p>Contrastar la información y desarrollar estrategias de aprendizaje encaminadas al desarrollo de la reversibilidad del pensamiento.</p> <p>Potenciar soluciones divergentes a problemas equivalentes, ponerlas en conocimiento del resto para experimentar sus posibilidades y limitaciones: contrastar la validez.</p> <p>Emplear operaciones matemáticas en aquellas situaciones que favorezcan la comprensión y solución de los problemas planteados.</p> <p>Transformar e interpretar diferentes tipos de datos obtenidos en la práctica, para otorgarles sentido y utilizarlos en su contexto.</p>	<p>Conocer variedad de recursos para la búsqueda de información en los soportes habituales: televisión, radio, prensa, internet, etc.</p> <p>Emplear diferentes procedimientos de búsqueda y organización de la información en la web según el contexto de aplicación.</p> <p>Seleccionar información entre varias fuentes, según la relación que guarden con el contexto.</p> <p>Tomar conciencia crítica de las fuentes empleadas para la obtención de información contrastándolas con otras.</p> <p>Utilizar los diferentes medios tecnológicos como un recurso para organizar y presentar la información según las necesidades.</p> <p>Intercambiar información digital sobre los contenidos establecidos en la programación.</p> <p>Utilizar plataformas educativas para el autoaprendizaje: blog de la asignatura, Moodle, etc.</p>
<p><i>Algunos ejemplos de las implicaciones generales del tratamiento de las competencias en EF</i></p>		
<p>Competencia lingüística</p> <p>Diseñar materiales didácticos con información escrita para trabajar los contenidos y que se transforme en conocimiento gracias a su adaptación específica a la situación: crear un juego a partir de unas bases comunes, lectura reflexiva y</p>	<p>Competencia matemática</p> <p>Diseñar materiales didácticos que contextualicen los procedimientos matemáticos para describir y analizar fenómenos y situaciones propias de la educación física: control del tiempo, toma de pulsaciones, cálculo de la zona</p>	<p>Tratamiento de la información y competencia digital</p> <p>Diseñar materiales didácticos digitales y fomentar su empleo e intercambio on-line.</p> <p>Fomentar la búsqueda de información para completar los trabajos.</p> <p>Elaborar materiales propios en soporte digital a partir de unas orientaciones básicas.</p>

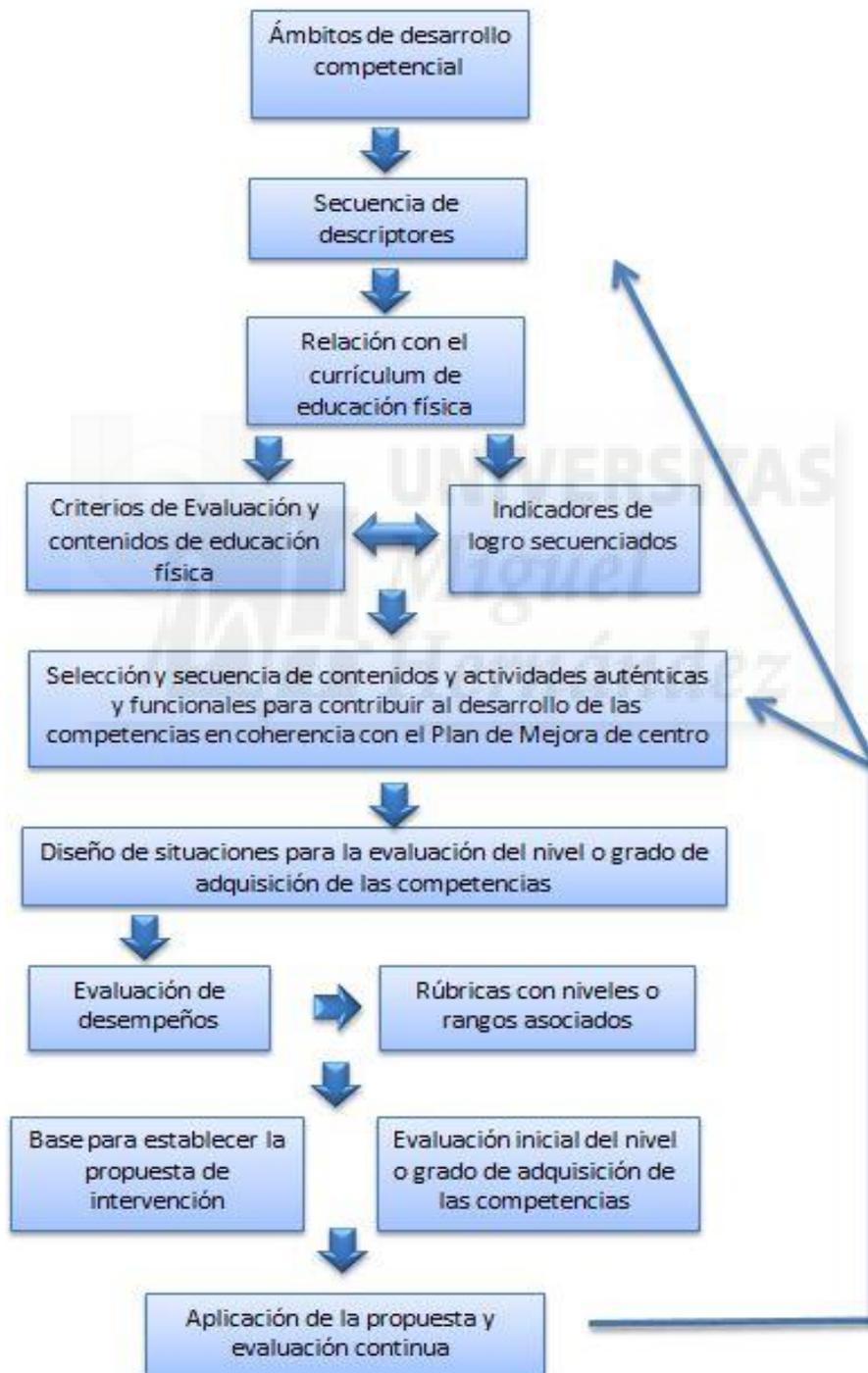
<p>debate posterior, exposiciones, análisis crítico y argumentación etc.</p> <p>Plantear situaciones didácticas que fomenten la expresión oral ante cualquier situación de clase: tanto para el conocimiento declarativo, la expresión de emociones e intereses, como en la resolución de problemas.</p>	<p>de actividad por medio de %, cuantificación de las cargas, etc.</p> <p>Uso de cálculos estadísticos en el análisis de problemas relacionados con la Actividad Físico Deportiva (AFD): medias, porcentajes, etc., según niveles educativos.</p>	<p>Emplear el blog del área como un entorno virtual y personal de aprendizaje, donde se proceda al intercambio de información: descargas de materiales y realizar autoevaluaciones y coevaluaciones en cada proyecto, así como evaluaciones críticas de los mismos (evaluación de la práctica docente).</p>
--	---	---

3.5.2. Fase 2ª. Diseño de las situaciones para la evaluación de las competencias

Para elaborar las situaciones de evaluación, se siguió un proceso relacional mixto. Éste combinó procedimientos y fases deductivas, cuando se consultaron los acuerdos de centro, con fases de naturaleza inductiva, cuando se redefinieron y reorganizaron los componentes curriculares de la EF. De esta forma, se pasó de programar las competencias a programar por competencias. La reorganización interna del diseño curricular del área se llevó a cabo a partir del análisis exhaustivo de los criterios de evaluación, tal y como proponen los diferentes autores (Cabrerizo, Rubio, y Castillo, 2007; Luengo y Moya, 2013; Pérez-Pueyo et al., 2013) y las orientaciones legislativas (Decreto 87/2015; Orden ECD/65/2015). Su finalidad fue proporcionar coherencia y dotar de funcionalidad a las situaciones donde los estudiantes iban a poner en práctica el nivel o grado de competencia adquirido. Debido a que la propuesta se iba a plantear para el primer curso de la ESO, se procedió a estudiar y vincular el currículum previsto para sexto curso de primaria, correspondiente con el nivel previo, con los criterios e indicadores de evaluación que se proponían para el primer curso de educación secundaria, que se correspondería con nivel deseable y esperado de adquisición de las competencias, según las disposiciones legislativas (Decreto 87/2015; Orden ECD/65/2015)

En la figura 15 se presenta el esquema del proceso de relación seguido para asociar los elementos del currículum de la EF con el Plan de Mejora y los ámbitos competenciales propuestos.

Figura 15. Proceso relacional mixto para la integración de los ámbitos de desarrollo competencial con el Plan de Mejora y el currículum de la educación física.



Definidos los ámbitos competenciales¹², se procedió al análisis relacional entre los criterios de evaluación, sus correspondientes indicadores y los ámbitos de desarrollo competencial. Este análisis deductivo permitió establecer vínculos más concretos entre las competencias y la EF, aproximando el trabajo por competencias desde la práctica de la EF. La asociación se llevó a cabo relacionando los aprendizajes comunes y transversales que se inferían de los descriptores competenciales y los aprendizajes específicos de la EF. Dichos aprendizajes quedaban definidos en los criterios de evaluación (Bolívar, 2010; Pérez-Pueyo et al., 2014; Zabala et al., 2011).

Al tratarse de aprendizajes comunes y transversales, un ámbito agrupaba indicadores de diversas competencias, al tiempo que éstos podían estar incluidos en más de un ámbito. Esta situación nos remitía de forma clara a la inexistencia de relaciones directas y unívocas entre áreas y competencias y a la complementariedad que el trabajo transversal en la adquisición de varias competencias simultáneamente, como planteaba la legislación (Real Decreto 1631/2006, 1105/2014; Orden ECD/65/2015).

Esta fase proporcionó claridad para secuenciar las competencias y facilitó notablemente el posterior diseño de las pruebas para su evaluación. Se establecieron vínculos coherentes y funcionales entre las competencias, integradas en ámbitos, y los componentes curriculares propios de la EF, entre los que se encontraban los criterios e indicadores de evaluación y los contenidos del área. A pesar de que la Orden ECD/65 (2015) describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación, tomando a los criterios de evaluación como

¹² La terminología empleada para referirse a un mismo elemento curricular, puede variar en función del autor o propuesta tomada como referencia. A modo ilustrativo se sugieren algunos ejemplos que pueden ayudar a su interpretación: Indicadores de logro (Decreto 87/2015 en la Comunidad Valenciana) o estándares y resultados de aprendizaje evaluables (Real Decreto 1105/2014 en el MEC), competencias y dimensiones (Escamilla, 2008; Orden ECD/65/2015), competencias y dimensiones y subdimensiones (Junta Castilla la Mancha, 2007), competencias y descriptores (Altántida 2007), competencias, dimensiones y subcompetencias (Gobierno Vasco). Esta enumeración se plantea con el ánimo de integrar y cohesionar campos semánticos similares. No obstante, existen partidarios y detractores de una terminología concreta, puesto que de éstas, no se generan únicamente terminologías, sino que también subyacen discursos e interpretaciones específicas, sobre cómo interpretar el enfoque por competencias.

elemento nuclear para la adquisición de las competencias y relegando a los contenidos a un segundo plano, el estudio les otorgó una función principal, puesto que éstos proporcionaron las situaciones específicas del área en las que poder desarrollar las competencias. En este sentido, la Orden ECD/65 (2015) establecía que los criterios de evaluación debían servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y lo que sabe hacer en cada área.

Para facilitar este proceso de valoración, se desglosaron los criterios de evaluación en estándares de aprendizaje evaluables. Éstos, al ser elementos de mayor concreción, podían ser observados y permitían evaluar el desarrollo competencial del estudiante. Los estándares de aprendizaje evaluables, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirían graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de un área, proporcionaría el perfil de área y al relacionarse con las competencias, dicho perfil permitiría identificar aquellas competencias que se desarrollaran a través de esa área (Orden ECD/65/2015). En consecuencia, en el estudio se tomaron los criterios de evaluación y sus correspondientes indicadores de logro, tal y como se proponía en la legislación, pero para maximizar su naturaleza transversal y aplicada, se pusieron en relación con los descriptores establecidos en los ámbitos competenciales y no sólo sobre determinadas competencias concretas. A estos descriptores se les asignó niveles o grados de desempeño, que se emplearon para valorar el grado de adquisición parcial de las competencias, garantizando así un planteamiento holístico e integrador.

A continuación, puesto que los estudiantes provenían de una etapa educativa distinta, se tuvieron presentes aquellos criterios e indicadores de logro de sexto curso de primaria establecidos en el Decreto 108/2014¹³ y se integraron en la secuencia prevista para el primer curso de la ESO.

¹³ Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana.

Este proceso de relación y adaptación permitió realizar una transición equilibrada entre etapas, como proponía la normativa, estableciendo una estructura de los contenidos y criterios de evaluación cíclica y acumulativa, basada en la asimilación lógica entre los aprendizajes previos y los que se iban incorporando. En el estudio, al plantear la secuencia bajo esta premisa, se aseguraba la coherencia y continuidad entre lo que deberían haber adquirido en la etapa anterior (aprendizajes previos) y los aprendizajes que iban a adquirir en la etapa que estaban iniciando o zona de desarrollo próximo (Kozulin, Gindis, Ageyev, y Miller, 2003)

Según las situaciones de evaluación que se iban a proponer, se presenta la secuencia que relacionó e integró los criterios de evaluación, con sus respectivos indicadores, en los ámbitos competenciales y se acompaña de los contenidos más apropiados para su desarrollo. No hay que olvidar que la secuencia estuvo diseñada para evaluar el nivel o grado de desarrollo inicial de las competencias, por tanto, destacaba su función formativa. Zabala y Arnau (2007) afirman que el objetivo de la evaluación de las competencias consiste en averiguar el grado de aprendizaje adquirido en cada uno de los diversos contenidos de aprendizaje que configuran la competencia, pero en relación a una situación que les otorgue funcionalidad y sentido a éstos y a las actividades de evaluación. Debido a ello, fue en esta fase cuando se introdujeron por primera vez los contenidos de la EF. Éstos, hicieron posible plantear situaciones-problema en fases posteriores, ya que anticipaban situaciones de interacción mucho más cercanas a la realidad y experiencias previas de los estudiantes en el área de EF.

Puesto que eran estudiantes que procedían de la etapa primaria, la Tabla 20 presenta la secuencia prevista para la Educación Primaria. La Tabla 21 hace lo propio para primer curso de educación secundaria

obligatoria. Posteriormente, en la Tabla 22 se propone una secuencia que integra el tránsito y transformación desde primaria a secundaria.

Tabla 20. Relación entre el perfil de área y competencia de la EF en primaria y los ámbitos de desarrollo competencial, a partir del Decreto 108/2014.

Bloque de Contenidos 1: Conocimiento Corporal y Autonomía			
Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias	Ámbitos
1.1. Utilizar el cuerpo para cambiar de posición, sentido y dirección en la realización de una actividad grupal de orientación teniendo en cuenta aspectos relacionales y sociales con los compañeros/as, y ajustándolos a los parámetros espacio-temporales establecidos.	1.1.1. En actividades grupales (coreografías, juegos, actividades deportivas, etc.) adapta el cuerpo (posición, sentido y dirección) a los parámetros espacio temporales establecidos de forma sincrónica y coordinada.	CMCT CAA CAA CAA SIEE	ExpreCo RelaInt Desper Desper
	1.1.2. En actividades grupales colabora con sus compañeros/as ayudándolos y mostrando respeto.	SIEE	
1.2. Ejecutar correctamente un circuito de obstáculos mediante la realización de varias habilidades motoras básicas de forma coordinada, con diversidad de elementos móviles, y reconociendo los huesos y músculos implicados en la ejecución del recorrido.	1.2.2. Reconoce y nombra los principales huesos y músculos implicados en la ejecución de las acciones realizadas en un circuito de obstáculos móviles.		Desper
1.3. Aceptar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando y mejorando relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, con una actitud reflexiva y crítica.	1.3.1. Acepta sus cualidades corporales y las de los demás y muestra una imagen positiva de sí mismo respetando la diversidad personal y funcional de los demás.		

Leyenda para interpretar las competencias¹⁴

CCLI	1.Competencia en comunicación lingüística
CMCT	2.-Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
CD	3.-Competencia digital
CAA	4.-Aprender a aprender
CSC	5.-Competencias sociales y cívicas
SIEE	6.-Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
CEC	7.-Conciencia y expresión culturales

Leyenda para interpretar los ámbitos de desarrollo¹⁵:

ExpreCo	Ámbito de la Comunicación y la Expresión.
---------	---

¹⁴ La leyenda empleada sigue la propuesta por el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

¹⁵ Leyenda empleada a partir de la propuesta por Barrachina-Peris y Blasco (2012).

RelaInt	Ámbito de la Relación e Interacción
Desper	Ámbito del Desarrollo personal

Bloque 2: Habilidades motrices, coordinación y equilibrio. Actividades en el medio natural				
Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias	Ámbitos	
2.1. Resolver situaciones físico-deportivas de forma eficaz con diversidad de materiales, utilizando las habilidades, la coordinación y el equilibrio ajustándose a entornos desconocidos con cierto grado de incertidumbre.	2.1.1. Integra correctamente las habilidades motrices necesarias en pre-deportes, juegos y actividades con diversidad de materiales con cierto grado de incertidumbre.	CAA	Desper	
	2.1.2. Demuestra una buena coordinación en deportes, juegos y actividades con diversidad de materiales y entornos desconocidos con cierto grado de incertidumbre.	CAA	Desper	
2.3. Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios, haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.	2.3.1. Permanece en calma ante las dificultades que se le presentan cuando realiza una secuencia de actividades completa y mantiene la motivación hasta finalizarla.	SIEE	Desper	
	2.3.2. Persevera ante los retos y dificultades que se le plantean en la realización de una secuencia de actividades completa y muestra flexibilidad buscando soluciones alternativas.	SIEE	Desper	

Bloque 3: Expresión motriz y comunicación				
Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias	Ámbitos	
3.1. Comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, a través de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética, creativa y desinhibida, colaborando en la planificación y realización	3.1.1. Expresa sensaciones, emociones, sentimientos e ideas a través de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento de forma estética creativa y desinhibida, colaborando en la planificación y realización	SIEE	Desper	
		CCLI CAA	ExpreCo Desper	

<p>de producciones artísticas grupales y mostrando confianza y aceptación de sí mismo y de los demás.</p>	<p>de producciones artísticas grupales, mostrando confianza y aceptación en los demás.</p>	<p>CCLI CAA CD</p>	<p>ExpreCo Desper</p>
<p>3.2. Buscar y seleccionar, con supervisión y haciéndolo de forma contrastada, información en diferentes medios sobre temas de interés del área para compartirla, planificar y desarrollar tareas utilizando los diferentes recursos de forma crítica y responsable.</p>	<p>3.2.1. Busca, selecciona y almacena información con las orientaciones del adulto en medios digitales sobre temas de interés que se trabajan en el nivel educativo utilizando los diferentes recursos de forma responsable.</p>	<p>CCLI</p>	<p>ExpreCo</p>
<p>3.3. Captar el sentido global y analizar de forma crítica textos orales, deduciendo el significado de palabras por el contexto y extrayendo conclusiones, participar en debates, coloquios y exposiciones respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, utilizando el diálogo para resolver conflictos interpersonales y exponiendo sus opiniones con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>3.2.3. Utiliza de manera responsable herramientas de búsqueda de visualización digital y entornos virtuales, contrastando la información en diversas fuentes y dando cuenta de las referencias bibliográficas y webgráficas (autor, editorial, enlace, etc.).</p>	<p>CCLI CSC</p>	<p>ExpreCo RelaInt</p>
<p>3.4. Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su</p>	<p>3.3.1. Extrae conclusiones deduciendo el significado de palabras por el contexto de textos orales habituales en las situaciones de comunicación en las que participa.</p>	<p>CCLI</p>	<p>ExpreCo</p>
<p>3.4. Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su</p>	<p>3.3.2. Participa en situaciones de comunicación oral del nivel educativo (conversaciones, diálogos, entrevistas debates y exposiciones) preguntando adecuadamente y reformulando el contenido del discurso del interlocutor.</p>	<p>CCLI CAA</p>	<p>ExpreCo Desper</p>
<p>3.4. Comprender y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo para analizar e intercambiar informaciones con otros alumnos o con los adultos, explicar el proceso y evaluar el resultado de sus aprendizajes y de los de sus compañeros/as, hacer propuestas razonadas para mejorarlas y presentar su</p>	<p>3.4.1. Comprende y utiliza el vocabulario del área del nivel educativo cuando analiza información procedente de</p>		

trabajo en público.	<p>medios digitales y la utiliza en las actividades de aprendizaje.</p> <p>3.4.2. Utiliza adecuadamente el vocabulario del área del nivel educativo cuando hace propuestas razonadas para mejorar el proceso y el resultado de sus aprendizajes y de los aprendizajes de sus compañeros/as.</p>		
Bloque 4: Actividad física y salud			
Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias	Ámbitos
<p>4.2. Aumentar el nivel de sus capacidades físicas adaptando la intensidad y duración del esfuerzo a sus posibilidades, a partir de una valoración inicial, para preservar y mejorar su salud y condición física.</p>	<p>4.2.5. Adapta el esfuerzo a la intensidad y duración de la actividad teniendo en cuenta la frecuencia cardíaca y respiratoria como indicadores, identificando las posibilidades en relación a las pruebas de las capacidades.</p>	<p>CMCT SIEE</p>	<p>ExpreCo Desper</p>
<p>4.3. Realizar actividad física siguiendo las normas de prevención y recuperación, respetando las medidas de seguridad en el uso de materiales y espacios en la clase de Educación Física y en su tiempo de ocio.</p>	<p>4.3.1. Realiza actividad física siguiendo las normas de prevención y recuperación con calentamiento y vuelta a la calma diseñado de manera individual (identificación de ejercicios contraindicados).</p>	<p>CMCT SIEE</p>	<p>ExpreCo Desper</p>
Bloque 5: Juegos y actividades deportivas			
Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias	Ámbitos
<p>5.1. Reconocer, nombrar y clasificar los juegos y las actividades deportivas, analizando características diferenciales, según criterios de espacio, participación, contextos lúdicos, estructura y utilidad, expresando sus ideas y opiniones sobre los mismos de forma reflexiva, crítica y dialogada.</p>	<p>5.1.1. Clasifica los juegos y actividades deportivas según el carácter utilitario (formal, semi-formal, informa, etc.) expresando sus ideas y opiniones sobre los mismos de forma reflexiva y crítica.</p>	<p>CSC CEC</p>	<p>RelaInt ExpreCo</p>
<p>5.2. Resolver problemas técnicos y tácticos elementales, propios del</p>	<p>5.2.1. Resuelve problemas técnicos elementales propios de las actividades deportivas de oposición y cooperación</p>	<p>CSC CAA SIEE</p>	<p>RelaInt Desper</p>

<p>juego y de actividades físicas y deportivas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices.</p>	<p>aplicando las reglas establecidas.</p>	<p>CSC CCLI SIEE</p>	<p>Relaint ExpreCo Desper</p>
<p>5.3. Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>5.3.1. Participa en la planificación de metas comunes haciendo propuestas valiosas y tomando decisiones razonadas.</p>	<p>CSC</p>	<p>RelaInt</p>
	<p>5.3.2. Utiliza el diálogo igualitario para resolver conflictos habituales respetando los puntos de vista de los demás en las situaciones que así lo requieran incorporando las intervenciones ajenas manteniendo la calma ante los obstáculos y malentendidos.</p>	<p>CAA SIEE</p>	<p>Desper</p>
	<p>5.3.3. Anima a los otros miembros de su grupo y reconoce el trabajo que realizan dentro del equipo.</p>	<p>CAA SIEE</p>	<p>Desper</p>
<p>5.4. Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>5.4.1. Estima el tiempo que requiere cada uno de los pasos del desarrollo de un producto o una tarea previamente planificada adaptando el cronograma a cambios e imprevistos.</p>		
	<p>5.4.2. Expresa de forma detallada las mejoras que ha realizado durante el proceso de realización de un producto o tarea para alcanzar los resultados especificados en una guía de observación previamente acordada de forma individual o colectiva.</p>		

Tabla 21. Relación entre el perfil de área y competencia de la EF en primer curso de ESO y los ámbitos de desarrollo competencial, a partir del Decreto 87/2015.

Bloque 1: Condición física y salud				
Criterios de evaluación	Indicadores de logro		Competencias	Ámbitos
1.3. Clasificar adecuadamente las actividades de calentamiento y vuelta a la calma, relacionándolas con la parte principal de la sesión y ponerlas en práctica graduando progresivamente su intensidad.	1.3.1.	Clasifica adecuadamente las actividades de calentamiento general y vuelta a la calma, relacionándolas con la parte principal de la sesión.	CMCT	Expreco
	1.3.2.	Pone en práctica actividades de calentamiento general y vuelta a la calma, graduando progresivamente su intensidad.	SIEE CMCT	Desper RelaInt
Bloque 2: Juegos y deportes				
Criterios de evaluación	Indicadores de logro		Competencias	Ámbitos
2.2. Resolver situaciones motrices que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios, aplicando pautas estratégicas de ataque y defensa comunes a los juegos y deportes de oposición, colaboración o colaboración-oposición del nivel educativo.	2.2.1.	Resuelve situaciones motrices que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos, aplicando con indicaciones pautas estratégicas básicas de ataque y defensa comunes a los juegos y deportes de oposición, colaboración o colaboración-oposición del nivel educativo.	CSC CAA	RelaInt Desper
	2.2.2.	Resuelve situaciones motrices que faciliten el aprendizaje de los fundamentos tácticos, aplicando con indicaciones pautas estratégicas básicas de ataque y defensa comunes a los juegos y deportes de oposición, colaboración o colaboración-oposición del nivel educativo.	CSC CAA	RelaInt Desper
	2.2.3.	Resuelve situaciones motrices que faciliten el aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticos, aplicando con indicaciones pautas básicas de los juegos y deportes	CSC CAA CEC	Relaint Desper ExpreCo
2.3. Realizar golpes específicos de la pelota valenciana con distintos móviles, aplicándolos a un juego de equipo como raspall básico y practicar juegos populares y				

tradicionales de nuestro entorno y del mundo.	adaptados del nivel educativo, mostrando comportamientos inclusivos. 2.3.2. Practica juegos populares y tradicionales de nuestro entorno y del mundo, del nivel educativo, reconociendo su tradición y su origen cultural.			
Bloque 4: Expresión corporal y comunicación				
Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias	Ámbitos	
4.1. Colaborar en la planificación de sencillos montajes artísticos individuales o colectivos y participar en los mismos comunicando emociones, sentimientos e ideas con desinhibición y creatividad, por medio de técnicas de expresión corporal que combinen el espacio, ritmo e intensidad.	4.1.1. Colabora en la planificación de sencillos montajes artísticos individuales o colectivos.	CEC, CAA, SIEE	ExpreCo Desper ExpreCo Desper	
	4.1.2. Participa en la planificación de sencillos montajes artísticos individuales o colectivos comunicando emociones, sentimientos e ideas con desinhibición y creatividad por medio de técnicas de expresión corporal que combinen espacio, ritmo e intensidad (mimo, drama, baile, danza, etc.).		CEC CAA SIEE	
4.3. Expresar oralmente textos previamente planificados del ámbito personal, académico, social o profesional, con una pronunciación clara, aplicando las normas de la prosodia y la corrección gramatical del nivel educativo y ajustados a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa, para transmitir de forma organizada sus conocimientos con un lenguaje no discriminatorio.		CCLI CAA	ExpreCo Desper	
	4.3.1. Planifica la elaboración de textos orales sobre conocimientos de la asignatura de educación física (EF), del nivel educativo, ajustándose a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa.		CCLI	ExpreCo
	4.3.2. Pronuncia con claridad y aplica las normas de la prosodia y la corrección gramatical, del nivel educativo, cuando expresa oralmente textos sobre conocimientos de la asignatura de EF.		CCLI CAA	ExpreCo Desper
	4.3.3. Transmite de forma organizada sus conocimientos utilizando un lenguaje no discriminatorio cuando expresa oralmente textos sobre conocimientos de la		CCLI, CAA SIEE	ExpreCo Desper
4.5. Reconocer la		CCLI CAA	ExpreCo Desper	

<p>terminología conceptual de la asignatura y del nivel educativo y utilizarla correctamente en actividades orales y escritas del ámbito personal, académico, social o profesional.</p> <p>4.7. Escribir textos del ámbito personal, académico, social o profesional en diversos formatos y soportes, cuidando sus aspectos formales, aplicando las normas de corrección ortográfica y gramatical del nivel educativo y ajustados a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>asignatura de EF del nivel educativo.</p> <p>4.5.1. Reconoce la terminología conceptual de la asignatura de EF adecuada al contexto educativo.</p> <p>4.5.2. Expresa oralmente y por escrito sus conocimientos utilizando correctamente la terminología conceptual de la asignatura de EF adecuada al nivel educativo.</p>	CCLI	ExpreCo
	<p>4.7.1. Planifica la elaboración de textos escritos sobre conocimientos de la asignatura de EF del nivel educativo ajustándose a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa.</p> <p>4.7.2. Escribe textos sobre conocimientos de la asignatura de EF del ámbito personal, académico, social o profesional en diversos formatos y soportes, cuidando sus aspectos formales y aplicando las normas de corrección ortográfica y gramatical del nivel educativo.</p> <p>4.7.3. Transmite de forma organizada sus conocimientos utilizando un lenguaje no discriminatorio cuando escribe textos sobre conocimientos de la EF del nivel educativo.</p>	CCLI	ExpreCo
Bloque 5: Transversal			
Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias	Ámbitos
<p>5.1. Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de inclusión social, y participar en deportes adaptados y otras actividades expresivas</p>	<p>5.1.1. Reconoce las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas del nivel educativo como formas de inclusión social.</p>	SIEE CSC	Desper Relaint
	<p>5.1.2. Participa en deportes adaptados y otras actividades</p>	SIEE CSC	Desper Relaint
		SIEE	Desper

del nivel educativo mostrando actitudes de empatía y colaboración	expresivas del nivel educativo mostrando actitudes de empatía y colaboración.	SIEE	Desper
5.3. Tener iniciativa para emprender y proponer acciones siendo consciente de sus fortalezas y debilidades, mostrar curiosidad e interés durante el desarrollo de las tareas y proyectos y actuar con flexibilidad buscando soluciones alternativas en el nivel educativo.	<p>5.3.1. Realiza de forma eficaz tareas o proyectos, del nivel educativo, siendo consciente de sus fortalezas y debilidades.</p> <p>5.3.2. Tiene iniciativa para emprender y proponer acciones cuando realiza tareas o proyectos, del nivel educativo, y actúa con flexibilidad buscando soluciones alternativas a las dificultades encontradas durante su desarrollo.</p> <p>5.3.3. Muestra curiosidad e interés durante la planificación y el desarrollo de tareas o proyectos, en los que participa.</p>	SIEE	Desper
5.5. Crear y editar contenidos digitales del nivel educativo utilizando aplicaciones informáticas, colaborar en entornos virtuales de aprendizaje y aplicar buenas formas de conducta en la comunicación (prevención y denuncia de malas prácticas).	<p>5.5.4. Se comunica por medios digitales y módulos cooperativos en entornos personales de aprendizaje, del nivel educativo, aplicando buenas formas de conducta previniendo, y en su caso, denunciando y protegiendo a otros, malas prácticas como el ciberacoso.</p>	CD CSC	ExpreCo RelaInt
5.6. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes en las tareas del nivel educativo asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a sus compañeros/as demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo para resolver conflictos con deportividad.	<p>5.6.1. Asume, siguiendo pautas y modelos, diversos roles con eficacia y responsabilidad cuando participa en equipos de trabajo para conseguir metas comunes.</p> <p>5.6.2. Apoya, siguiendo pautas y modelos, a sus compañeros y compañeras demostrando empatía y reconoce sus aportaciones cuando participa en equipos de trabajo para conseguir metas comunes.</p>	SIEE CSC	Desper RelaInt
		SIEE CSC	Desper RelaInt
		SIEE CSC	Desper RelaInt
		CD CSC	ExpreCo RelaInt
		SIEE CSC	Desper RelaInt
		SIEE CSC	Desper RelaInt

5.6.3. Resuelve con deportividad, siguiendo pautas y modelos, los conflictos y discrepancias habituales que aparecen en la interacción con sus compañeros y compañeras mientras participa en equipos de trabajo utilizando el diálogo igualitario.	SIEE CSC	Desper RelaInt
---	-------------	-------------------

Tabla 22. Relación y adaptación de los perfiles de área y competencia con de los ámbitos de desarrollo competencial, desde sexto curso de educación primaria hasta el primer curso de educación secundaria.

EF en 6º curso de Educación Primaria				EF en 1r curso de Educación Secundaria			
Bloque 4: Actividad física y salud				Bloque 1: Condición física y salud			
Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias	Ámbitos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencia	Ámbitos
1.2. 4.2. 4.3.	1.2.2. 4.2.5. 4.3.1.	CAA CMCT, SIE CMCT, SIE	Desper ExpreCo	1.3.	1.3.1. 1.3.2.	CMCT, SIEE	Desper ExpreCo
Bloque 2: Hab. Motrices, coordinación y equilibrio Bloque 5: Juegos y actividades deportivas				Bloque 2: Juegos y deportes			
Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias	Ámbitos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias	Ámbitos
2.1. 5.1. 5.2. 5.3. 5.4.	2.1.1. 2.1.2. 5.1.1. 5.2.1. 5.3.1. 5.3.2. 5.3.3. 5.4.1. 5.4.2	CAA CSC, CEC CSC, CAA CSC, SIEE, CAA,CCLI CAA, SIEE	Desper RelaInt ExpreCo	2.2 2.3.	2.2.1. 2.2.2. 2.2.3. 2.3.2.	CSC, CAA CSC, CAA, CEC	Desper RelaInt ExpreCo
Bloque 3: Expresión motriz y comunicación				Bloque 4: Expresión corporal y comunicación			
Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias	Ámbitos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias	Ámbitos
3.1. 3.2.	3.1.1. 3.2.1. 3.2.3.	SIEE CCLI, CAA, CD CCLI, CSC	ExpreCo Desper RelaInt	4.1. 4.3.	4.1.1. 4.1.2. 4.3.1.	CEC, CAA, SIEE CCLI, CAA CCLI, CAA	Desper ExpreCo

3.3.	3.3.1.	CCLI, CAA			4.3.2.	CCLI, CAA, SIEE	
	3.3.2.				4.3.3.		
3.4.	3.4.1.			4.5.	4.5.1.		
	3.4.2.			4.7.	4.5.2.		
					4.7.1.		
					4.7.2.		
					4.7.3.		
Bloque 1: Conocimiento y autonomía personal				Bloque 5: Transversal			
Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias	Ámbitos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Competencias	Ámbitos
2.3.	2.3.1.	SIEE	Desper	5.1.	5.1.1.	SIEE, CSC	Desper Relalnt ExpreCo
	2.3.2.			5.3.	5.1.2.	SIEE	
					5.3.1.	CD,CSC	
					5.3.2.	SIEE, CSC	
				5.5.	5.3.3.		
				5.6.	5.5.4.		
					5.6.1.		
					5.6.2.		
					5.6.3.		

Una vez establecido el perfil de área y competencia y su correspondiente transición y adaptación desde la etapa primaria a la de secundaria, se necesitaba seguir avanzando hacia un nivel de concreción mayor, con el objetivo de establecer vínculos funcionales con la práctica. Tomando como referencia los ámbitos competenciales establecidos, se realizó una selección de los indicadores que mayor transferencia poseían, de acuerdo con la naturaleza de la prueba de evaluación del estudio, así como con las singulares características de la EF. Ésta, permitió acotar aún más los indicadores empleados para el diseño de las situaciones de evaluación (Tabla 23).

La tabla 23. Selección y adaptación final de los indicadores utilizados para diseñar la evaluación.

Ámbitos Competenciales	Descriptorios seleccionados y adaptados
<p>Ámbito de la comunicación y la expresión</p>	<p>1.1. Escribir textos de forma organizada: portada, autor, índice y referencias para estructurar la información.</p> <p>1.2. Aplicar las reglas de ortografía y de acentuación y mostrar interés a las indicaciones sugeridas para corregirlas.</p> <p>1.3. Conocer y emplear con sentido topónimos, gentilicios, extranjerismos y parónimas,</p> <p>1.4. Construir discursos estructurados en las exposiciones con tiempos verbales adecuados.</p> <p>1.5. Aplicar las nociones espaciales de longitud, anchura, paralelismo, perpendicularidad en los juegos.</p> <p>1.6. Realizar búsquedas y seleccionar la información entre varias fuentes a partir de palabras clave y relacionarlas con el contexto.</p> <p>1.7. Publicar valoraciones en espacios virtuales como Blogger.</p> <p>1.8. Participar activamente en la creación de representaciones, coreografías etc., empleando técnicas acordes a cada producción, aportando ideas y aceptando y valorando las de los compañeros.</p> <p>1.9. Crear producciones expresivas y rítmicas sencillas que transmitan un mensaje: planteamiento, nudo y desenlace, a partir de un argumento propio o la modificación de uno establecido.</p> <p>1.10. Empleo del lenguaje para regular el pensamiento y las emociones.</p> <p>1.11. Utilizar el lenguaje para analizar, explicar y describir mejor la realidad y tomar decisiones consensuadas.</p>
<p>Ámbito de la relación y la interacción</p>	<p>2.1. Plantear hipótesis para desencadenar trabajos y aprender procedimientos sencillos para verificar su adquisición por medio de la autorreflexión y la deliberación compartida.</p> <p>2.2. Debatar y argumentar posturas sobre desprecio, falta de compañerismo, no querer compartir con todos los compañeros, no elegir a ciertos compañeros en las actividades, etc.</p> <p>2.3. Consensuar y comprender las normas de los juegos como un medio de aprendizaje que promueve la superación y mejora individual y colectiva.</p> <p>2.4. Entender el sentido del juego limpio y trasladar algunas de sus manifestaciones a los juegos de clase: no beneficiarse en un juego por una lesión de un compañero, no empezar a jugar si todos no están preparados, no engañar intencionadamente, reconocer errores propios y no asignarlos siempre a otros compañeros.</p> <p>2.5. Mostrar una actitud de intolerancia hacia el menosprecio del juego limpio en beneficio propio o ajeno, parando el juego cuando sea necesario.</p> <p>2.6. Asumir y desempeñar con responsabilidad funciones consensuadas en los trabajos en grupo comprometiéndose a cumplir los acuerdos.</p> <p>2.7. Colaborar con otros cuando lo necesiten, valorando el beneficio mutuo de dicha colaboración.</p>
<p>Ámbito del desarrollo personal</p>	<p>3.1. Comprometerse a trabajar en las actividades consensuadas en clase con independencia de las preferencias personales, mostrando una actitud de interés y respeto hacia todas.</p> <p>3.2. Poner en práctica estrategias para el aprendizaje autónomo como buscar información, seleccionar y organizar las ideas y conceptos claves.</p> <p>3.3. Participar desde posturas objetivas y con criterios razonados en las actividades de autoevaluación y coevaluación reconociendo los puntos fuertes y proporcionando sugerencias de mejora en los puntos débiles.</p> <p>3.4. Ser consciente de la contribución realizada por cada miembro del grupo, incluyendo la propia, en el proceso y el resultado de un proyecto común, reconociendo el esfuerzo para repartir las calificaciones equitativamente.</p> <p>3.5. Aceptar y valorar positivamente las indicaciones proporcionadas por los compañeros y el profesor acerca de un trabajo realizado, ya sea durante el proceso como en el producto final.</p>

3.5.3. Fase 3. Propuesta de situaciones para la evaluación de competencias

A lo largo del estudio se ha podido apreciar que la adquisición de una competencia no se reduce a un conjunto de conocimientos o habilidades o a un conocimiento como representación (Pérez-Gómez, 2007), sino que pone el acento a la noción de un saber hacer o saber actuar frente a situaciones concretas (Blázquez, 2009) y, por tanto, a una competencia en acción o competencia en situación (Le Boterf, 1994). En este contexto, la noción de situación de evaluación se convierte en el núcleo central de la metodología de la evaluación de las competencias (Blázquez, 2009). Existe consenso en aceptar que ser competente supone responder de forma eficaz ante una situación real (Blázquez, 2009; Brewerton, 2004; Burrows, 2005; Eser, 2015; Gillespie, 2008; Hipkins, 2007; Moya y Luengo, 2011; Pérez-Gómez, 2007; Rychen, 2003; Zabala y Arnau, 2007). Por tanto, sería imprescindible que toda actividad evaluadora de las competencias se llevara a cabo desde situaciones más o menos reales y que ejemplificaran, en la mayor medida posible, aquellas situaciones a las que los estudiantes pudieran enfrentarse en la realidad.

En el estudio, para determinar qué situaciones de evaluación permitirían valorar los aprendizajes presentes en los descriptores competenciales, se realizó un análisis de los contenidos que proponía el currículum de la EF en el primer curso de educación secundaria. Esta secuenciación fue el recurso empleado para transitar desde las intenciones hasta las acciones y la que dotó al conocimiento generado en las situaciones de evaluación, del valor en uso o conocimiento aplicado, característico del aprendizaje por competencias (Zabala y Arnau, 2007; Orden ECD/65/2015). Atendiendo a la inexistencia de relaciones biunívocas entre áreas y competencias (Tiana, 2011) o inequívocas entre áreas y competencias y al principio de transversalidad entre competencias y contenidos (Decreto 87, 2015; Orden/65, 2015; Real Decreto 1105, 2015), se propusieron cinco situaciones para la evaluación. Éstas

pertenecían a familias de situaciones definidas por las competencias (Bolívar, 2010) y a sus correspondientes ámbitos de desarrollo. Su validez residía en la pertinencia y concordancia entre la situación planteada, respecto a la familia de referencia y en la medida en que dicha situación la representaba. De acuerdo con Bolívar (2010), nunca será suficiente una sola tarea para inferir una competencia. Por ello, el estudio presentó una propuesta de evaluación compleja y desarrollada en cinco situaciones, las cuales guardaban relación con diferentes contenidos del área. La finalidad fue facilitar que los estudiantes mostraran aquellos rasgos (Jiménez-Rodríguez, 2011) o niveles adquiridos en el transcurso de la misma, puesto que en su manifestación se acepta que no existe un único nivel de desempeño (Zabala y Arnau, 2007; Bolívar, 2010). Como consecuencia, los instrumentos empleados para el registro de la evaluación se organizaron en torno a niveles de desempeño en una escala que los graduaba de 1 a 4. Siendo 1 el nivel inferior, y al que le correspondía un nivel insuficientemente adquirido, y 4 el nivel superior, al que le correspondía un nivel de totalmente adquirido.

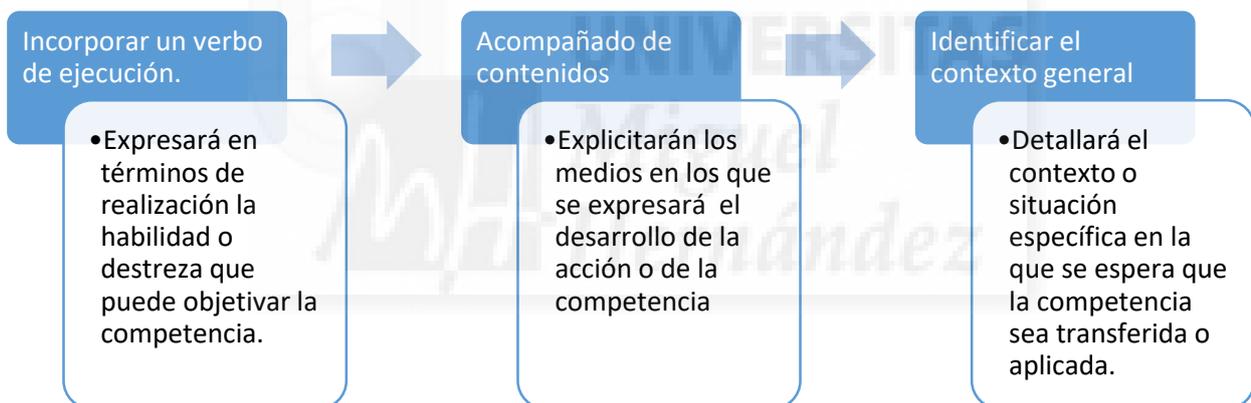
Para la redacción de las situaciones de evaluación, se siguió el procedimiento propuesto por Blázquez y Sebastiani (2009) (Figura 16). Ambos autores sostienen que toda formulación de competencias debe tener presente unos requisitos como referir a un desempeño o ejecución, hacer explícito y con un elevado grado de precisión el tipo de contenido, objeto o materia al que se refieren y especificar una o varias condiciones o criterios de evaluación que proporcionen calidad al desempeño.

Figura 16. Esquema para la formulación de competencias a partir de Blázquez y Sebastiani (2009).



El papel del indicador en la evaluación resulta clave para la formulación de las situaciones competenciales. Para Escamilla (2011), un indicador de desempeño es un enunciado que, respecto a una o varias competencias, identifica un patrón de conducta adecuado, eficaz y positivo. Es decir, que se encuentra en vías de desarrollo. Éste proporcionará una vía directa para determinar objetivamente el grado en que una o varias competencias se manifiestan. Para Escamilla (2011), la formulación de indicadores debe respetar las tres condiciones que se representan en la Figura 17.

Figura 17. Condiciones para la formulación de indicadores, a partir de Escamilla (2011).



En la tabla 24 se representa un esquema relacional entre las situaciones de evaluación y la relación de éstas con el perfil de área y competencia propuesto anteriormente.

Tabla 24. Esquema entre las situaciones de evaluación, los contenidos de la EF¹⁶, los descriptores competenciales y los indicadores de logro secuenciados para el primer curso de educación secundaria.

Situación para la evaluación competencial	Contenidos EF	Relación con los descriptores competenciales	Relación con los indicadores de logro de EF para primer curso
1. Crear un calentamiento general, otorgándole una estructura básica que permita aplicarlo y adaptarlo a las condiciones de clase.	Condición Física y salud Expresión Corporal y Comunicación Transversal	1.1. 1.2. 1.4. 1.10. 1.11. 2.6. 3.2. 3.3. 3.4. 3.5	1.3.1. 1.3.2. 4.3.1. 4.3.2. 4.3.3. 4.5.1. 4.7.1. 4.7.2. 4.7.3. 5.3.2. 5.3.3.
2. Desarrollar un conjunto de estrategias de ataque y defensa y adaptarlas con eficacia, según las circunstancias inestables que surgen en el desarrollo de un juego modificado de invasión.	Juegos y Deportes Expresión Corporal y Comunicación Transversal	1.5. 1.10. 1.11. 2.1. 2.2 2.3. 2.4. 2.5. 2.6. 3.3. 3.4. 3.5.	2.2.1 2.2.2. 2.2.3. 4.5.1. 4.5.2. 5.3.1. 5.3.2. 5.6.1. 5.6.3.
3. Preparar un montaje expresivo-rítmico, ajustándose al tiempo establecido y respondiendo a un hilo argumental definido: inicio-desarrollo y final.	Expresión Corporal y Comunicación Transversal	1.8. 1.9. 1.10. 1.11. 2.3. 2.4. 2.5. 2.6. 3.3. 3.4. 3.5.	4.1.1. 4.1.2. 5.1.1. 5.1.2. 5.3.1. 5.3.2. 5.3.3 5.6.1. 5.6.2.
4. Buscar información sobre juegos variados, clasificándolos apoyándose en la característica principal que guio su búsqueda y preparar una breve exposición de un juego para ponerlos en práctica en clase.	Juegos y Deportes Expresión Corporal y Comunicación Transversal	1.3. 1.4. 1.6. 1.10. 1.11. 2.6. 3.1. 3.2. 3.3. 3.5.	2.3.2. 4.3.1. 4.3.2. 4.3.3. 4.5.1. 5.3.1. 5.3.2. 5.3.3 5.6.1. 5.6.2.
5. Realizar un comentario en el blog de la asignatura en la entrada correspondiente, atendiendo a los criterios propuestos para cada grupo.	Expresión Corporal y Comunicación Transversal	1.1. 1.2. 1.4. 1.6. 1.7.	4.7.1. 4.7.2. 4.7.3. 5.3.2. 5.5.4.

¹⁶ En negrita se destaca el contenido organizador de la situación de evaluación.

La Tabla 25 describe de manera pormenorizada, la relación entre situaciones de evaluación, los contenidos de la EF y los descriptores de ámbitos competenciales seleccionados.

Tabla 25. Descripción de las situaciones de evaluación inicial¹⁷ y los descriptores competenciales

Situación para la evaluación competencial	Contenido referencial EF	Selección de los descriptores competenciales para la evaluación
<p>1. Crear un calentamiento general, otorgándole una estructura básica que permita aplicarlo y adaptarlo a las condiciones de clase.</p> <p>A realizar en pequeños grupos estables y a desarrollar durante dos sesiones presenciales. La primera para plantear la tarea y empezar a diseñarla. La segunda para ponerla en práctica y realizar los ajustes pertinentes mediante grupos de discusión. Finalmente, concretada la propuesta, se pondrá en práctica a lo largo de las siguientes sesiones.</p>	<p>Condición Física y salud Expresión Corporal y Comunicación Transversal</p>	<p>1.1. Escribir textos de forma organizada.</p> <p>1.2. Aplicar las reglas de ortografía y de acentuación.</p> <p>1.4. Construir discursos estructurados en las exposiciones.</p> <p>1.10. Empleo del lenguaje para regular el pensamiento y las emociones.</p> <p>1.11. Utilizar el lenguaje para analizar, explicar y describir mejor la realidad y tomar decisiones consensuadas.</p> <p>2.6. Asumir y desempeñar con responsabilidad funciones consensuadas en los trabajos en grupo, comprometiéndose a cumplir los acuerdos.</p> <p>3.2. Poner en práctica estrategias para el aprendizaje autónomo como buscar información, seleccionar y organizar las ideas y conceptos claves.</p> <p>3.3. Participar desde posturas objetivas y con criterios razonados en las actividades de autoevaluación y coevaluación reconociendo los puntos fuertes y proporcionando sugerencias de mejora en los puntos débiles.</p> <p>3.4. Ser consciente de la contribución realizada por cada miembro del grupo, incluyendo la propia, en el proceso y el resultado de un proyecto común, reconociendo el esfuerzo para repartir las calificaciones equitativamente.</p> <p>3.5. Aceptar y valorar positivamente las indicaciones proporcionadas por los compañeros y el profesor acerca de un trabajo realizado, ya sea durante el proceso como en el producto final.</p>
<p>2. Desarrollar un conjunto de estrategias de ataque y defensa y adaptarlas con eficacia, según las circunstancias inestables que surgen en el desarrollo de un juego modificado de invasión.</p> <p>A realizar en pequeños grupos estables y a desarrollar durante tres sesiones. La primera para plantear la tarea y diseñar las estrategias a seguir. La segunda para acordar los puntos clave sobre los que desarrollar la propuesta y</p>	<p>Juegos y Deportes Expresión Corporal y Comunicación Transversal</p>	<p>1.5. Aplicar las nociones espaciales de longitud, anchura, paralelismo, perpendicularidad en los juegos.</p> <p>1.10. Empleo del lenguaje para regular el pensamiento y las emociones</p> <p>1.11. Utilizar el lenguaje para analizar, explicar y describir mejor la realidad y tomar decisiones consensuadas.</p> <p>2.1. Plantear hipótesis para desencadenar trabajos y aprender procedimientos sencillos para verificar su adquisición por medio de la autorreflexión y la deliberación compartida</p> <p>2.2. Debatir y argumentar posturas sobre desprecio, falta de compañerismo, no querer compartir con todos los compañeros, no elegir a ciertos compañeros en las actividades.</p> <p>2.3. Consensuar y comprender las normas de los juegos como un medio de aprendizaje que promueve la superación y mejora individual y colectiva.</p> <p>2.4. Entender el sentido del juego limpio y trasladar algunas de sus manifestaciones a los juegos de clase: no beneficiarse en un juego por una lesión de un compañero, no empezar a jugar si todos no están preparados, no engañar intencionadamente, reconocer errores propios y no asignarlos siempre a otros compañeros.</p> <p>2.5. Mostrar una actitud de intolerancia hacia el menosprecio del juego limpio en beneficio propio o ajeno, parando el juego cuando sea necesario.</p> <p>2.6. Asumir y desempeñar con responsabilidad funciones consensuadas en los trabajos en grupo comprometiéndose a cumplir los acuerdos.</p> <p>3.3. Participar desde posturas objetivas y con criterios razonados en las actividades de autoevaluación y coevaluación reconociendo los puntos fuertes y proporcionando</p>

¹⁷ En negrita se destaca el contenido organizador de la situación de evaluación.

<p>poner en práctica las estrategias. Se emplearán los grupos de discusión. En la última se pondrán en práctica y se realizará una evaluación formativa y compartida por medio de grupos de discusión entre todos los grupos.</p>		<p>sugerencias de mejora en los puntos débiles.</p> <p>3.4. Ser consciente de la contribución realizada por cada miembro del grupo, incluyendo la propia, en el proceso y el resultado de un proyecto común, reconociendo el esfuerzo para repartir las calificaciones equitativamente.</p> <p>3.5. Aceptar y valorar positivamente las indicaciones proporcionadas por los compañeros y el profesor acerca de un trabajo realizado, ya sea durante el proceso como en el producto final.</p>
<p>3. Preparar un montaje expresivo-rítmico, ajustándose al tiempo establecido y respondiendo a un hilo argumental definido: inicio, desarrollo y final.</p> <p>A realizar en pequeños grupos estables y con una duración estimada de dos sesiones. La primera para plantear la actividad, la segunda para desarrollarla y ajustarla y la tercera para exponerla y realizar una evaluación formativa y compartida entre todos los compañeros de clase.</p>	<p>Expresión Corporal y Comunicación</p> <p>Transversal</p>	<p>1.8. Participar activamente en la creación de representaciones y coreografías, empleando técnicas acordes a cada producción, aportando ideas y aceptando y valorando las de los compañeros.</p> <p>1.9. Crear producciones expresivas y rítmicas sencillas que transmitan un mensaje: planteamiento, nudo y desenlace, a partir de un argumento propio o la modificación de uno establecido.</p> <p>1.10. Empleo del lenguaje para regular el pensamiento y las emociones.</p> <p>1.11. Utilizar el lenguaje para analizar, explicar y describir mejor la realidad y tomar decisiones consensuadas.</p> <p>2.6. Asumir y desempeñar con responsabilidad funciones consensuadas en los trabajos en grupo comprometiéndose a cumplir los acuerdos.</p> <p>3.1. Comprometerse a trabajar en las actividades consensuadas en clase con independencia de las preferencias personales, mostrando una actitud de interés y respeto hacia todas.</p> <p>3.3. Participar desde posturas objetivas y con criterios razonados en las actividades de autoevaluación y coevaluación reconociendo los puntos fuertes y proporcionando sugerencias de mejora en los puntos débiles.</p> <p>3.4. Ser consciente de la contribución realizada por cada miembro del grupo, incluyendo la propia, en el proceso y el resultado de un proyecto común, reconociendo el esfuerzo para repartir las calificaciones equitativamente.</p> <p>3.5. Aceptar y valorar positivamente las indicaciones proporcionadas por los compañeros y el profesor acerca de un trabajo realizado, ya sea durante el proceso como en el producto final.</p>
<p>4. Buscar información sobre juegos variados, clasificándolos según la característica principal que guio su búsqueda y preparar una breve exposición de un juego para ponerlos en práctica en clase.</p> <p>A realizar en pequeños grupos estables siendo su duración de 5 sesiones. La primera para plantear la actividad, la segunda para deliberar y preparar la exposición. Desde la tercera a la quinta para exponer los juegos y realizar la evaluación formativa y compartida.</p>	<p>Juegos y Deportes</p> <p>Expresión Corporal y Comunicación</p> <p>Transversal</p>	<p>3.2. Poner en práctica estrategias para el aprendizaje autónomo como buscar información, seleccionar y organizar las ideas y conceptos claves.</p> <p>2.6. Asumir y desempeñar con responsabilidad funciones consensuadas en los trabajos en grupo comprometiéndose a cumplir los acuerdos.</p> <p>1.3. Conocer y emplear con sentido topónimos, gentilicios, extranjerismos y parónimos.</p> <p>1.4. Construir discursos estructurados en las exposiciones.</p> <p>1.6. Realizar búsquedas y seleccionar la información entre varias fuentes a partir de palabras clave y relacionarlas con el contexto.</p> <p>1.10. Empleo del lenguaje para regular el pensamiento y las emociones.</p> <p>1.11. Utilizar el lenguaje para analizar, explicar y describir mejor la realidad y tomar decisiones consensuadas.</p> <p>3.1. Comprometerse a trabajar en las actividades consensuadas en clase con independencia de las preferencias personales, mostrando una actitud de interés y respeto hacia todas.</p> <p>3.3. Participar desde posturas objetivas y con criterios razonados en las actividades de autoevaluación y coevaluación reconociendo los puntos fuertes y proporcionando sugerencias de mejora en los puntos débiles.</p> <p>3.5. Aceptar y valorar positivamente las indicaciones proporcionadas por los compañeros y el profesor acerca de un trabajo realizado, ya sea durante el proceso como en el producto final.</p>
<p>5. Realizar un comentario en el blog de la asignatura, atendiendo a los criterios propuestos, en la entrada</p>	<p>Expresión Corporal y</p>	<p>1.1. Escribir textos de forma organizada.</p> <p>1.2. Aplicar las reglas de ortografía y de acentuación.</p> <p>1.4. Construir discursos estructurados.</p>

correspondiente. A realizar individualmente. Se facilitará la dirección a los estudiantes y se dejará abierta la entrada durante un mes.	Comunicación Transversal	1.6. Realizar búsquedas y seleccionar la información entre varias fuentes a partir de palabras clave y relacionarlas con el contexto. 1.7. Publicar valoraciones en espacios virtuales como Blogger.
--	------------------------------------	---

La tabla 26 proporciona un esquema relacional entre las situaciones de evaluación y los contenidos, con los descriptores competenciales y sus correspondientes ámbitos.

Tabla 26. Relación entre situaciones de evaluación, contenidos y descriptores por ámbitos competenciales¹⁸

Situación de evaluación competencial	Contenido referencial EF	Selección de los descriptores competenciales para la evaluación	Integración de los descriptores en los ámbitos competenciales
1. Crear un calentamiento general, otorgándole una estructura básica que permita aplicarlo y adaptarlo a las condiciones de clase.	Condición Física y salud Expresión Corporal y Comunicación Transversal	1.1. 1.2. 1.4. 1.10. 1.11. 2.6. 3.2. 3.3. 3.4. 3.5	Comunicación y expresión Relación y la interacción Desarrollo personal
2. Desarrollar un conjunto de estrategias de ataque y defensa y adaptarlas con eficacia, según las circunstancias inestables que surgen en el desarrollo de un juego modificado de invasión.	Juegos y Deportes Expresión Corporal y Comunicación Transversal	1.5. 1.10. 1.11. 2.1. 2.2. 2.3. 2.4. 2.5. 2.6. 3.3. 3.4. 3.5.	Comunicación y expresión Relación y la interacción Desarrollo personal
3. Preparar un montaje expresivo-rítmico, ajustándose al tiempo establecido y respondiendo a un hilo argumental definido: inicio-desarrollo y final.	Expresión Corporal y Comunicación Transversal	1.8. 1.9. 1.10. 1.11. 2.3. 2.4. 2.5. 2.6. 3.3. 3.4. 3.5.	Comunicación y expresión Relación y la interacción Desarrollo personal
4. Buscar información sobre juegos variados, clasificándolos según la característica principal que guio su búsqueda y preparar una breve exposición de un juego para ponerlos en práctica en clase.	Juegos y Deportes Expresión Corporal y Comunicación Transversal	1.3. 1.4. 1.6. 1.10. 1.11. 2.6. 3.1. 3.2. 3.3. 3.5.	Comunicación y expresión Relación y la interacción Desarrollo personal
5. Realizar un comentario en el blog de la asignatura, atendiendo a los criterios propuestos, en la entrada correspondiente.	Expresión Corporal y Comunicación Transversal	1.1. 1.2. 1.4. 1.6. 1.7.	Comunicación y expresión

¹⁸ En negrita se destaca el contenido organizador de la situación de evaluación y los ámbitos a los que predominantemente contribuye, sin perjuicio de la relación de interdependencia que mantiene con los otros.

La secuencia anterior fue el último estadio seguido para acotar los niveles de desempeño que finalmente se plasmaron en los instrumentos de evaluación. Éstos, establecieron el grado de contribución directa de la EF en relación a la adquisición de las competencias, desde una perspectiva transversal y desde la promoción de un conocimiento funcional y orientado a la práctica. Por tanto, el estudio puso de manifiesto que seguir una secuencia relacional mixta para el diseño de los instrumentos de evaluación, podía ser un procedimiento válido para valorar el grado de contribución de la EF a la adquisición de las competencias.

5.5.3.1. Diseño de las rúbricas

La Orden ECD/65 (2015) establece que la evaluación del grado de adquisición de las competencias debe estar integrada con la evaluación de los contenidos. Para poder evaluar las competencias se deberá elegir las estrategias e instrumentos que permitan evaluar a los estudiantes, de acuerdo con sus desempeños, en la resolución de problemas que simulen contextos reales y que les permitan movilizar sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes.

Determinada la secuencia competencial y su vinculación con las situaciones de evaluación, se diseñaron los instrumentos para registrar la evaluación. Éstos debían valorar el grado de adquisición de los aprendizajes asociados a las competencias, los cuales estaban integrados en los ámbitos de desarrollo definidos con anterioridad. Los instrumentos utilizados para implementar la evaluación fueron las rúbricas, puesto que posibilitan regular el desarrollo del enfoque por competencias desde una perspectiva inductiva, al tiempo que permiten integrar la evaluación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para Pérez-Pueyo et al. (2014) las rúbricas son el instrumento que mayor se ajusta a la evaluación de las competencias, puesto que permiten organizar y clasificar la información recogida de forma muy sencilla e intuitiva, adaptándose a cualquier situación. Una rúbrica es un instrumento de calificación que utiliza la

descripción cualitativa de los indicadores de logro de una acción compleja a evaluar, de forma compleja (Cortés de las Heras, 2016). Para Polo (2010), resulta fundamental acotar las evidencias a constatar con la finalidad de juzgarlas. Es decir, el docente debería definir de antemano qué aprendizajes y no otros van a ser evaluados, para poder comprobar el grado de desarrollo o consecución de las competencias. Polo (2010) considera que cualquier proceso de enseñanza que se diseñe debe contener los criterios de evaluación, los indicadores para la evaluación y los mínimos exigibles que se planteen al estudiante.

Según la Orden ECD/65 (2015) los niveles de desempeño de las competencias, se pueden medir a través de indicadores de logro, tales como rúbricas o escalas de evaluación, y deben incluir rangos dirigidos a la evaluación de desempeños, teniendo en cuenta el principio de atención a la diversidad. Una rúbrica se compone de varios elementos que van a ser valorados y generalmente se organizan en filas y columnas. Los aspectos a evaluar o criterios de evaluación, expresados en términos de indicadores, se suelen ubicar en la columna vertical (Moya y Luengo, 2011), mientras que los diferentes grados de desempeño se ubican en las filas, de acuerdo con cada indicador anterior, y según un orden de complejidad creciente. Las rúbricas se pueden clasificar en analíticas o específicas y globales, holísticas o genéricas (Cortés de las Heras, 2016; Gatica-Lara, del Niño, y Uribarren-Berrueta, 2013). Las rúbricas analíticas se emplean para la evaluación de situaciones específicas, como por ejemplo las tareas (Moya y Luengo, 2011) y se caracterizan por presentar una descripción exhaustiva, uno por uno y de forma separada, de todos los atributos que componen los criterios o indicadores seleccionados, los cuales se consideran imprescindibles en la solución eficaz de la tarea (Cortés de las Heras, 2016). Por otro lado, las rúbricas genéricas describen de manera integral todos los atributos de la tarea en los diferentes niveles de desempeño establecidos (Cortés de las Heras, 2016). Es decir, la solución eficaz de la tarea quedaría descrita y acotada en su

totalidad en cada uno de los niveles establecidos en la rúbrica de modo que, si no se cumplen todas las condiciones o atributos presentados en cada nivel de desempeño, se considera que éste no se ha adquirido o desarrollado en su totalidad. Las rúbricas genéricas pueden emplearse para la evaluación de las tareas y para las calificaciones cualitativas de procesos más globales¹⁹. Por ejemplo, para una evaluación trimestral, donde se asignarían las calificaciones de carácter cualitativo (eg. “insuficiente”, “suficiente”, “bien”, “notable” y “sobresaliente”) y a las que se les podría acompañar o atribuir unas equivalencias cuantitativas, tal y como propone Polo (2010) (eg. “insuficiente”, 3-4; “suficiente”, 5; “bien”, 6; “notable”, 7-8 y “sobresaliente”, 9-10), combinación que, con algunos matices, también han sugerido otros autores (Gulías y Gutiérrez-Díaz, 2011; Pérez-Pueyo et al., 2013)

En el estudio, las rúbricas empleadas para la evaluación combinaron características de ambos modelos, puesto que se plantearon desde una perspectiva transversal y para evaluar más de una competencia al mismo tiempo, tal y como se establecía en la Orden ECD/65/2015. Como consecuencia, la estructura de las rúbricas se concretó en una matriz general que emparejaba, por un lado, a los criterios o indicadores de evaluación y competencia secuenciados para evaluar, con los niveles de desempeño y su correspondiente ordenación por complejidad creciente, por otro. A su vez, a cada nivel de desempeño se le otorgó una equivalencia cualitativa que permitiría asignar una evaluación holística del ámbito competencial evaluado. Esta estructura se planteó en cada una de las cinco situaciones de evaluación (Blázquez, 2009), situaciones problema (Zabala y Arnau, 2007) o tareas de evaluación (Moya y Luengo, 2011) presentadas en el estudio. Según Zabala y Arnau (2007), la

¹⁹ Una propuesta de rúbrica que relaciona los criterios de evaluación de la EF en la ESO con las competencias que participarían de este desarrollo y a las que se asigna calificación según lo desempeños, se presenta, a modo de borrador, en el Gobierno de Canarias. Para más información consultar en http://www.gobiernodecanarias.org/opencvmsweb/export/sites/educacion/web/galerias/descargas/rubricas/secundaria/rubricas_24_noviembre_2016/educacion_fisica_eso.pdf

característica que define a estas situaciones es la capacidad para representar situaciones, más o menos reales, que ejemplifican aquellas en que los estudiantes pueden encontrarse en la realidad, de ahí que algunos hablen de evaluación auténtica (Monereo, 2009, 2014; Monereo y Castelló, 2009). En el estudio, esta transferencia o trasposición didáctica (Moya y Luengo, 2007; 2013) se logró gracias al planteamiento de actividades y propuestas lúdicas, propias la EF. Así, durante el transcurso de las actividades de evaluación, los estudiantes podrían poner de manifiesto el dominio de los distintos componentes objeto de evaluación, como los indicadores de logro y contenidos de la EF, a partir de los cuales se podría inferir el grado de dominio o adquisición de las competencias, tal y como proponen algunos autores (Bolívar, 2010; Zabala y Arnau, 2007).

Los indicadores y los niveles de desempeño propuestos en las rúbricas se obtuvieron del proceso de secuencia de los aprendizajes competenciales plasmados en los ámbitos de desarrollo, de la adaptación y concreción los indicadores de logro que proponía la legislación (Decreto 87/2015), así como de los criterios que ya estaban establecidos en la programación del departamento de EF. Su integración facilitó la materialización de unos rangos o niveles de desempeño competencial, mucho más concretos y funcionales, que se organizaron según un principio de complejidad creciente.

A pesar de que las rúbricas se diseñaron para evaluar individualmente a cada estudiante, la mayor parte de las situaciones y actividades de evaluación se plantearon en el seno de una actuación colaborativa. Por tanto, la organización de éstas, debía posibilitar la evaluación individual, pero en el contexto de una situación colaborativa. Como consecuencia, debido a la propia singularidad de la propuesta de evaluación presentada en el estudio, la organización de las rúbricas no respondía a la estructura clásica de filas y columnas (Moya y Luengo, 2011), sino que se modificó y adaptó a las necesidades específicas,

derivadas de este planteamiento de evaluación de índole colaborativa. Como excepción, hay que destacar la evaluación para la competencia digital. Ésta se diseñó para realizarse de forma individual y sí se ajustó al modelo de entrada en filas y columnas propuesto por Moya y Luengo (2011) y se presentó bajo un modelo de rúbrica analítica (Cortés de las Heras, 2016).

Las rúbricas empleadas en el estudio, se diseñaron y organizaron con la finalidad de obtener información fiable y válida de las diferentes intervenciones. Para ello, se propusieron los siguientes campos o elementos.

En la parte superior, contenía un campo para introducir la fecha y el grupo de referencia. A continuación, existía una casilla donde se describía brevemente la actividad de evaluación. Seguidamente, se proponía un campo donde se sintetizaban las intervenciones competenciales objeto de evaluación, en forma de criterios de logro. Posteriormente, se desglosaba cada atributo o intervención competencial anterior según los niveles de desempeño concretos, a los que se les asignaba una puntuación en un rango de 1 a 4. Tras éstos, se proponían los campos donde se anotarían a los estudiantes que participaban en cada actividad de evaluación y a los que se les atribuía un nivel de desempeño determinado, en base a su participación eficaz en las diferentes tareas. A continuación, se proponía una evaluación global de la situación, concordante con los desempeños que mayoritariamente habían mostrado en el transcurso de dicha situación. Finalmente, sería esta valoración global, obtenida en cada una de las situaciones de evaluación, la referencia utilizada para obtener un índice de desempeño competencial o grado de adquisición de las competencias. Además, en fases posteriores, éste índice sería el empleado para constatar aquellas mejoras que se hubieran podido producir respecto a sus niveles iniciales. Por último, de acuerdo con el planteamiento de la evaluación formativa que propone la legislación (Orden ECD/65/2015), los

índices obtenidos en evaluación inicial, se emplearían como referentes para adaptar el diseño de la intervención docente, dando un paso en firme hacia el cambio de pasar de programar las competencias, a programar por competencias.

Para facilitar la interpretación de los campos utilizados en las rúbricas, se proponen los modelos generales donde se explica el contenido a evaluar en cada campo. (Tabla 27 y 28). A continuación, se presentan las rúbricas empleadas en cada situación competencial (Tablas 29, 30, 31, 32 y 33). La Tabla 27 representa el modelo de matriz para la evaluación de una situación competencial. La Tabla 28 expone el modelo de rúbrica para la valoración holística de las competencias. Se cumplimentará con las valoraciones parciales de las distintas situaciones de evaluación y proporcionará un índice de desarrollo competencial sobre el que diseñar la propuesta de intervención posterior.

Como ya se advirtió anteriormente, el diseño de las rúbricas se sometió a un proceso de validación por medio del juicio de expertos. Se contactó por correo electrónico con diez expertos universitarios. Se les facilitó la secuencia por ámbitos competenciales y las rúbricas para que puntuaron el grado de suficiencia, claridad y relevancia, en una escala Likert desde 1 (No cumple el criterio) hasta 4 (Alto nivel de cumplimiento). Se les proporcionó tiempo suficiente para que las valoraran y pudieran realizar sus aportaciones. Tras varias revisiones, se obtuvieron índices adecuados que permitieron su empleo para la evaluación.

Tabla 27. Matriz general para evaluar las competencias.

FECHA:		GRUPO:		
Situación de evaluación: Breve descripción de la actividad de evaluación.				
Indicadores o criterios asociados a la actividad de evaluación: Rasgos que ponen de manifiesto las características de la intervención competente objeto de evaluación, en la situación concreta. Integra la movilización de todos los componentes de una competencia: conceptos, habilidades o destrezas y actitudes, detallando el tipo y grado de aprendizaje asociado que se persigue:				
1. Conocimientos relacionados con las bases teóricas: “ saber y conocer ” incorporados en los criterios de evaluación e indicadores de logro de la EF. 1.1. Descriptores competenciales relacionados.	2. Conocimientos relacionados con la aplicación de la teoría en la práctica: “ saber hacer o saber cómo ” que incorporan los indicadores de logro de EF. 2.1. Descriptores competenciales relacionados.	3. Conocimientos relacionados con la actitud durante el desarrollo de la tarea: “ saber ser ” incorporados en los indicadores de logro de EF. 3.1. Descriptores competenciales relacionados.		
Criterio 1: Selección de indicadores o criterios de desempeño específicos que se deben evidenciar en una fase o momento concreto de la actividad de evaluación. El desglose de la situación de evaluación en criterios y niveles permite simplificar su evaluación, ya que facilita la observación y pone el énfasis en cada una de las fases o estadios en que se organiza una intervención que es mucho más compleja. La valoración parcial de cada uno de estos criterios, permitirá al docente obtener un diagnóstico mucho más fiable y válido sobre el nivel y grado de aprendizaje de sus estudiantes y permitirá tomar decisiones sobre el diseño de su intervención, mucho más funcionales y coherentes.				
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido	
Relación de indicadores, en términos de aprendizajes asociados, mucho más concretos. Están acompañados de atributos específicos que permiten delimitar un nivel desempeño competencial apreciado ante una situación mucho más acotada. Están organizados por niveles de complejidad creciente y se emplean para inferir el grado de adquisición de los ámbitos competenciales.				
Criterio 2: Selección de indicadores de desempeño correspondientes a otra fase de la evaluación.				
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido	
Relación de indicadores	Relación de indicadores	Relación de indicadores	Relación de indicadores	
Criterio “n”:				
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido	
Relación de estudiantes y evaluación de los desempeños propuestos en cada criterio.				
Relación de estudiantes	Criterio 1:	Criterio 2:	Criterio 3:	Criterio “n”:
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
Evaluación holística e integradora del grado de adquisición o desarrollo de las competencias propuestas: Empleado para determinar el grado de adquisición global de los ámbitos competenciales que el estudiante puso de manifiesto en el transcurso de una situación problema determinada. Proporcionará un índice de desarrollo competencial individualizado. Dicho índice se obtendrá a partir de ponderación de todos los criterios anteriores y se le asignará un nivel de desarrollo en términos cuantitativos y cualitativos. El índice de desarrollo competencial será la referencia empleada para diseñar la intervención docente en el futuro.				
NIVEL 1: Proceso de adquisición NO INICIADO/ INADQUIRIDO	NIVEL 2: Proceso de adquisición MUY BÁSICO/ ELEMENTAL	NIVEL 3: En proceso de adquisición/ NIVEL BUENO/SATISFACTORIO	NIVEL 4: Proceso de adquisición finalizado y afianzado/ MUY BUENO/EXCELENTE	
Corresponde a una puntuación en todos los criterios de 1 o que tiende a 1.	Corresponde a una puntuación en todos los criterios cuya media sea de 2.	Corresponde a una puntuación en todos los criterios, cuya media sea de 3.	Corresponde a una puntuación de 4 o que tiende a 4, en todos los criterios evaluados.	
Relación de estudiantes	NIVEL DE ADQUISICIÓN GLOBAL	OBSERVACIONES: fortalezas y debilidades.		
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Tabla 28. Modelo de rúbrica para la valoración holística de las competencias

GRUPO:					
Evaluación holística e integradora del grado de adquisición o desarrollo de las competencias:					
Empleado para determinar el grado de adquisición global de los ámbitos de desarrollo competencial. Se obtiene a partir de todos los desempeños parciales que el estudiante puso de manifiesto en el transcurso de las diferentes situaciones problema-planteadas. Al estar las situaciones vinculadas preferentemente con determinados ámbitos, proporcionarán un índice de desarrollo competencial individualizado que permitirá establecer criterios de mejora en cada uno de los ámbitos propuestos.					
NIVEL 1: Proceso de adquisición NO INICIADO/ INADQUIRIDO	NIVEL 2: Proceso de adquisición MUY BÁSICO/ ELEMENTAL	NIVEL 3: En proceso de adquisición NIVEL BUENO/ SATISFACTORIO	NIVEL 4: Proceso de adquisición finalizado y afianzado MUY BUENO/EXCELENTE		
Corresponde a una puntuación en todos los criterios de 1 o cuya media tiende a 1.	Corresponde a una puntuación en todos los criterios cuya media se aproxime a 2 o sea de 2.	Corresponde a una puntuación en todos los criterios cuya media tienda hacia el 3 o sea 3.	Puntuación en todos los criterios cuya media tienda a 4 o sea 4.		
Relación de estudiantes	Nivel de adquisición global por situaciones de evaluación.				
	Situación 1 "calentamiento"	Situación 2 "juego invasión"	Situación 3 "expresión"	Situación 4 "exponer juego"	Situación 5 "comentar blog"
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					

Tabla 29. Rúbrica para evaluar la situación competencial del calentamiento

Fecha:		Grupo:		
Situación de evaluación: Crear un calentamiento general, otorgándole una estructura básica que permita aplicarlo y adaptarlo a las condiciones de clase.				
Indicadores o criterios:				
1. Definir un calentamiento con vocabulario y ortografía adecuada, estructurándolo en fases y proponiendo ejercicios de acuerdo con éstas.				
2. Explicar el calentamiento de forma organizada, participando en la exposición, empleando un registro y un vocabulario adaptado al contexto.				
3. Regular la intensidad proponiendo y ejecutando los ejercicios en base a la estructura prevista y reajustándola si es necesario.				
4. Mostrar una actitud positiva ante las dificultades surgidas para reorganizar su propio aprendizaje				
Criterio 1: Definir un calentamiento con vocabulario y ortografía adecuada, estructurándolo en fases y proponiendo ejercicios de acuerdo con éstas.				
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido	
No define. Definición errónea. No propone estructura alguna. No identifica músculos No asocia ejercicios concretos. Presentación muy pobre: muchos errores ortográficos y de vocabulario. Sin dibujos.	Define pero errores semánticos. Estructura difusa: falta delimitar las fases. Conoce pocos grupos musculares. Ejercicios bastante genéricos: piernas, brazos. Presentación regular: con algunos errores ortográficos y de vocabulario. Dibujos genéricos.	Define bastante bien. Estructura bastante bien diseñada. Conoce la mayoría de músculos. Ejercicios mayoritariamente bien. Presentación bastante buena: escasos errores ortográficos y vocabulario idóneo en gran parte. Dibujos bastante correctos.	Define muy bien: sin errores. Estructura totalmente definida: todas las fases delimitadas. Conoce todos los grupos musculares que expone y todos los ejercicios están bien planteados en las fases. Presentación excelente: ningún error ortográfico o de vocabulario. Dibujos muy bien presentados.	
Criterio 2: Explicar el calentamiento de forma organizada, participando en la exposición, empleando un registro y un vocabulario adaptado al contexto.				
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido	
Explicación nada coherente o no explicación. No existe organización en la exposición: improvisación y turno palabra superpuesto. No conoce ni emplea vocabulario adecuado. Registro muy coloquial.	Explicación con algunas incoherencias: fases y conceptos. Poca organización en la exposición: bastante improvisación. Emplea vocabulario con términos mayormente genéricos (piernas, etc.) Registro habitualmente coloquial.	Explicación bastante coherente: algún error pero el fondo está bien. Organización buena: hay orden y distribución de contenidos, pero con superposición turno palabra. Vocabulario bastante adecuado: muy pocos términos coloquiales. Registro mayormente correcto.	Explicación muy coherente: no existe ningún error grave. Exposición totalmente organizada: hay orden claramente definido y reparto de contenidos muy equilibrado entre todos. Vocabulario totalmente adecuado y registro muy apropiado al contexto.	
Criterio 3: Regular la intensidad proponiendo y ejecutando los ejercicios en base a la estructura prevista y reajustándola si es necesario.				
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido	
No regula la intensidad. No tiene previstos ejercicios. No tiene propuesta de ejercicios por fases. No ejecuta correctamente los ejercicios: no tiene criterios de seguridad y de eficacia. No reajusta la propuesta.	Alguna vez regula la intensidad. Pocos ejercicios previstos (2-4) y ordena algunos por fases (1-3) Ejecuta bien algunos ejercicios (1-3) con criterios de seguridad y eficacia Reajusta parcialmente la propuesta a partir de las sugerencias.	Normalmente regula la intensidad. Propone bastantes ejercicios (4-6) Habitualmente adaptados a las fases. Ejecuta habitualmente de forma correcta los ejercicios: seguridad y eficacia. Suele reajustar la propuesta según las sugerencias.	Regula totalmente la intensidad Propone gran variedad de ejercicios (6-10) y están totalmente adecuados a las fases establecidas. Ejecución muy correcta: posee criterios básicos de seguridad y eficacia. Siempre reajusta la propuesta en base a las sugerencias.	
Criterio 4: Mostrar una actitud positiva ante las dificultades surgidas para reorganizar su propio aprendizaje.				
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido	
No manifiesta interés por aprender. No colabora. No pregunta para mejorar. No se esfuerza para superar las adversidades y dificultades. No acepta sugerencias. No persevera.	Alguna vez manifiesta interés. Pocas veces pregunta para mejorar. Se esfuerza ocasionalmente para superar las adversidades. Puntualmente colabora. Acepta pocas críticas constructivas Ocasionalmente persevera.	Habitualmente muestra interés. Suele preguntar para mejorar. Se suele esforzar para superarse. Suele colaborar para mejorar el proyecto común y acepta críticas. La mayor parte del tiempo persevera.	Siempre muestra mucho interés. Continuamente pregunta para mejorar y siempre acepta de buen grado sugerencias de mejora. Colabora siempre para mejorar el proyecto común y siempre se esfuerza para superarse. Es constante y persevera.	
Componentes Grupo:	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4
1.				
2.				

3.				
4.				
5.				
Evaluación global de los ámbitos de desarrollo competencial (competencias)				
Componentes Grupo:	NIVEL 1: Proceso de adquisición NO INICIADO/INADQUIRIDO	NIVEL 2: Proceso de adquisición MUY BÁSICO/ELEMENTAL	NIVEL 3: En proceso de adquisición BUENO/ SATISFACTORIO	NIVEL 4: Proceso de adquisición finalizado y afianzado MUY BUENO/EXCELENTE
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
Observaciones: Fortalezas (puntos fuertes) y debilidades (propuestas y sugerencias de mejora)				
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Tabla 30. Rúbrica para evaluar la situación competencial “juego de invasión”

Fecha:		Grupo:	
Situación de evaluación: Desarrollar un conjunto de estrategias de ataque y defensa y adaptarlas con eficacia, según las circunstancias inestables que surgen en el desarrollo de un juego modificado de invasión.			
Indicadores o criterios:			
1. Diseñar un plan de acción a partir de las posibilidades del equipo para intervenir eficazmente en el juego (con sentido).			
2. Aplicar las estrategias diseñadas (ataque/defensa) adaptándolas y regulándolas, tras el análisis de la situación del juego (comprensión).			
3. Adaptar los medios técnicos a la situación del juego, analizando fortalezas y debilidades de su ejecución (reflexión sobre la acción).			
4. Mostrar una actitud positiva en el desarrollo de las estrategias, perseverando ante las dificultades surgidas y siendo tolerante con los errores.			
Criterio 1 Diseñar un plan de acción a partir de las posibilidades del equipo para intervenir eficazmente en el juego (con sentido).			
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido
No diseña un plan de acción. Interviene habitualmente sin sentido (sin criterio definido). No tiene en cuenta las posibilidades de sus compañeros para desarrollar el juego (juego individual)	Alguna vez sigue un plan de acción. A veces regula su intervención (comprensión parcial del plan de acción, desajustes habituales). Puntualmente tiene en cuenta a sus compañeros (apoyos selectivos y no por criterios funcionales)	Normalmente sigue el plan de acción. Habitualmente regula su intervención (buena comprensión del plan de acción). Habitualmente tiene en cuenta a sus compañeros (colaboración suele ser por criterios funcionales)	La mayoría de ocasiones sigue el plan de acción. Siempre regula su intervención (comprensión total del plan de acción) Siempre tiene en cuenta a sus compañeros (colaboración siempre basada en criterios funcionales)
Criterio 2: Aplicar las estrategias diseñadas (ataque/defensa) adaptándolas y regulándolas, tras el análisis de la situación del juego (comprensión).			
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido
No aplica las estrategias en el juego (continua transición). No analiza el juego. No diferencia ataque/defensa. No sabe explicar lo que quiere llevar a cabo (no hay comprensión global del juego) No regula su intervención (sigue siempre la pelota, aglomeraciones constantes, juego caótico, no hay juego en anchura y profundidad).	A veces aplica las estrategias en el juego (predominio de transiciones). Diferencia con alguna dificultad ataque/defensa (el portador del balón es el centro y se agrupa en torno a él, sigue predominando las aglomeraciones). Explica con dificultades el plan de acción (comprensión parcial del juego) Ocasionalmente regula su intervención (con mucha ayuda)	Aplica habitualmente estrategias sencillas en el desarrollo del juego: defensa individual por todo el campo. Ataque bastante ordenado y sin continuas transiciones. Aparición de dispersiones: apoyos y desmarques. El portador del balón ya no es el centro del juego. Explica el plan de acción según la fase del juego (buena comprensión) Habitualmente suele regular su intervención (con ayuda puntual)	Análisis excelente del juego: aplica muy bien las estrategias diseñadas ataque/defensa y emplea los principales roles derivados: defensa individual en campo propio, ataque ordenado, según la situación del juego usa apoyos, desmarques, permutas, basculaciones, etc. Explicación muy coherente del plan de acción en cada fase del juego. Regula su intervención de forma autónoma (mayoría de situaciones)
Criterio 3: Adaptar los medios técnicos a la situación del juego, analizando las fortalezas y debilidades de su ejecución (reflexión sobre la acción).			
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido
No puede dar continuidad al juego muy poco dominio de los medios técnicos (comete errores continuamente). No puede jugar en situación de colaboración y oposición simultánea. Necesita mucha práctica aislada y simplificada (individual) No asocia ninguna acción o habilidad a un contexto de juego determinado (lanza, pasa sin criterio comprensivo)	A veces da continuidad al juego si no se enfrenta a situaciones de oposición directa. Habitualmente comete errores si le presionan directamente. Necesita bastante práctica simplificada para mejorar los medios técnicos (con colaboración y sin oposición directa) Abusa de pases largos, sin intención clara, no rompe la línea de pase y espera la pelota en estático, se le anticipan los defensores, no combina juego en anchura y profundidad.	Normalmente da continuidad al juego. Errores son producto del desarrollo del juego más que por la falta de dominio o control. Necesita práctica global polarizada para mejorar los medios técnicos (superioridad en ataque, defensa simplificada o limitada) Emplea variados recursos técnicos en base a la situación del juego: cambia dirección y velocidad de los pases, botes y desplazamientos. Suele pedir el balón en movimiento, trata de provocar desajustes defensivos.	Siempre da continuidad al juego. Los errores son mayormente producto del desarrollo del juego y casi nunca por falta de práctica. Mejora del juego por medio de situaciones globales modificadas (énfasis en algún aspecto del juego) Posee gran cantidad de recursos técnicos que combina y adapta en base a la situación del juego. Pide siempre el balón en movimiento y se desplaza continuamente para provocar desajustes defensivos. Combina muy bien anchura y profundidad.
Criterio 4: Mostrar una actitud positiva en el desarrollo del juego, perseverando ante las dificultades surgidas y siendo tolerante con los errores.			
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido
No tiene interés por mejorar. No persevera. No acepta roles en el equipo. No se esfuerza por superar las dificultades del juego. No reorganiza sus esquemas de trabajo y no acepta las sugerencias que le ofrecen.	Alguna vez manifiesta interés por mejorar y persevera en ello de manera intermitentemente. Acepta algunos roles, otros no. A veces se esfuerza para superar las adversidades pero es muy irregular. Reorganiza los esquemas de trabajo aceptando algunas	Habitualmente muestra interés por mejorar y persevera para lograrlo. Suele aceptar los roles del equipo. Normalmente se esfuerza para superar las adversidades. Reorganiza casi siempre sus esquemas de trabajo según las orientaciones que le proporcionan.	Siempre muestra interés por mejorar y persevera continuamente para lograrlo. Acepta los diferentes roles del equipo. Siempre se esfuerza para superar las adversidades. Siempre reorganiza sus esquemas

No ayuda a sus compañeros.	sugerencias. A veces ayuda a algunos de sus compañeros.	Habitualmente ayuda a sus compañeros de equipo sin importarle el nivel mostrado por ellos.	de trabajo y acepta de buen grado las orientaciones y sugerencias. Ayuda por igual a todos los compañeros más allá de su nivel.	
Componentes Grupo:	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
Evaluación global de los ámbitos de desarrollo competencial (competencias)				
Componentes Grupo:	NIVEL 1: Proceso de adquisición NO INICIADO/INADQUIRIDO	NIVEL 2: Proceso de adquisición MUY BÁSICO/ELEMENTAL	NIVEL 3: En proceso de adquisición BUENO/ SATISFACTORIO	NIVEL 4: Proceso de adquisición finalizado y afianzado MUY BUENO/EXCELENTE
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
Observaciones: Fortalezas (puntos fuertes) y debilidades (propuestas y sugerencias de mejora)				
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Tabla 31. Rúbrica para evaluar la situación competencial “expresión”

Fecha:		Grupo:		
Situación de evaluación: Preparar un montaje expresivo- rítmico, ajustándose al tiempo establecido y respondiendo a un hilo argumental definido: inicio, desarrollo y final				
Indicadores o criterios:				
1. Participar activamente en la elección del tema y en el planteamiento de la producción expresiva o rítmica (lluvia de ideas).				
2. Proponer ideas que den estética al montaje mostrando empatía con las propuestas de los compañeros y los roles pactados.				
3. Adaptar y transformar los recursos expresivos y rítmicos a la producción: mimo, baile, dramatización (fluidez y flexibilidad)				
4. Mostrar una actitud positiva, desinhibida y creativa durante el proceso y en la representación final.				
Criterio 1 Participar activamente en la elección del tema y en el planteamiento de la producción expresiva o rítmica (lluvia de ideas).				
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido	
No propone temas. No participa activamente en la construcción del montaje. No colabora con el grupo. Está al margen del grupo. Continuamente está distraído.	Propone algún tema puntualmente. Participa poco en el planteamiento de la producción. En ocasiones, sigue la evolución del montaje Se distrae con bastante facilidad.	Normalmente propone temas. Habitualmente participa activamente en el planteamiento de la producción. Casi siempre colabora en el desarrollo del montaje. Muy pocas veces se distrae.	Continuamente propone temas. Siempre participa activamente en el planteamiento de la producción La mayoría de ocasiones colabora en el desarrollo del montaje. No se distrae nunca.	
Criterio 2: Proponer ideas que den estética al montaje mostrando empatía con las propuestas de los compañeros y los roles pactados. .				
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido	
No propone ideas. No es empático con los compañeros y sus propuestas. No acepta los roles pactados. No aporta nada a la creación estética.	A veces propone ideas para dar sentido estético al montaje. Ocasionalmente acepta los roles (si son en beneficio propio) De vez en cuando muestra ligera empatía con los compañeros: sus sugerencia y dificultades y les ayuda.	Habitualmente aporta ideas y da sentido estético. Normalmente acepta el pacto y los roles acordados (suele anteponer el fin común al individual) Se muestra bastante empático con las propuestas y dificultades personales y suele ayudarles.	Siempre aporta ideas y propuestas. Acepta totalmente los acuerdos y las funciones derivadas (siempre antepone el fin común al personal) Se muestra totalmente empático a las propuestas y dificultades de sus compañeros y les ayuda siempre.	
Criterio 3: Adaptar y transformar los recursos expresivos y rítmicos a la producción: mimo, baile, dramatización (fluidez y flexibilidad).				
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido	
No colabora activamente en el desarrollo del montaje. Aportación personal nula. No se ajusta al tempo del montaje. No original. No comunica porque no asume el rol acordado.	Ocasionalmente colabora en el desarrollo del montaje. Aportación personal escasa. Poco original. A veces se ajusta al tempo pero se pierde habitualmente. Comunica parcialmente, le cuesta mucho asumir el papel.	Normalmente colabora en el montaje. Aportación personal diversa y completa. Es original. Habitualmente se ajusta al tempo y si se pierde suele reengancharse. Comunica bastante bien durante la producción, asume bien el papel.	Siempre colabora en el montaje. Aportación personal muy variada y muy comprometida. Muy original. Siempre se ajusta al tempo y si se pierde siempre se reengancha con naturalidad. Comunicación excelente.	
Criterio 4: Mostrar una actitud positiva, desinhibida y creativa durante el proceso y en la representación final.				
NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido	
No tiene interés por superar los bloqueos iniciales y no se esfuerza ante las dificultades. No persevera. No participa apenas o lo hace en un segundo plano (alejado). No acepta las sugerencias. No ayuda a sus compañeros.	A veces manifiesta interés por superar los bloqueos iniciales. Se esfuerza de manera intermitente. No es muy constante y no pide consejo. Participa en algunas ocasiones (normalmente se inhibe) A veces ayuda a sus compañeros.	Habitualmente intenta superar los bloqueos iniciales y se esfuerza por participar activamente casi todo el tiempo. Suele pedir consejos. Habitualmente propone y ayuda a sus compañeros a superar bloqueos o miedos escénicos.	Siempre trata de superar sus bloqueos personales y persevera mucho para lograrlo. Pide consejos. Siempre participa activamente proponiendo soluciones y ofreciendo ayudas a los compañeros que tienen mayor dificultad.	
Componentes Grupo:	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4
1.				
2.				
3.				

4.				
Evaluación global de los ámbitos de desarrollo competencial (competencias)				
Componentes Grupo:	NIVEL 1: Proceso de adquisición NO INICIADO/INADQUIRIDO	NIVEL 2: Proceso de adquisición MUY BÁSICO/ELEMENTAL	NIVEL 3: En proceso de adquisición BUENO/ SATISFACTORIO	NIVEL 4: Proceso de adquisición finalizado y afianzado MUY BUENO/EXCELENTE
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
Observaciones: Fortalezas (puntos fuertes) y debilidades (propuestas y sugerencias de mejora)				
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Tabla 32. Rúbrica para evaluar la situación competencial “exposición de un juego”

Fecha:		Grupo:			
Situación de evaluación: Buscar información sobre juegos variados, clasificándolos en base a la característica principal que guio su búsqueda y preparar una breve exposición de un juego para ponerlos en práctica en clase.					
Indicadores o criterios:					
1. Realizar búsquedas empleando fuentes variadas comparando y contrastando la información con los compañeros. 2. Organizar los juegos en base a un criterio definido, justificándolo en una exposición deliberativa. 3. Exponer el juego correctamente, solucionando cualquier duda y anticipando las contingencias de su puesta en práctica. 3. Mostrar una actitud positiva durante el desarrollo de las propuestas apreciando las aportaciones de los compañeros.					
Criterio 1 Realizar búsquedas empleando fuentes variadas comparando y contrastando la información con los compañeros.					
NIVEL 1: No adquirido		NIVEL 2: Escasamente adquirido		NIVEL 3: Bastante adquirido	
No realiza búsquedas. No pregunta en casa. No compara la información ni contrasta la información con nadie del grupo.		Realiza alguna búsqueda (1-2). Pregunta en casa a un solo familiar. Compara y contrasta parcialmente la información encontrada (con algún compañero)		Realizó varias búsquedas (3-5). Preguntó a varios familiares (2-3). Suele comparar y contrastar la información con sus compañeros (con casi todos)	
				NIVEL 4: Totalmente adquirido	
				Realizó múltiples búsquedas (5-10) Preguntó a varios familiares y vecinos de culturas y edades. Siempre compara y contrasta la información con todos sus compañeros.	
Criterio 2: Organizar los juegos en base a un criterio definido, justificándolo en una exposición deliberativa.					
NIVEL 1: No adquirido		NIVEL 2: Escasamente adquirido		NIVEL 3: Bastante adquirido	
No colabora en la organización de los juegos del grupo. No sabe qué criterio seguir para clasificar los juegos. No sabe justificar la organización seguida.		Colabora a veces en la organización de los juegos del grupo. Conoce por encima algunos criterios de clasificación. No sabe justificar correctamente la organización presentada.		Colabora habitualmente en la organización de los juegos. Conoce bastante bien los criterios de clasificación de los juegos. Justifica de forma adecuada la organización presentada.	
				NIVEL 4: Totalmente adquirido	
				Colabora en todo momento en la organización de los juegos. Conoce perfectamente todos los criterios de clasificación seguidos. Justifica muy bien la organización presentada.	
Criterio 3: Exponer el juego correctamente, solucionando cualquier duda y anticipando las contingencias de su puesta en práctica					
NIVEL 1: No adquirido		NIVEL 2: Escasamente adquirido		NIVEL 3: Bastante adquirido	
No participa en los juegos. No sabe explicar sus juegos (solo lee) No sabe ayudar a solucionar las dudas (lo hacen sus compañeros) No anticipa problemas que pueden surgir en la práctica (no tiene nada previsto).		Participa a veces en los juegos. Explica con dificultades sus juegos (necesita mucha lectura) Ayuda parcialmente a solucionar las dudas, necesita ayuda de su grupo en muchas ocasiones. Anticipa algunas contingencias que pueden surgir en la práctica (ha previsto pocas cosas)		Normalmente participa en los juegos. Explica bastante bien sus juegos (lee los puntos clave) Suele solucionar las dudas que le plantean (ayuda muy puntual) Normalmente anticipa casi todas las contingencias de la práctica (ha previsto casi todo)	
				NIVEL 4: Totalmente adquirido	
				Siempre participa en los juegos. Explica muy bien sus juegos (no necesita leerlo para exponerlo). Soluciona perfectamente las dudas (propias y del grupo, sin ayuda). En la mayoría de ocasiones anticipa las contingencias derivadas de la práctica del juego (lo tiene todo previsto)	
Criterio 4: Mostrar una actitud positiva durante el desarrollo de las propuestas apreciando las aportaciones de los compañeros.					
NIVEL 1: No adquirido		NIVEL 2: Escasamente adquirido		NIVEL 3: Bastante adquirido	
No participa activamente. No tiene una buena actitud. No aporta ninguna sugerencia. No aprecia el trabajo realizado por sus compañeros (se burla o lo menosprecia)		A veces participa activamente. Actitud hacia el juego, inestable. En ocasiones aporta sugerencias. Habitualmente no aprecia el trabajo desarrollado por sus compañeros (lo valora según quien lo expone)		Normalmente participa activamente y con buena actitud. Habitualmente suele aportar sugerencias. Casi siempre aprecia positivamente el trabajo de los compañeros (lo valora por su contenido)	
				NIVEL 4: Totalmente adquirido	
				Siempre participa activamente. Tiene muy buena actitud. La mayoría de ocasiones aporta sugerencias. Aprecia mucho el trabajo de los compañeros (valora únicamente el contenido)	
Componentes Grupo:		Criterio 1		Criterio 2	
				Criterio 3	
				Criterio 4	
1.					
2.					
3.					

4.				
Evaluación global de los ámbitos de desarrollo competencial (competencias)				
Componentes Grupo:	NIVEL 1: Proceso de adquisición NO INICIADO/INADQUIRIDO	NIVEL 2: Proceso de adquisición MUY BÁSICO/ELEMENTAL	NIVEL 3: En proceso de adquisición BUENO/ SATISFACTORIO	NIVEL 4: Proceso de adquisición finalizado y afianzado MUY BUENO/EXCELENTE
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
Observaciones: Fortalezas (puntos fuertes) y debilidades (propuestas y sugerencias de mejora)				
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Tabla 33. Rúbrica para evaluar la situación competencial “comentar en el blog de la asignatura”

Fecha:		Grupo:			
Situación de evaluación:					
Realizar un comentario en el blog de la asignatura atendiendo a los criterios propuestos, en la entrada correspondiente.					
Indicadores o criterios:					
1. Realiza el comentario en la entrada correspondiente de acuerdo con los criterios establecidos. 2. Formula el comentario con argumentos convincentes. 3. Emplea un vocabulario correcto y un registro adecuado a la situación. 4. Escribe respetando las normas de ortografía y puntuación.					
Criterios	NIVEL 1: No adquirido	NIVEL 2: Escasamente adquirido	NIVEL 3: Bastante adquirido	NIVEL 4: Totalmente adquirido	
Comentario	No comenta.	Comenta aunque no en la entrada correspondiente. No sigue los criterios establecidos. Respuesta a la cuestión incompleta.	Comenta en la entrada correspondiente. Sigue casi todos los criterios establecidos (75%) Respuesta bastante completa.	Comenta en la entrada correspondiente. Sigue todos los criterios establecidos (100%) Respuesta muy completa.	
Argumentos		No planifica sus argumentos antes de validar el comentario. Discurso muy poco estructurado (argumentación totalmente incoherente). Uso bastante inapropiado de las estructuras gramaticales.	Planifica parcialmente sus argumentos. Discurso está poco estructurado (argumentación poco coherente) Uso apropiado de las estructuras gramaticales.	Planifica minuciosamente sus argumentos. Discurso muy bien estructurado (argumentación muy coherente) Uso muy apropiado de las estructuras gramaticales.	
Vocabulario y registro		Emplea un vocabulario poco apropiado. Utiliza un registro muy coloquial.	Emplea en la mayor parte del texto un vocabulario correcto, Utiliza, en la mayor parte del texto un registro adecuado (alguna expresión coloquial)	Utiliza en todo momento un vocabulario muy adecuado. En todo el texto emplea un registro muy adecuado (ninguna expresión coloquial)	
Ortografía		Realiza muchas faltas de ortografía básicas (h, v-b, j-g) Escribe empleando muchos emoticonos y abreviaturas no reguladas o normalizadas (inventa abreviaturas, acorta palabras y separa sílabas de forma incorrecta)	Realiza alguna falta de ortografía no muy grave (algún acento, uso de comas) Escribe bastante correcto (no usa abreviaturas inventadas pero sí acorta palabras)	No realiza ninguna falta de ortografía. Escribe muy bien y de manera correcta.	
Estudiantes	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4	Valoración global:
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					

Marco

Experimental



Estudio 3

Estudio 3

3.5.1. Introducción

Tradicionalmente, los estudios que abordan el apoyo a la autonomía suelen emplear como instrumento de medida el autoinforme (Haerens et al. 2013). Los autoinformes recogen la percepción de autonomía de los estudiantes y los docentes para analizar cómo las estrategias para dar apoyo a la autonomía. Han estudiado la percepción docente de apoyo a la autonomía sin distinguir entre las tres dimensiones (Zhan, Solmom, Kosma, Carson, y Gu, 2011), han limitado el análisis de la enseñanza del apoyo a la autonomía a la medida de la autonomía (Soenens y Vansteenkiste, 2005) y han demostrado que las dimensiones estructura y autonomía guardan una elevada relación cuando se implementa el estilo en la práctica (Jang, Reeve, y Deci, 2010). Se han obtenido resultados positivos sobre la motivación autónoma, el afecto positivo, la concentración y la actividad física (Zhang et al., 2011), una correlación positiva entre el apoyo a la autonomía docente percibida y la motivación (Soenens y Vansteenkiste, 2005), el aprendizaje regulado (Vansteenkiste, Zhou, Lens, y Soenens, 2005) o el logro (Jang, Reeve, Ryan, y Kim, 2009).

Actualmente, el estudio observacional empieza a tomar forma como un rama de investigación que complementa a los estudios experimentales y a los autoinformes. Pone el énfasis en el micro-análisis de los conductas docentes de apoyo a la autonomía que los docentes de educación física emplean en sus clases (Haerens et al., 2013). En educación física son muy pocos los estudios que han tratado de desarrollar un esquema para la observación de las dimensiones de apoyo a la autonomía (Aelterman et al., 2014; Haerens et al., 2013; Reeve y Jang, 2006; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2008; Van den Berghe, et al., 2016). Con la finalidad de

aportar un instrumento apoyado en la observación como técnica para la medición de la interacción docente en EF, se propone el siguiente estudio.

3.5.2 Objetivos e hipótesis

Los objetivos del estudio fueron:

1. Diseñar y validar una escala para medir la interacción docente en EF. (MIDEF)
2. Verificar si la intervención docente da apoyo a la autonomía utilizando la escala MIDEF.

Según estos objetivos se formuló la siguiente hipótesis:

Se postula que el diseño la escala MIDEF predirá el empleo del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía en la instrucción.

3.5.3. Método

3.5.3.1. Revisión Documental

Para la fundamentación del estudio, se analizaron artículos publicados en revistas nacionales e internacionales de gran difusión, libros, capítulos de libros, tesis doctorales y publicaciones monográficas que trataron los estilos interpersonales de apoyo a la autonomía y controlador. Esta búsqueda, se completó con una revisión de los autores que más han estudiado e intervenido en este ámbito.

3.5.3.2. Procedimiento

Para la recopilación de la información se llevó a cabo una búsqueda documental de todas las fuentes bibliográficas de análisis del apoyo a la autonomía. Las unidades de estudio fueron seleccionadas a partir de los siguientes descriptores: apoyo a la autonomía, estilo controlador, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada, estilos docentes y se acotó el intervalo a los últimos 10 años. Se empleó un tiempo aproximado de ocho meses para realizar el proceso de revisión. No

se encontraron dificultades en la comprensión de los diversos trabajos analizados

Las bases de datos consultadas fueron: Science Direct, Sport Discus, Scopus, Psycinfo, Isi wed of Knowledge, Medline y TPSR Alliance.

3.5.3.3. Participantes

Para la obtención de validez de contenido por medio del juicio de expertos, se selección una muestra intencional compuesta por 30 docentes universitarios (16 mujeres y 14 hombres) expertos en el apoyo a la autonomía, con edades comprendidas entre los 36 y 56 años ($M = 46.1$, $DT = 5.8$) y con una amplia experiencia en el ámbito de la docencia y la investigación ($M = 15.71$ años; $DT = 6.9$). Todos ellos desempeñan su labor como investigadores en diferentes universidades españolas. Para la segunda fase de la validez de contenido, la muestra estuvo compuesta por 10 docentes universitarios (4 mujeres y 6 hombres) con edades comprendidas entre 26 y 53 años ($M = 38.3$ años; $DT = 6.3$).

Para la creación del índice de apoyo a la autonomía se seleccionó una muestra intencional compuesta por 51 profesores de educación física (30 hombres y 25 mujeres) con edades comprendidas entre los 28 y los 46 años ($M = 23.06$; $DT = 2.1$) con conocimientos sobre los estilos interpersonales de apoyo a la autonomía y controlador.

3.5.3.4. Medidas

Medición de la Interacción Docente en Educación Física (MIDEF). Tras las sucesivas revisiones, la escala de observación del estilo interpersonal docente de apoyo de autonomía versus controlador y/o neutro quedó compuesta por un total de 60 ítems, precedidos por el enunciado "cuando el docente propone una tarea/durante la tarea el docente" agrupados en un constructo que albergaba cuatro dimensiones: autonomía, con cinco ítems para el AA (e.g., "Pregunta al estudiante sobre sus preferencias en relación a una tarea") y cinco para el EC (e.g., "No

pregunta ni tiene en cuenta las preferencias del estudiante”), estructura antes de la tarea, con cinco ítems para el AA (e.g., “Al iniciar la clase explica y razona los objetivos”) y cinco para el EC (e.g., “No explica los objetivos y se centra en el contenido”), estructura durante la tarea, con ocho ítems para AA (e.g. “Adapta las instrucciones según el progreso de los estudiantes”), ocho para EC (e.g. “Mantiene constantes las informaciones, con independencia del progreso (empleando un lenguaje controlador”) y cuatro para el EN (e.g., “Proporciona informaciones sin promover el progreso ni emplear un lenguaje controlador”) y relación, con siete ítems para AA (e.g., “Emplea un lenguaje empático”), siete para EC (e.g., “No emplea un lenguaje empático y no se adapta a los estudiantes”) y cinco para EN (e.g., “Utiliza un lenguaje apático cuando se dirige a los estudiantes, sin emoción, no aporta nada, ni positivo ni negativo”).

3.5.3.5. Procedimiento y diseño de la escala de observación

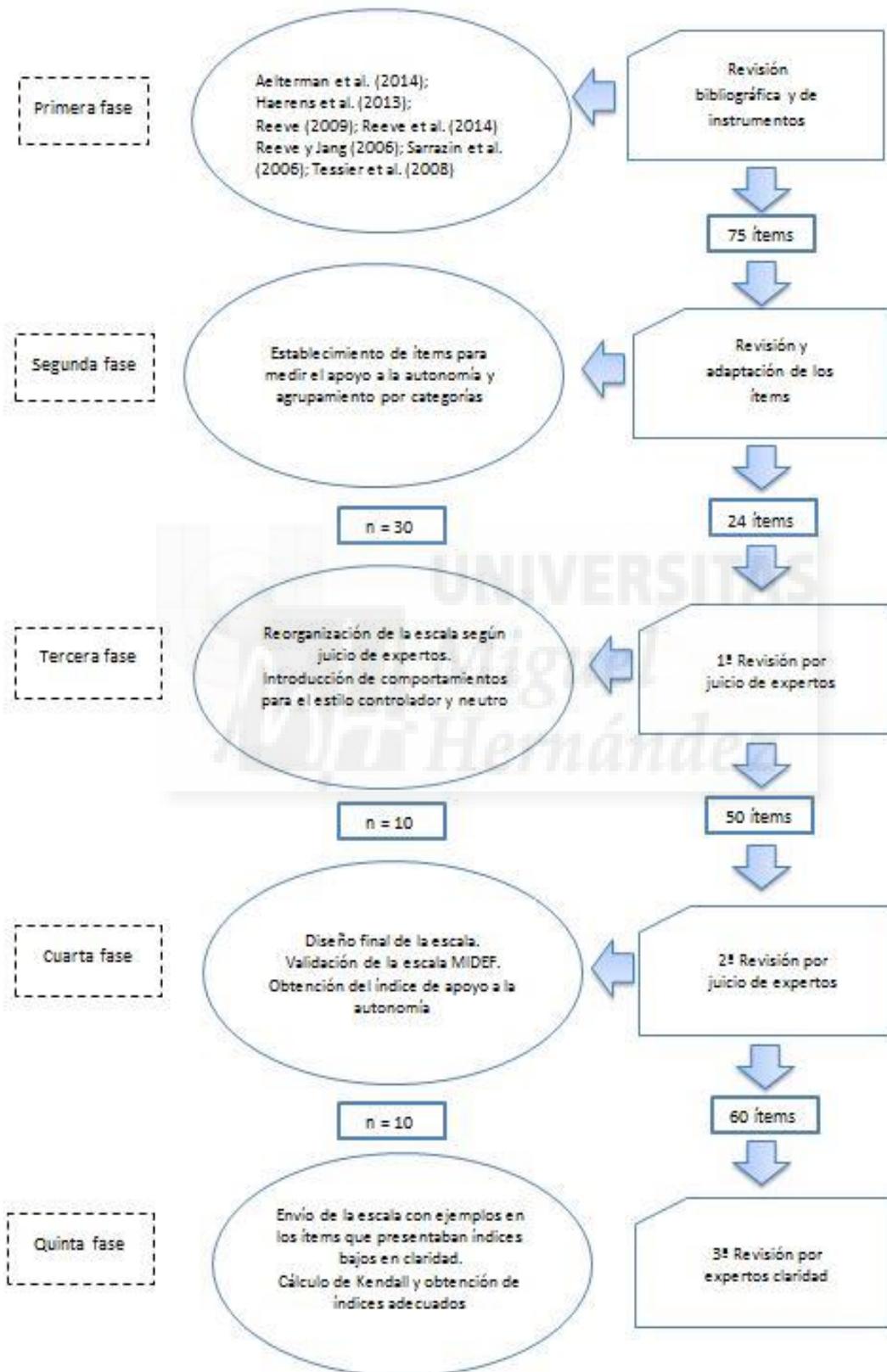
Estudios anteriores ya mostraron qué para diseñar y validar un instrumento de medida, con independencia de su naturaleza, requería de una estructuración en varias fases (Aelterman et al., 2013; Bartholomew, Ntoumanis, y Thogersen-Ntoumani, 2010; Castillo et al., 2014; Gunnell et al., 2014; Rouse, Duda, Ntoumanis, Jolly, y Williams, 2014; Tristán et al., 2016). Habida cuenta que este estudio se integra sobre la misma base conceptual de los anteriores, se procedió a organizarlo en varias fases siguiendo la técnica de la investigación-acción (Figura 18).

- *La primera fase*, se orientó a delimitar conceptualmente el objeto de estudio. Para ello, se realizó una exhaustiva revisión documental que abordó la medición del estilo interpersonal docente de AA y EC, en diversos contextos de enseñanza (deportivo-entrenamiento y educación física), entre otros (Aelterman et al., 2013, 2014; Haerens et al., 2013).
- *En la segunda fase*, el investigador principal participó en un proceso de formación en de apoyo a la autonomía. Éste se

estructuró en torno a diversos seminarios teórico-prácticos, así como en diversos grupos de discusión.

- *En la tercera fase*, a partir de la propuesta de Haerens et al. (2013) y contando con las anteriores (Reeve, 2009; Reeve et al., 2014; Reeve y Jang, 2006; Sarrazin et al., 2006; Tessier et al., 2008), se diseñó un instrumento que midiera el índice interpersonal docente de AA versus EC y estilo neutro (EC). Para ello, se recopilaron todas las interacciones presentadas en los estudios anteriores, revisándolas y adaptándolas a nuestro contexto y se organizó tomando como unidad de análisis principal la tarea (actividades de clase). Se procedió a su validación a través de la técnica de la validez de contenido por el juicio de expertos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Utkin, 2005).
- *En la cuarta fase*, tras calcular el W de Kendall, se obtuvieron valores discretos en algunos ítems que correspondían al factor claridad. Tras un proceso de deliberación entre el investigador principal y el experto universitario, se tomó la decisión de someterlos a una nueva fase de validación. En esta ocasión, sólo se pasaron aquellos ítems cuya puntuación no superaba los estándares que la literatura sugiere. El envío de los ítems se acompañó con ejemplos ilustrativos de situaciones que contextualizaban las conductas. De esta forma, se apreció con mayor detalle la naturaleza de la interacción a la que aludía cada ítem. Tras esta segunda revisión, se obtuvieron mejoras en el W de Kendall.
- *En la quinta fase*, una vez la escala obtuvo índices adecuados en todas las conductas, se planteó la fórmula para calcular el índice de estilo interpersonal de apoyo a la autonomía (IAA) versus controlador y neutro.

Figura 18. Procedimiento y fases para el diseño de la escala MIDEF.



3.5.4. Resultados

3.5.4.1. Primera fase. Revisión bibliográfica

Para la fundamentación del estudio se realizó una revisión documental de la literatura, acotando el intervalo temporal de análisis, a la última década. Las líneas de investigación estuvieron dirigidas hacia varios centros de interés. Por una parte, se analizaron los estudios que abordaban la formación docente previa a la implementación del estilo de AA y la percepción que los docentes y discentes tenían al respecto. A continuación, se revisó aquellos estudios que planteaban el análisis y la medición del estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía y/o el control en diferentes contextos. En esta dirección, se prestó un especial interés a los que focalizaron su atención en el estudio de ambos estilos, entendidos como dos factores independientes del estilo motivacional docente (Reeve et al., 2014). Además, el proceso de fundamentación teórica se complementó con la revisión de los artículos presentados por los autores expertos en la materia, durante el mismo periodo temporal.

Las unidades de análisis fueron seleccionadas de acuerdo con el área de conocimiento de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000) y del Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997; 2001, 2004). Para su revisión, se invirtió alrededor de seis meses y no se encontraron dificultades en la comprensión de los trabajos revisados. Se consultaron las siguientes bases de datos: Science Direct, Sport Discus, Scopus, Psycinfo, Isi web of Knowledge, Medline y TPSR Alliance.

Tras revisar la literatura y emplear los instrumentos para analizar algunas sesiones en vídeo, fueron varias las dificultades encontradas. Por un lado, la complejidad para registrar y cuantificar las conductas durante un intervalo dado de medida (Reeve y Jang, 2006). Por otro, la organización de los instrumentos y las conductas a observar, puesto que algunos estaban poco estructurados y ciertas conductas o interacciones

daban lugar a interpretaciones ambiguas (Sarrazin et al. 2006; Tessier et al., 2008) o eran demasiado generales para su registro (Reeve et al., 2014). De acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2000), Haerens et al. (2013) diseñaron un instrumento para medir el estilo de apoyo a la autonomía en educación física, apoyado en cuatro dimensiones (autonomía, estructura antes de la práctica, estructura durante la práctica y relación). Revisadas en profundidad, se apreció que la estructura era válida aunque algunas conductas que se incluían en las dimensiones, podían secuenciarse en mayor medida y podían ser reformuladas para dirimir cualquier interpretación que pudiera dar lugar a confusión, especialmente cuando se traducían y trasladaban al contexto español de la EF.

Tomando como referencia los escenarios descritos por Reeve (2009) y Reeve et al. (2014) para la enseñanza basada en un estilo motivacional orientado hacia el desarrollo del control o hacia el apoyo en la autonomía, se diseñó una escala a partir de la propuesta de Haerens et al. (2013), para la medida de las interacciones que el docente ponía de manifiesto durante el planteamiento y desarrollo de las tareas. Tras revisar la delimitación conceptual propuesta en la literatura (Aelterman et al., 2013, 2014; Haerens et al., 2013; Jang et al., 2016; Jang, Reeve, y Deci, 2010; Meng y Kieng, 2016; Perlman, 2015; Reeve, 2009, 2016; Reeve et al., 2004, 2014; Reeve y Jang, 2006; Rouse et al., 2014; Sarrazin et al., 2006; Tessier et al., 2008), el constructo diseñado se acotó en las siguientes dimensiones de análisis: apoyo a la autonomía, apoyo a la estructura antes de la práctica, apoyo a la estructura durante la práctica y apoyo a la relación.

Apoyo a la autonomía. Relacionada con la capacidad del docente para generar ambientes de aprendizaje que fomenten el interés, contemplen las preferencias y las metas personales de los estudiantes, con la finalidad de promover la movilización de los recursos motivacionales internos, desencadenando la ejecución de las tareas por

propia iniciativa (e.g., "Frecuencia con que ofrece la posibilidad de elección al estudiante").

Apoyo a la estructura. Relacionada la creación de ambientes ordenados y organizados, en oposición a desorden, desinformación y caos. Esta dimensión recoge toda la ayuda proporcionada al estudiante para que progrese en su propio aprendizaje. Por las características inherentes del apoyo a esta dimensión, se procedió a subdividirla en factores.

Apoyo a la estructura antes de la tarea. Referida a todas las indicaciones y explicaciones proporcionadas por el docente sobre aquello que se va a realizar en una unidad o una sesión y que se ofrecen previamente al desarrollo práctico de las actividades, a modo de organizador previo (e.g., "Frecuencia con la que el docente explica lo que se va a realizar en clase"). Tiene la finalidad de proporcionar una guía sobre el qué y el para qué se va a desarrollar un proceso de instrucción. En síntesis, cuando el docente proporciona apoyo a la estructura antes de la práctica, pretende proporcionar una comprensión global y contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, otorgándoles mayores cotas de significatividad.

Apoyo a la estructura durante la tarea. Referida a todas las instrucciones, pautas, ayudas, feed-backs, elogios, variantes o modificaciones didácticas, etc., que el docente propone en el transcurso del proceso de instrucción. Es decir, la dimensión estructura durante, corresponde a las interacciones relacionadas con la ejecución propiamente dicha y que sirven para modular el aprendizaje de los estudiantes. Aportan información concreta sobre los progresos realizados y sobre cómo tratar los errores de forma comprensiva. En síntesis, pretende desarrollar conocimiento práctico en sentido fuerte (Arnold, 2000), en sintonía con el enfoque del estudiante profundo (Moreno-Murcia, Ruiz-Quiles, y Silveira, 2016) (e.g., "Frecuencia con la que proporciona feed-backs informativos del resultado de una acción").

Apoyo a la relación. Alude a la generación de ambientes de aprendizaje donde el docente se muestre entusiasta, manifieste expectativas positivas en los estudiantes y promueva la confianza y el afecto recíproco. Se refiere a todas las interacciones en las que el docente muestra empatía hacia los estudiantes, les escucha y trata de ayudar a solucionar sus problemas, teniendo en cuenta sus puntos de vista. En definitiva, busca establecer un ambiente de aprendizaje que el estudiante se sienta respetado, atendido y valorado, lo que le lleva a desarrollar vínculos emocionales positivos, entre sus iguales y con el docente (e.g., “Frecuencia con la que el docente escucha a sus estudiantes con actitud activa y positiva”).

3.5.4.2. Segunda fase. Diseño del Programa de Intervención de Apoyo a la Autonomía (PIAA)

Previo a la creación de la escala, se formó al investigador principal en el estilo de AA, puesto que éste iba a ser el docente responsable del grupo experimental durante el estudio piloto, para medir la validez externa de la escala. El proceso de formación se desarrolló apoyándose en los modelos propuestos en la literatura para dar apoyo a la autonomía (PIAA) (Aelterman, 2013; Cheon et al., 2014; Cheon y Reeve, 2013; Reeve y Cheon, 2016; Su y Reeve, 2011). Se prestó especial atención al desarrollo de estrategias que satisficieran las NBP recogidas en las dimensiones a observar y se planteó en diferentes etapas.

En la primera se procedió a la fundamentación teórica del modelo. Para ello, asistió a diversos seminarios donde se trataron las bases conceptuales de la TAD, su relación con el EC y de AA, se analizaron pormenorizadamente las estrategias para implementar el estilo de AA, así como el tratamiento de algunas interacciones desde el estilo controlador y/o neutro hacia el apoyo a la autonomía (Cheon y Reeve, 2013, 2015; Reeve, 2009; Reeve et al., 2014; Reeve y Cheon, 2016; Reeve y Jang, 2006). También se formó en la observación sistemática (Hangerá, Blanco,

Losada, y Hernández, 2000; Julián, Abarca-Sos, Aibar, Peiró-Velert, y Generelo, 2010). Ambos procesos estuvieron compuestos por revisión de la literatura especializada, exposiciones magistrales realizadas por expertos, participación en seminarios y talleres teórico-prácticos, análisis pormenorizados de filmaciones de clases de EF, realización de simulaciones o role-playing, participación en grupos de discusión y en procesos de deliberación. En éstos, se presentaban ambientes de enseñanza que reflejaban interacciones docente-discentes. Por medio de la observación sistemática, debían identificarse ambos estilos, definiendo claramente sus características, con el propósito de aprender a manipularlas para ser capaz de promover en EF entornos de aprendizaje apoyados en el AA.

Inicialmente, para el análisis de las conductas o interacciones, se empleó la escala propuesta por Haerens et al. (2013). Esta fase proporcionó un conocimiento del modelo y permitió identificar claramente cada una de las dimensiones y sus comportamientos más representativos. Progresivamente, tal y como iban surgiendo dudas o sugerencias, se fue introduciendo la escala MIDEF. Ambas escalas se sometieron a un proceso comparativo y de deliberación. El propósito fue ahondar en el conocimiento de la escala y así poder emplearla en situaciones reales en el futuro, con mayor eficacia. A diferencia de la escala de Haerens et al. (2013), que establecía rangos temporales para la medida de las interacciones docentes, la escala MIDEF se organizó en torno a la tarea como unidad de medida. Dicha estructura obedeció a criterios de validez ecológica. Permitted analizar de manera más eficaz el impacto real que tenía el empleo del estilo durante todo el proceso de instrucción. Tras realizar varias mediciones con el instrumento de Haerens et al. (2013), se apreció que al tomar como unidad de medida los rangos temporales de cinco minutos, se podía realizar una separación artificial del impacto real que el estilo tenía en el desarrollo de la clase. Si bien la estructura planteada cumplía con el objetivo de medirlo durante toda una clase,

también era cierto que no acababa de reflejar como se podía implementar el estilo en el desarrollo de determinados contenidos y sus consiguientes sus. Como consecuencia, se fue trasladando el énfasis desde la medición del estilo por rangos temporales hacia la medición basada en las tareas. Tras varias mediciones se observó que considerar la tarea como unidad de medida del estilo interpersonal, era el escenario de aprendizaje ideal, ya que garantizaba el desarrollo integrado de todas las dimensiones del estilo. De esta forma, cuando se pasaba a una nueva tarea, al introducir cambios en las condiciones organizativas, se promovía la aparición de situaciones de interacción para dar estructura antes y durante el desarrollo de la tarea, para dar nuevas posibilidades de apoyo a la dimensión autonomía, al tiempo que cada nueva situación generaba las condiciones particulares donde dar apoyo social, fomentando un nuevo mapa de relaciones interpersonales entre los estudiantes y las tareas y el docente y los discentes. El desarrollo de esta fase, se prolongó alrededor de tres meses.

La segunda etapa, estuvo orientada a consolidar las estrategias de AA en la práctica y a mejorar los índices de fiabilidad de la observación (intra e interobservadores). Se filmaron diversas clases donde el investigador principal impartía EF y se analizaron posteriormente, prestando interés especial a las interacciones desarrolladas, tanto verbales como no verbales (lenguaje paraverbal: sentimientos, emociones silencios y actitudes presentes en el acto comunicativo). En este proceso participaron el investigador principal, un docente universitario experto en la observación del estilo AA y un observador externo, al que también se formó en el estilo AA y se instruyó en la técnica de la observación. Éste asistió durante tres meses, dos días a la semana, al centro de educación secundaria donde el investigador principal ejercía su labor docente y observaba las clases que impartía, procedía a su registro por medio de la observación y, posteriormente, se realizaban deliberaciones con los datos obtenidos. Se filmaron diversas clases y se analizaron por separado,

dejando entre ambos análisis, un intervalo temporal de dos semanas para verificar la fiabilidad intramedida, siendo los índices obtenidos superiores al 90%.

En una siguiente fase, se triangularon los resultados y se discutieron los datos obtenidos por medio de grupos de discusión. Fueron necesarias varias sesiones de entrenamiento para conseguir una fiabilidad inter e intraobservacional del 92%. Para evaluar la fiabilidad, se establecieron las siguientes dimensiones; estructura antes de práctica (planteamiento general de la clase, exposición de los objetivos, relación con los contenidos ya desarrollados en clases anteriores y establecimiento de vínculos con el propósito general perseguido en la unidad didáctica desarrollada), autonomía (tener en cuenta las preferencias de los estudiantes, dar opciones de elegir materiales, espacios y tareas, respetar las expresiones de afecto negativo exponiendo la importancia y utilidad de un tarea, tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje, dejando las tareas abiertas e incluyendo niveles de ejecución diversos), estructura durante la práctica (dar elogios y ánimos para perseverar, proporcionar refuerzos positivos encaminados al fomento de la participación, ofrecer feed-backs sobre el conocimiento de los resultados, ayudas kinestésicas, dar explicaciones claras y concretas sobre qué se pretende realizar, apoyarse en los estudiantes para ofrecer modelos de ejecución, tratamiento positivo y en prospectiva del error) y relación (proporcionar una atención individualizada a cada estudiante, trato educado y con muestras de afecto positivo, participación entusiasta del docente, dar confianza en las posibilidades, delegar responsabilidades en los estudiantes, promover un ambiente inclusivo que fomente la participación). Esta fase se prolongó alrededor de tres meses.

3.5.4.3. Tercera fase. Diseño y validación del instrumento de observación

A partir de la propuesta de Haerens et al. (2013) y contando con las anteriores (Reeve y Jang, 2006; Reeve et al., 2014; Sarrazin et al., 2006), se diseñó un instrumento que medir las interacciones del docente en clase con el objetivo de calcular el índice interpersonal docente de AA versus EC y estilo neutro (EC). Inicialmente, la escala estuvo compuesta por 25 ítems, precedidos por el encabezado "Cuando el docente está dando clase" y se estructuró en un constructo hipotético formado por cuatro dimensiones: autonomía, con siete ítems (e.g., "Frecuencia con la que deja tomar la iniciativa a los estudiantes"), estructura antes de la práctica, con cuatro ítems (e.g., "Frecuencia con la que expone la estructura de la sesión"), estructura durante la práctica, con siete ítems (e.g., "Frecuencia con la que proporciona refuerzos positivos") y relación, con siete ítems (e.g., "Frecuencia con la que atiende las dudas y problemas de los estudiantes").

Para comprobar su validez externa, se recurrió a la técnica de validez de contenido por medio del juicio de expertos. Se contactó con 30 docentes universitarios, expertos en el estilo de AA. Todos contaban una dilatada producción literaria (artículos científicos, dirección de tesis, participaciones en congresos etc.) y con una amplia experiencia en la técnica de la observación sistemática. Se les explicó el objetivo del estudio y se envió un correo electrónico con la contextualización y una muestra de la escala para que puntuaran, según una escala Likert, desde 1 (No cumple el criterio) hasta 4 (Alto nivel), el grado de suficiencia (los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta), de claridad (el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas), de coherencia (el ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo) y de relevancia (el ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido). Puntuaron cada una de las dimensiones planteadas.

Los expertos dispusieron de tiempo suficiente para realizar la revisión (un mes aproximadamente) y aportar las observaciones que consideraron oportunas. Durante el mes siguiente, se fueron recabando y analizando todas las observaciones proporcionadas. Se realizaron los ajustes y modificaciones sugeridas. Tras el análisis exhaustivo de las revisiones, se reestructuró la escala, añadiéndose y modificando algunos ítems. En esta fase, la escala quedó compuesta por total de 60 ítems. Venía precedida por el enunciado "Durante el desarrollo de la tarea el docente" y se agrupaban en un constructo que albergaba cuatro dimensiones: autonomía, con cinco ítems para el AA (e.g., "Pregunta al estudiante sobre sus preferencias en relación a una tarea") y cinco para el EC (e.g., "No pregunta ni tiene en cuenta las preferencias del estudiante"), estructura antes de la tarea, con cinco ítems para el AA (e.g., "Al iniciar la clase explica y razona los objetivos") y cinco para el EC (e.g., "No explica los objetivos y se centra en el contenido"), estructura durante la tarea, con ocho ítems para AA (e.g. "Adapta las instrucciones según el progreso de los estudiantes"), ocho para EC (e.g. "Mantiene constantes las informaciones, con independencia del progreso (empleando un lenguaje controlador") y cuatro para el EN (e.g., "Proporciona informaciones sin promover el progreso ni emplear un lenguaje controlador") y relación, con siete ítems para AA (e.g., "Emplea un lenguaje empático"), siete para EC (e.g., "No emplea un lenguaje empático y no se adapta a los estudiantes") y cinco para EN (e.g., "Utiliza un lenguaje apático cuando se dirige a los estudiantes, sin emoción, no aporta nada, ni positivo ni negativo)". Una vez realizados todos los ajustes, se volvió a mandar la escala a los expertos para una segunda revisión. Tras ésta, la escala obtuvo los siguientes valores en el coeficiente de Kendall (Tabla 34, 35, 36 y 37).

El coeficiente de Kendall indica el grado de asociación de las evaluaciones ordinales hechas por evaluadores múltiples cuando se evalúa las mismas muestras. Los valores del coeficiente de Kendall tienen un

rango de 0 a +1. Entre mayor sea el valor Kendall, más fuerte será la asociación. Generalmente, coeficientes Kendall de 0.9 o mayores, son considerados muy buenos. Un coeficiente Kendall alto o significativo implica que los evaluadores están aplicando esencialmente el mismo estándar cuando evalúan las muestras. En la literatura se proponen los siguientes rangos o grados de acuerdo en el empleo del coeficiente de Kendall:

- < 0,00 sin acuerdo
- >0,00 - 0,20 insignificante
- 0,21 - 0,40 discreto
- >0,41 - 0,60 moderado
- 0,61 - 0,80 sustancial
- 0,81 - 1,00 casi perfecto



Tabla 34. Valores de Kendall para la dimensión autonomía.

Dimensión	Ítems	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
Apoyo a la autonomía	1 Pregunta a los estudiantes sobre sus preferencias en relación a una tarea	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$
	2 No pregunta ni tiene en cuenta las preferencias de los estudiantes		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$
	3 Ofrece la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales, espacios)		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$
	4 No ofrece elección al estudiante. Todo está definido previamente por el criterio del docente (agrupaciones, materiales, espacios).		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$
	5 Deja que el estudiante tome la iniciativa (cede la iniciativa)		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .76 $p = .013$
	6 No cede la iniciativa. Se limita a informar sobre las tareas sin dejar opción (El docente toma todas las decisiones respecto a la gestión de las tareas).		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$
	7 Ofrece posibilidades de experimentación (individualiza la enseñanza)		W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$	W de Kendall = .44 $p = .004$
	8 Propone tareas cerradas y anticipa las respuestas.		W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$	W de Kendall = .76 $p = .000$
	9 Cede responsabilidad		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$
	10 No cede la responsabilidad. (El docente impone las tareas de forma que genera presión emocional e inhibe al estudiante)		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$	W de Kendall = .44 $p = .004$

Tabla 35. Valores de Kendall para la dimensión estructura antes de la tarea.

Dimensión	Ítems	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
Estructura antes de la tarea	1 Al iniciar la clase explica y razona los objetivos.	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .760 $p = .000$
	2 No explica los objetivos y se centra directamente en el contenido.		W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .57 $p = .001$
	3 Explica la estructura global de la clase (la organización y la finalidad) .		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$
	4 No explica la estructura global de las tareas sino que directamente expone las tareas y asigna a los estudiantes.		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .57 $p = .001$
	5 Explica la utilidad de las tareas.		W de Kendall = .760 $p = .000$	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .76 $p = .000$

6 No explica la utilidad de las tareas y se centra en la ejecución.	W de Kendall = .760 $p = .000$	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .76 $p = .000$
7 Se apoya en los estudiantes como modelos positivos para realizar demostraciones (Cuando un estudiante realiza bien una tarea, pide a los demás que lo observen).	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .44 $p = .004$	W de Kendall = .76 $p = .000$
8 No se apoya positivamente en los estudiantes, el docente es el modelo a imitar (si propone ejemplos siempre el docente es el estándar a reproducir).	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .57 $p = .001$
9 Ofrece pautas y orientaciones para regular el progreso personal y da a conocer previamente los criterios de mejora (El docente deja claro qué deben hacer para mejorar y proporcionar indicaciones para lograrlo).	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .38 $p = .009$
10 No ofrece pautas ni orientaciones a modo de indicador de mejora.	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .54 $p = .001$	W de Kendall = .38 $p = .009$

Tabla 36. Valores de Kendall para la dimensión estructura durante la tarea.

Dimensión	Ítems	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
Estructura durante la tarea	1 Adapta las instrucciones según el progreso de los estudiantes.	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$
	2 Mantiene constantes las instrucciones con independencia del progreso de los estudiantes (empleando un lenguaje controlador).		W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$
	3 Proporciona instrucciones sin promover el progreso ni emplear un lenguaje controlador. Describe la situación sin aludir a los participantes. ("veo que ya os habéis puesto por parejas ahora hay que practicarlo").		W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .33 $p = .019$
	4 Utiliza a los estudiantes como modelos positivos (destaca los puntos fuertes de la ejecución realizada por éstos).		W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$	W de Kendall = .54 $p = .001$
	5 Utiliza a los estudiantes como modelo cuando éstos cometen un error (empleando un lenguaje controlador que llega a producir menosprecio o rechazo).		W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$	W de Kendall = .38 $p = .009$
	6 Utiliza modelos sin aportar información, ni positiva ni negativa y sin emplear un lenguaje controlador (Tras una demostración les emplaza a trabajar "está claro, ahora os toca a vosotros").		W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .38 $p = .009$
	7. Cuando es necesario comparte con los estudiantes las demostraciones.		W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .22 $p = .079$
	8 No participa en las demostraciones. Las dirige usando un lenguaje controlador.		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$
	9 No participa en las demostraciones, cuando interviene lo hace sin informar al respecto (ya visteis cómo se hace).		W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .44 $p = .004$
	10 Propone diferentes variantes para una misma		W de	W de	W de

tarea.	Kendall = 1 $p = .000$	Kendall = 1 $p = .000$	Kendall = 1 $p = .000$
11 No ofrece variantes a una misma tarea, sino que impone su visión como única opción.	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$
12 Ofrece refuerzos positivos, tanto verbales como no verbales. Anima a los estudiantes a que perseveren.	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$
13 Destaca y penaliza las ejecuciones incorrectas.	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$
14 Proporciona informaciones que no son ni positivas ni negativas (describe la situación) sin emplear un lenguaje controlador.	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .44 $p = .004$
15 Ofrece feed-backs informativos y positivos durante la ejecución de las tareas.	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$
16 No ofrece feed-backs informativos ni positivos durante la ejecución, solamente negativos, tanto verbales como no verbales.	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$
17 Ofrece feed-backs neutros y ambiguos que no aportan nada sobre el desarrollo de la tarea ("tenéis un minuto para practicar").	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$
18 Ofrece una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$
19 Propone agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .57 $p = .001$
20 Gradúa la dificultad de las tareas según la norma y no el nivel del estudiante.	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$
21 No fomenta agrupaciones flexibles en el desarrollo de las tareas.	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .760 $p = .000$	W de Kendall = .760 $p = .000$

Tabla 37. Valores de Kendall para la dimensión estructura relación.

Dimensión	Ítems	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
Relación	1 Se dirige a los estudiantes con educación y de manera individualizada.	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$	W de Kendall = .76 $p = .000$
	2 Se dirige a los estudiantes individualmente o en gran grupo de manera imperativa.		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .57 $p = .001$
	3 Se dirige a los estudiantes en gran grupo empleando un lenguaje impersonal e inespecífico.		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$
	4 Emplea un lenguaje empático (tiene en cuenta la perspectiva del estudiante).		W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$
	5 No emplea un lenguaje empático y no se adapta a los estudiantes.		W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .54 $p = .001$
	6 Utiliza un lenguaje apático cuando se dirige a los estudiantes (sin emoción, no aporta nada ni positivo ni negativo).		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$
	7 Escucha a los estudiantes con actitud activa y positiva.		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$
	8 No tiene una actitud de escucha activa.		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$
	9 Escucha pero no atiende a las dudas o las pospone.		W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .001$	W de Kendall = .38 $p = .009$
	10 Se aproxima al estudiante para atenderle.		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$
	11 No se aproxima para atender a los estudiantes.		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$
	12 Es entusiasta (se implica emocionalmente con sus estudiantes).		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$
	13 No muestra entusiasmo, más bien indiferencia (con un lenguaje controlador que indica desprecio).		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = 1 $p = .000$
	14 No muestra entusiasmo ni indiferencia.		W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .54 $p = .001$	W de Kendall = .17 $p = .158$
	15 Da confianza a los estudiantes.		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$	W de Kendall = 1 $p = .000$
	16 No da confianza y genera inseguridad en clase.		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = 1 $p = .000$
	17 Se comporta como un modelo positivo para los estudiantes.		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = 1 $p = .000$
	18 No se comporta como un modelo positivo para los estudiantes.		W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = 1 $p = .000$
	19 No se comporta ni positiva ni negativamente, guarda silencio mientras los estudiantes ejecutan una tarea. Si interviene, lo hace para describir algún aspecto externo a la ejecución (repeticiones restantes para finalizar).		W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .57 $p = .001$

Revisadas y analizadas las valoraciones facilitadas por los expertos en esta fase, se sometió a un nuevo proceso de deliberación entre el investigador principal y el experto universitario. Puesto que los índices más bajos se obtuvieron en la categoría claridad, se acordó enviar únicamente aquellas conductas que no obtuvieron buenas puntuaciones acompañadas de ejemplos que las contextualizaran. Se volvieron a enviar a los diez expertos. Tras esta nueva revisión se mejoraron los índices de la claridad, quedando con la siguiente puntuación (Tabla 38).

Tabla 38. Revisión de los valores de Kendall para los ítems con baja puntuación en la categoría claridad y ejemplos ilustrativos adjuntados.

Dimensión	Ítems	Coherencia	Relevancia	Claridad
Autonomía	7 Ofrece posibilidades de experimentación (individualiza la enseñanza)	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$	W de Kendall = .54 $p = .001$
	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).”			
	10 No cede la responsabilidad. (El docente impone las tareas de forma que genera presión emocional e inhibe al estudiante)	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$	W de Kendall = .57 $p = .001$
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”.				
Dimensión	Ítems	Coherencia	Relevancia	Claridad
Estructura antes de la tarea	9 Ofrece pautas y orientaciones para regular el progreso personal y da a conocer previamente los criterios de mejora (El docente deja claro qué deben hacer para mejorar y proporcionar indicaciones para lograrlo)	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$
	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”.			
	10 No ofrece pautas ni orientaciones a modo de indicador de mejora.	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .54 $p = .001$	W de Kendall = .54 $p = .001$
	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”.			
Dimensión	Ítems	Coherencia	Relevancia	Claridad
Estructura durante la tarea	3 Proporciona instrucciones sin promover el progreso ni emplear un lenguaje controlador. Describe la situación sin aludir a los participantes.	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$
	En forma neutra: “Veo que estáis practicando por parejas el bloqueo”			
	5 Utiliza a los estudiantes como modelo cuando éstos cometen un error (empleando un lenguaje controlador que llega a producir menosprecio o rechazo)	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$	W de Kendall = .57 $p = .001$
	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!”.			
	6 Utiliza modelos sin aportar información, ni positiva ni negativa y sin emplear un lenguaje controlador (Tras una demostración les emplaza a trabajar “está claro, ahora os toca a vosotros”)	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .54 $p = .001$
	En forma neutra: Propone la situación de 2x2, pide ejecutarla y afirma “aquí tenéis un ejemplo”.			
	7 Cuando es necesario comparte con los estudiantes las demostraciones	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .54 $p = .001$
	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?”			
	8 No participa en las demostraciones. Las dirige usando un lenguaje controlador.	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .000$
	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?”.			
9 No participa en las demostraciones, cuando interviene lo hace sin informar al respecto (ya visteis cómo se hace)	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .54 $p = .001$	
En forma neutra: ¿Cuántos intentos lleváis?				
14 Proporciona informaciones que no son	W de Kendall =	W de Kendall =	W de Kendall = .54	

	ni positivas ni negativas (describe la situación) sin emplear un lenguaje controlador.	1 $p = .000$.76 $p = .000$	$p = .001$
	En forma neutra: Se dirige a los estudiantes sin reforzar ni positiva ni negativamente. “Veo que estáis en fila esperando vuestro turno, os queda tiempo para seguir practicando”. En una situación expresiva, “veo que habéis repartido los diálogos y estáis ensayando”			
	21 No fomenta agrupaciones flexibles en el desarrollo de las tareas.	W de Kendall = 1 $p = .000$	W de Kendall = .760 $p = .000$	W de Kendall = .760 $p = .000$
	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 y van a jugar contra los cinco siguientes”.			
Dimensión	Ítems	Coherencia	Relevancia	Claridad
Relación	9 Escucha pero no atiende a las dudas o las pospone.	W de Kendall = .76 $p = .000$	W de Kendall = .76 $p = .001$	W de Kendall = .57 $p = .001$
	En forma neutra Los estudiantes se dirigen al docente y le dicen que no saben saltar, el docente les escucha pero cambia de tarea. “No sabemos saltar a la comba”, a lo que responde, “cambio, nos colocamos en la siguiente estación” o “luego lo vemos”			
	14 No muestra entusiasmo ni indiferencia	W de Kendall = .57 $p = .001$	W de Kendall = .54 $p = .001$	W de Kendall = .54 $p = .001$
	En forma neutra: En este grupo falta uno, ¿alguien se pone?			

3.3.4. Cuarta fase. Cálculo del índice de estilo interpersonal de apoyo a la autonomía

Para obtener el índice de apoyo a la autonomía, se realizó un tratamiento estadístico de la puntuación otorgada a cada ítem que componía la escala. Se pidió a 50 profesores de educación física que puntuaran cada ítem fuera en base a la importancia que le otorgaban para su implementación práctica.

La puntuación se realizó según una escala tipo Likert ordenada de 1 (Nada importante/ Nada difícil) hasta 5 (Muy importante/ Muy difícil)

Una vez realizados los análisis de los datos obtenidos sobre la importancia y dificultad para implementar los estilos interpersonales de AA, EC o EN, se planteó la siguiente fórmula para el cálculo del índice de interacción docente (Tabla 39.)

Tabla 39. Fórmula para el cálculo del índice de interacción docente

$$(2 \times (\text{apoyo a la autonomía} + \text{estructura antes} + \text{estructura después} + \text{apoyo a la relación}) / 4) - ((\text{conductas neutras de estructura después} + \text{conductas neutras de apoyo a la relación}) / 2) - (2 \times (\text{conductas controladoras de apoyo a la autonomía} + \text{conductas controladoras de estructura antes} + \text{conductas controladoras de estructura después} + \text{conductas controladoras de apoyo a la relación}) / 4)$$

En la fórmula, las conductas o interacciones que promueven el apoyo a la autonomía puntúan doble y las que promueven o desarrollan el estilo controlador, restan en la misma medida. Esta proporcionalidad es debida a que ambos estilos representan los dos extremos del continuo en el que puede desplegarse un estilo interpersonal docente. Por otro lado, se acepta que en una zona intermedia se ubica el estilo neutro. Puesto que el empleo de un estilo neutro no da apoyo a la autonomía, resta la mitad de lo que supone emplear el estilo controlador. Por tanto, todas las conductas que proporcionan apoyo a la autonomía sumarían, mientras que aquellas que no lo hacen restarían, en mayor o menor medida, proporcionalmente al grado de concordancia con respecto al apoyo a la autonomía.

Es este constructo hipotético quedan contempladas tres posibles variaciones para puntuar el índice (Tablas 40, 41, 42, 43, 44 y 45).

- Todas las veces que se repite cada conducta.
- Todas las veces que se repite cada conducta por el índice de ponderación de cada ítem.

- Todas las veces que se repite cada conducta por el índice de ponderación de la dimensión (apoyo a la autonomía, estructura antes, estructura después, apoyo a la relación).

En el caso de puntuar todas las veces que se repite la conducta, estos serían los valores para la dimensión autonomía.

Tabla 40. Valores o ponderaciones para el cálculo del índice de apoyo interpersonal docente por conductas en el estilo de apoyo a la autonomía.

	M
1.1. Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación a una tarea	4,18
1.2. Ofrecer posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios)	4,20
1.3. Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa)	3,82
1.4. Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza)	4,22
1.5. Ceder responsabilidad	4,00
2.1. Al iniciar la clase explicar y razonar los objetivos	4,20
2.2. Explicar la estructura global de la clase (la organización y la finalidad)	3,89
2.3. Explicar la utilidad de las tareas	4,11
2.4. Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar demostraciones	3,80
2.5. Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora	3,98
3.1. Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes	3,87
3.2. Utilizar a modelos a través de estudiantes	3,56
3.3. Cuando es necesario compartir con los estudiantes las demostraciones	3,67
3.4. Proponer diferentes variantes para una misma tarea	4,07
3.5. Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren	4,33
3.6. Ofrecer feed-backs informativos durante la ejecución de las tareas	4,00
3.7. Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes	4,22
3.8. Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas	3,91
4.1. Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada	4,36
4.2. Emplear un lenguaje empático	4,33
4.3. Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva	4,44
4.4. Aproximarse al estudiante para atenderle	4,24
4.5. Ser entusiasta	4,22
4.6. Dar confianza a los estudiantes	4,58
4.7. Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes	4,58

Tabla 41. Valores o ponderaciones para el cálculo del índice de apoyo interpersonal docente por conductas en el estilo de neutro.

	M
3.1.2. Proporcionar informaciones sin promover el progreso ni emplear un lenguaje controlador	3,03
3.2.1. Utilizar modelos sin aportar información, ni positiva ni negativa	3,32
3.3.1. No participar en las demostraciones e interviene sin informar al respecto	3,32
3.6.1. Ofrecer feed-backs neutros y ambiguos, sin emplear un lenguaje controlador que no aportan nada sobre el desarrollo de la acción	2,84
4.1.1. Dirigirse a los estudiantes en gran grupo sin emplear un lenguaje controlador	3,05
4.2.1. Utilizar un lenguaje apático cuando se dirige a los estudiantes (sin emoción, no aporta nada ni positivo ni negativo)	3,08
4.3.1. Escuchar pero no atender a sus dudas	3,46
4.5.1. Ni mostrar entusiasmo ni indiferencia	3,49
4.7.1. No comportarse ni positiva ni negativamente	3,32



Tabla 42. Valores o ponderaciones para el cálculo del índice de apoyo interpersonal docente por conductas en el estilo controlador.

	M
1.1. No preguntar ni tener en cuenta las preferencias del estudiante	3,59
1.2. No ofrecer elección al estudiante. Todo está definido previamente por el criterio del docente	4,11
1.3. No ceder la iniciativa. Informar sobre cuándo ejecutar las tareas sin dejar opción	3,95
1.4. Proponer tareas cerradas y anticipar las respuestas	4,03
1.5. No cede responsabilidad, generar presión emocional e inhibir al estudiante	3,65
2.1. No explicar los objetivos y centrarse en el contenido	3,43
2.2. No explicar la estructura previamente. Llegado el momento, exponer las tareas y asignar a los estudiantes	3,41
2.3. No explicar la utilidad de las tareas y centrarse en la ejecución	3,59
2.4. No apoyarse en los estudiantes, el docente es el modelo a imitar	3,78
2.5. No ofrecer pautas ni orientaciones a modo de indicador de mejora	3,38
3.1. Mantener constantes las informaciones, con independencia del progreso (empleando un lenguaje controlador)	3,68
3.2. Utilizar los modelos a través de estudiantes y emplear un lenguaje controlador (emplear un tono que evidencia menosprecio)	3,59
3.3. No participar en las demostraciones. Las dirige usando lenguaje controlador	3,43
3.4. No ofrecer variantes para una misma tarea	3,3
3.5. Ofrecer refuerzos negativos	2,92
3.6. No ofrecer feed-backs informativos	3,27
3.7. Graduar la dificultad de las tareas según la norma y no el nivel del estudiante	3,57
3.8. No fomentar agrupaciones flexibles	3,38
4.1. Dirigirse a los estudiantes individualmente o en gran grupo de forma imperativa	3,73
4.2. No emplear un lenguaje empático y no adaptarse al estudiante	3,3
4.3. No tener una actitud de escucha activa	3,46
4.4. No aproximarse a ellos para atender a los estudiantes	3,35
4.5. No mostrar entusiasmo	3,38
4.6. No dar confianza y generar inseguridad en clase	3,32
4.7. No comportarse como un modelo positivo para los estudiantes	3,3

Tabla 43. Valores o ponderaciones para calcular el índice de apoyo interpersonal docente según el índice de ponderación de la cada dimensión en el AA.

4,08	Promedio AA apoyo a la autonomía
4,00	Promedio AA estructura antes
3,95	Promedio AA estructura después
4,39	Promedio AA apoyo a la relación

Tabla 44. Valores o ponderaciones para calcular el índice de apoyo interpersonal docente según el índice de ponderación de la cada dimensión en el EN

3,12	Promedio EN estructura después
3,28	Promedio EN apoyo a la relación

Tabla 45. Valores o ponderaciones para calcular el índice de apoyo interpersonal docente según el índice de ponderación de la cada dimensión en el EC

3,86	Promedio AA apoyo a la autonomía
3,51	Promedio AA estructura antes
3,39	Promedio AA estructura después
3,40	Promedio AA apoyo a la relación

Marco

Experimental



Estudio 4

Estudio 4

3.6.1. Introducción

Ryan y Deci (2000) afirman que el contexto social donde se desarrollan las actividades tiene un impacto determinante en el compromiso manifestado por los participantes. El estudio de la clase de educación física como contexto social específico y la influencia del docente en la orientación motivacional de los estudiantes, ha sido ampliamente estudiado en la literatura (Abos et al., 2016; Aelterman et al. 2014; Aibar et al., 2015; Cheon et al., 2014; Cheon y Reeve, 2006, 2013; Haerens et al., 2013; Hein, 2015; Leptokaridou, Vlachopoulos y Papaioannou, 2016; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Reeve, 2009; 2016).

Reeve (2006) demostró que el compromiso que de los estudiantes en clase depende en gran medida de la calidad del apoyo a la autonomía del clima de clase, promoviéndolo o frustrándolo. Según Reeve (2016), para lograr el apoyo a la autonomía en una clase, existen dos niveles sobre los que se debe incidir. El primero, aborda la forma en que el docente desarrolla el currículum para dar apoyo a la autonomía diariamente (diseño las actividades de aprendizaje, generación del ambiente en clase y la facilitación de una relación docente-discente que satisfaga las necesidades psicológicas básicas). El segundo, busca la sincronización con los estudiantes (Lee y Reeve, 2012; Reeve, 2016). La sincronización docente-discentes se produce cuando logran establecer una relación dialéctica, en la que las acciones de uno influyen las del otro y viceversa, abandonando posiciones unilaterales. Contempla la forma en que el docente realiza las peticiones a los estudiantes (en forma de apoyo a la autonomía o controladora), sin olvidar analizar cómo atiende el docente a las peticiones de los estudiantes. Como consecuencia, parece necesario que para dar un apoyo a la autonomía global en el transcurso de la clase, se tengan presentes ambas categorías.

En relación a las preferencias, parece emerger una nueva línea de investigación que relaciona preferencias de enseñanza de los estudiantes con el apoyo a la autonomía, aunque son muy escasos los estudios al respecto y se han orientado hacia el aprendizaje conceptual (Jang, Reeve, y Halusic, 2016). No obstante, los resultados obtenidos por Jang, Reeve, y Halusic (2016) indican que considerar las preferencias de los estudiantes en el diseño de la instrucción, aumenta el compromiso, mejora el aprendizaje conceptual y la percepción del apoyo a la autonomía

Atendiendo al tratamiento didáctico de los niveles para dar apoyo a la autonomía establecidos por Reeve (2016), se planteó el presente estudio. El objetivo fue diseñar, a partir de las preferencias de práctica de los estudiantes, una intervención basada estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, para comprobar su incidencia en el desarrollo de las competencias y el efecto sobre el apoyo a la autonomía y el control docente percibido por los estudiantes.

El primer nivel se abordó a través del proceso de formación en el apoyo a la autonomía llevado a cabo por el investigador principal. Además, para verificar el índice de apoyo a la autonomía desplegado, se registraron en vídeo algunas sesiones y se midió la naturaleza de las interacciones docente por medio de la observación, utilizando la escala diseñada en el estudio 3 (MIDEF). El segundo nivel se abordó por medio de varias acciones complementarias. En primer lugar, estableciendo la programación a partir de las preferencias de práctica de los estudiantes. En segundo lugar, a través de la observación de las interacciones desarrolladas en las clases. En tercer lugar, por medio de la administración de cuestionarios que registraron la el apoyo a la autonomía y control percibido por los estudiantes. En cuarto lugar, a través del análisis del impacto que la interacción docente tuvo en el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Para ello, se diseñó un estudio cuasi-experimental. Se dividió a los participantes en dos grupos (control y experimental) y se realizó una intervención durante 36 semanas. El grupo experimental siguió un modelo de enseñanza apoyado en el apoyo a la autonomía, mientras que el grupo control siguió un modelo basado en el estilo interpersonal docente de tipo controlador.

3.6.2. Método

3.6.2.1 Objetivos e hipótesis

El estudio persiguió los siguientes objetivos:

1. Verificar si la intervención docente da apoyo a la autonomía utilizando la escala MIDEF.

2. Comprobar si una intervención basada en las preferencias de práctica de los estudiantes desarrollada por medio del estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, mejora el desarrollo de las competencias en EF.

Según estos estudios se formuló la siguiente hipótesis:

Se espera que diseñar la programación de EF a partir de las preferencias de práctica y llevarla a la práctica a través del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía, mejore el desarrollo de las competencias

3.6.2.2. Participantes

La muestra inicial se compuso de 129 estudiantes de primer curso de educación secundaria obligatoria, escolarizados un centro público. De éstos 115 fueron los que completaron todo el proceso de intervención, cuyas edades oscilaron entre los 11 y los 14 años ($M = 12.1$, $DT = .65$). Se dividió a los participantes en un grupo experimental (tres grupos de primer curso) y un grupo control (tres grupos de primer curso) (Tabla 46).

La distribución porcentual por sexo fue 48% para las chicas ($n = 56$) y 52% para los chicos ($n = 59$).

Tabla 46. Distribución por grupos y sexo de las frecuencias de los estudiantes.

	Grupo Control		Grupo Experimental	
	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Chicas	33	46%	23	52%
Chicos	38	54%	21	48%
Total por grupo	71	100%	44	100%

3.6.2.3. Medidas

Escala de Preferencias de Práctica en Educación Física (PPEF). Se utilizó la escala diseñada y validada en el estudio 1. Este estudio obtuvo una consistencia interna de .79 para los materiales, .70 para los espacios y .83 para las TIC.

Escala para la Evaluación de Competencias (EEC). Se utilizó la escala de evaluación inicial de competencias diseñada y validada en el estudio 2. En este estudio se obtuvo un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach para la toma pre-test de .65 y de .80 para la toma post-test.

Apoyo a la autonomía. Se utilizó versión corta de la escala *Learning Climate Questionnaire (LCQ)* de Jang, Reeve, Ryan, y Kim (2009), validada al contexto español por Nuñez, León, Grijalvo, y Martín-Albo (2012) y se adaptó al contexto de la educación física. La escala se compone de 5 ítems y mide el apoyo a la autonomía (e.g., "Me transmite confianza para hacer las cosas bien en clase"). Viene precedida por el encabezado "mi profesor/a de educación física..." y se puntúa de acuerdo a una escala Likert, ordenada desde 1 (*Totalmente desacuerdo*) hasta 7 (*Totalmente de acuerdo*). Este estudio obtuvo una consistencia interna en el pre-test y el post-test de .87 y .88 respectivamente.

Control docente. Se utilizó el *Controlling Teacher Questionnaire* (CTQ) de Jang et al. (2009) adaptada a la educación física. Está compuesta por cuatro ítems que miden la percepción del estilo controlador del docente (e.g., "Es inflexible"). La escala comienza con un encabezado introductorio como: "Mi profesor...". Ésta se valora en una escala Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). Este estudio obtuvo una consistencia interna en el .73 y de .79 para las tomas pre y post respectivamente.

Escala para la Medida de la Interacción Docente en Educación Física (MIDEF). Para la medida del estilo interpersonal docente, se empleó la escala diseñada y validada en el estudio 3.

3.6.2.4. Procedimiento y diseño de la investigación

Se informó a la dirección del centro acerca de los propósitos del estudio y del procedimiento a seguir. Al tratarse de menores, se pasaron las pertinentes autorizaciones a las familias para que éstas dieran su consentimiento y los estudiantes pudieran participar en la intervención. Debido a que los estudiantes estaban agrupados en clases de forma predeterminada, no se pudo realizar una selección aleatoria de participantes. No obstante, ésta sí se pudo realizar en relación a los grupos que configuraron la muestra. Así, de los seis grupos existentes en primer curso de educación secundaria, tres fueron seleccionados al azar para integrar el grupo control y otros tres para el grupo experimental, respondiendo así a un diseño cuasi-experimental para grupos no equivalentes (Campbell y Stanley, 1996). Los grupos no recibieron orientación alguna sobre los objetivos de la intervención, lo cual minimizó el impacto de los sesgos.

Se utilizó un diseño cuasi-experimental en el que el grupo control y el experimental recibieron las clases según el mismo diseño de programación, a partir del horario asignado por el centro (dos sesiones semanales de 55 minutos, no consecutivas). Los dos grupos siguieron la

misma programación. Es decir, se plantearon las mismas unidades de aprendizaje y se desarrollaron a la par en ambos grupos. En el grupo control, la programación se llevó a cabo sin ninguna intervención metodológica diferenciada. Se informó que iban a participar en un estudio, que cumplimentarían unos cuestionarios y se explicó que algunas clases iban a ser registradas en vídeo, previa autorización del Consejo Escolar y las familias. Se remarcó que no se iba a filmar a nadie en particular y que la filmación sería con una cámara fija, para proporcionar una perspectiva general de la clase y se dibujó un croquis con la posible ubicación de la cámara. Se argumentó que el objetivo de la filmación iba a ser registrar el comportamiento docente durante el desarrollo de la clase, con especial énfasis en las interacciones verbales producidas, y se mostró el micrófono de petaca que el docente portaría en cada clase. El primer día que se utilizó la cámara, se realizó una toma de prueba (2-3 minutos) mientras calentaban y se visionó con el grupo. Todos los estudiantes pudieron ver la naturaleza de las filmaciones. Para la administración de los cuestionarios de la toma inicial, se pidió a los estudiantes que respondieran de la manera sincera, se les recordó que los cuestionarios iban a ser anónimos y que no tendrían incidencia alguna en la calificación de la materia. Para su cumplimentación se invirtieron alrededor de 15 minutos y se administraron los primeros días lectivos, al inicio de la clase. Se agrupó a los estudiantes, se explicó cómo se debían cumplimentar y se solucionaron todas las dudas generadas.

Para concretar la programación en el grupo experimental se administró el cuestionario de *Preferencias de Práctica en Educación Física* (PPEF). Los datos obtenidos se agruparon por familias o categorías de actividad físico-deportiva, atendiendo a criterios de naturaleza comprensiva y estructural afines, con una clara vocación metodológica. Así, actividades o prácticas como bailar, hip-hop o coreografías, formaron parte de la categoría denominada genéricamente como ritmo y expresión; balonmano, fútbol, hockey y baloncesto, formaron parte de la familia

juegos deportivos de invasión; vóley, vóley playa, pádel, bádminton y pilota valenciana, formaron parte de la familia genérica de juegos deportivos de cancha dividida, muro y red; y las prácticas como andar, montar en bicicleta, patinar, skate, yoga, relajación y parkour, se integraron en la categoría a la que se denominó genéricamente como juegos y actividades deportivas individuales. Una vez realizado el recuento y organizadas las categorías, se vincularon con el currículum establecido en la legislación para primer curso (Decreto 112/2007; Decreto 87/2015). Se secuenciaron en torno a nueve proyectos de aprendizaje y se distribuyeron temporalmente a lo largo del curso de forma equitativa (Tabla 47).

Para cubrir todos los objetivos y competencias establecidas en la legislación, el docente propuso una actividad que no quedaba contemplada en las preferencias planteadas por los estudiantes, la condición física relacionada con la salud y el bienestar (Barrachina-Peris, 2007; Devís, 2000; Devís y Peiró, 2001). La secuencia de las unidades resultantes, fue producto de la interacción de varios factores intrínsecos a la propia intervención. El factor principal fue tomar las preferencias que más votos obtuvieron y realizar su trasposición en proyectos o unidades de aprendizaje. Se tuvieron presentes los criterios de distribución de espacios prevista en el departamento de educación física, puesto que éstos afectaban al conjunto de los estudiantes escolarizados en el centro (1000 aproximadamente). Este factor explicó la simultaneidad de dos proyectos durante toda la programación. Uno desarrollado en las pistas polideportivas y otro, que se ponía en práctica en el gimnasio. Otro criterio que fue la elaboración de un proyecto orientado a la salud. Como se advirtió anteriormente, la necesidad de desplegar un currículum equilibrado junto a la adquisición de competencias relacionadas con este ámbito, justificaron su presencia en la programación. Además, las competencias planteadas en la unidad, guardaban vínculos directos con la adherencia hacia la actividad física futura (Almagro, Sáenz-López,

González-Cutre, y Moreno-Murcia, 2011; Hagger y Chatzisarantis, 2016; Salis y McKenzie, 1991; Sarrazin et al. 2006; Meng, Wang y Keng, 2016, Moreno-Murcia, Huéscar, Belando, y Neipp, 2017).

Tabla 47. Estructura de la programación y temporalización de los proyectos.

	Proyectos desarrollados	Clases
1r Trimestre	Preparo el motor (Calentamiento)	5 clases
	Pasando de todo (Habilidades motrices básicas)	8 clases
	Renuevo mi energía (Condición física)	6 clases
2º Trimestre	Jugando por turnos (Juegos de cancha dividida)	8 clases
	Invado tu campo (Juegos de invasión)	8 clases
	Construyo mi material (Juegos recreativos)	6 clases
3r Trimestre	Jugamos separados (Juegos de cancha dividida)	6 clases
	Somos equilibristas (Habilidades gimnásticas)	6 clases
	Me muevo coordinado (Ritmo y expresión)	6 clases

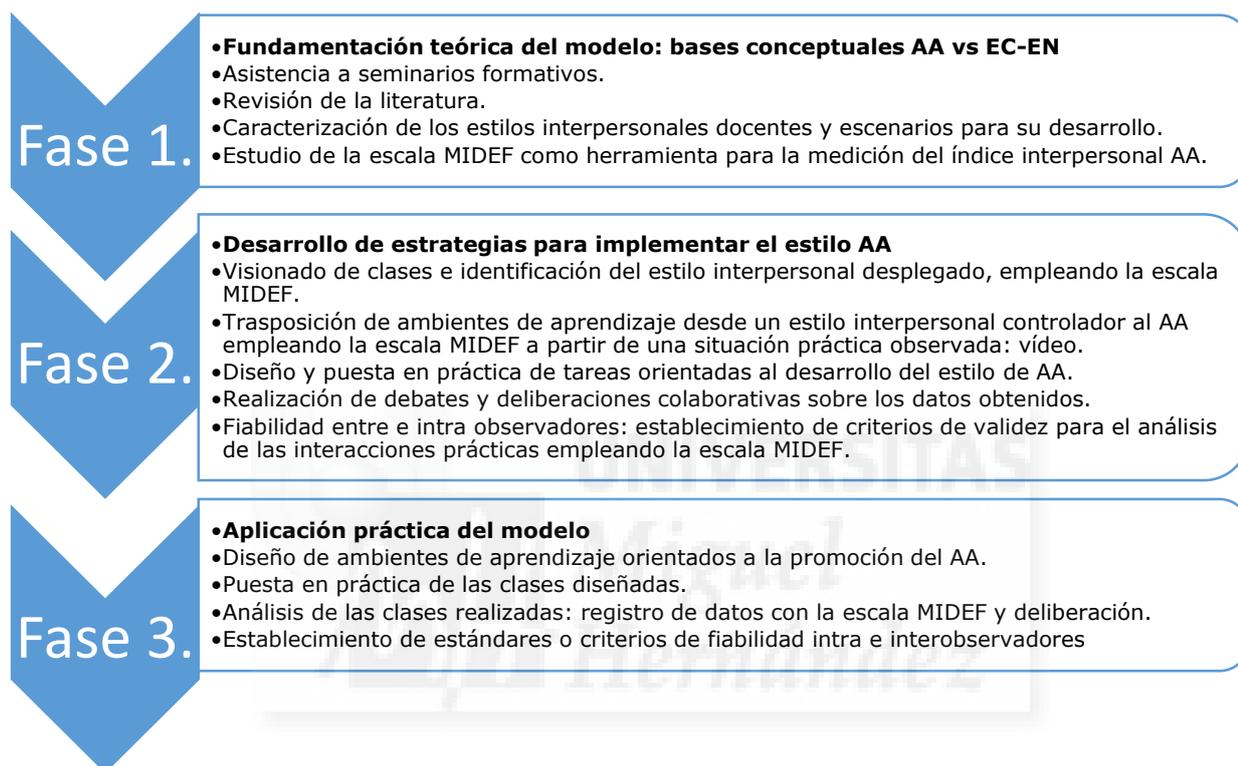
Al inicio de la intervención se presentó al grupo experimental la propuesta de unidades de aprendizaje resultante. Se argumentaron los criterios seguidos y se sometió a un proceso de deliberación y negociación. Se consensuó con los estudiantes su diseño (estructura de la programación) y la temporalización prevista (distribución por trimestres). En el grupo control no se realizó este proceso de negociación. Una vez establecida la secuencia, se informó al docente responsable del grupo control y éste se limitó a desarrollarla si dar explicación alguna a los estudiantes. En el grupo experimental se realizó una intervención basada en el estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, orientada al desarrollo de las competencias. Se prepararon las clases para generar un clima de aprendizaje que fomentara la orientación motivacional docente basada en el apoyo a la autonomía y se diseñaron materiales curriculares que promovieran el desarrollo de competencias.

Una vez acordada la programación, se procedió a realizar la evaluación inicial de competencias. Se siguió el mismo procedimiento en todas las situaciones de evaluación. Se planteó la tarea a realizar y se expusieron las condiciones organizativas en las que ésta se desarrollaría. Producto de la complejidad de las tareas, se dejó una clase al completo para que los grupos establecidos pudieran trabajar colaborativamente. En el transcurso de las dos clases, el docente supervisó el trabajo y resolvió las dudas surgidas. En la siguiente clase, se procedió a realizar la prueba de evaluación. Teniendo en cuenta las características de cada prueba, se establecieron dos posibilidades organizativas: en actividad paralela o actividad conjunta. La distribución en paralelo se realizó cuando un grupo debía exponer su trabajo (calentamiento, situación expresiva) o, cuando dos grupos se enfrentaban entre ellos (juegos de invasión). Los grupos que realizaban la evaluación, estaban en una zona determinada con el docente, quien observaba y registraba la información en las rúbricas. El resto permanecía en una zona anexa, trabajando en una tarea similar, hasta que terminara la evaluación, momento en que permutaban los roles. Se organizaron de forma que en cada sesión se pudiera evaluar a cuatro grupos, invirtiendo entre 15 y 20 minutos para la observación.

En las situaciones de evaluación desarrolladas según una organización conjunta, un grupo exponía una tarea y toda la clase la realizaba (plantear juego). Al igual que en las anteriores situaciones, se distribuyó el tiempo de forma que en cada periodo lectivo se pudieran desarrollar como mínimo cuatro exposiciones. La evaluación de las competencias digitales (comentar en el blog de la asignatura) se realizó de manera individual y se dejó abierta durante cuatro semanas. La administración de todos los cuestionarios y la realización de las pruebas de evaluación de competencias, se replicó de igual manera al final de curso.

El grupo experimental llevó a cabo una intervención basada en un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía. Para ello, se formó al investigador principal y a un observador externo en el estilo de apoyo a la autonomía (AA) (Figura 19).

Figura 19. Estructura formativa planteada para dar apoyo a la autonomía.



El proceso de formación replicó los modelos propuestos en la literatura para dar apoyo a la autonomía (PIAA) (Aelterman et al., 2013, 2014; Cheon, Reeve, Yu, y Jang, 2014; Cheon y Reeve, 2013, 2015; Haerens et al., 2013; Reeve et al., 2014; Reeve y Cheon, 2016; Su y Reeve, 2011). Se estudiaron las bases conceptuales y las estrategias para su desarrollo. Se realizaron diversos seminarios monográficos sobre la TAD (Deci y Ryan, 1980, 1995, 2001; González-Cutre, Martínez, Gómez, y Moreno-Murcia; 2010a, Moreno y Martínez, 2006), el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2001, 2007) y la Teoría de Metas de Logro (Nichols, 1984, 1989; Ames, 1992). Se estudió la orientación motivacional del estilo interpersonal docente de AA y el

estilo controlador (EC) (Benita, Roth, y Deci, 2014; Gustavsson et al., 2016; Reeve, 2006, 2009, 2016; Reeve et al., 2013; Reeve, Jang, y Carrell, 2004; Ryan y Deci 2000; Van den Berghe, Cardon, Tallir, Kirk, y Haerens, 2016; Vansteenkiste, Zhou, Lens, y Soenens, 2005). Se analizaron las estrategias propuestas en la literatura para implementar el estilo de AA, el EC y el estilo neutro (EN) (Castillo, Tomás, Ntoumanis, Batholomew, Duda, y Balaguer, 2014; Bartholomew, Ntoumanis, y Thogersen-Ntoumani, 2010; Cheon y Reeve, 2013, 2015; González-Cutre, Martínez, Gómez, y Moreno-Murcia, 2010b; Perlman, 2015; Reeve, 2009; Reeve et al., 2014; Reeve y Cheon, 2016; Reeve y Jang, 2006; Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouillod, y Chanal, 2006; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2008) y se formó a los investigadores en la técnica de la observación sistemática (Hangera y Hernández, 2013; Julián, Abarca-Sos, Aibar, Peiró-Velert, y Generelo, 2010)

Se analizaron vídeos de educación física que presentaban ambientes de enseñanza con interacciones docente-discentes de diversa índole. En este proceso participaron el investigador principal, un docente universitario, experto en la observación del estilo AA, y un observador externo. Para el análisis de las interacciones se empleó la escala MIDEF. Previamente se habían analizado los instrumentos existentes (Haerens et al., 2013; Sarrazin et al., 2006; Reeve y Jang, 2006; Reeve et al., 2014) y se habían estudiado sus fortalezas y debilidades. El propósito fue mejorar los índices de fiabilidad intra e interobservadores. Se visionaron diversas clases y se analizaron por separado, con intervalos temporales quincenales, que verificaron la fiabilidad intramedida. Fueron necesarias varias sesiones de entrenamiento para conseguir una fiabilidad inter e intraobservacional del 92%. Esta fase se prolongó alrededor de dos meses.

Para comprobar la validez del estilo interpersonal desplegado por los docentes, durante la intervención se registraron en vídeo varias clases (al

inicio, a mitad de curso y al final). Fueron analizadas por el investigador principal y por un observador externo. Se alcanzaron índices de fiabilidad intra y entre observadores superiores al 90%. Para su registro se empleó la escala MIDEF, validada en el estudio 3. Esta escala contempla cuatro dimensiones: autonomía, estructura antes de la tarea, estructura durante la tarea y relación con los demás. Se observó a ambos grupos (control y experimental) y se analizó el impacto del estilo interpersonal docente orientado al control, al estilo neutro y al apoyo a la autonomía. La fiabilidad intraobservador e interobservadores fue del 91%. Siguiendo las aportaciones de los diferentes autores, del total de las interacciones registradas, un mínimo del 80% deberían desarrollarse bajo el estilo de apoyo a la autonomía en el grupo experimental (Reeve y Jang, 2006; Sarrazin et al., 2006; Perlman, 2015) (Tabla 48).

Tabla 48. Registro en vídeo del estilo interpersonal docente

	Grupo control	Grupo experimental
Toma 1	91% EC	3% EC
	9% AA	3% EN
		94% AA
Toma 2	90% EC	10% EN
	10% EN	90% AA
Toma 3	92% EC	5% EN
	8% AA	95% AA

Nota: EC: Estilo Controlador; EN: Estilo Neutro; AA: Apoyo a la Autonomía.

Para evitar discrepancias entre los supuestos de partida y lo que en realidad ocurría en la práctica, se midió también el apoyo a la autonomía y estilo controlador percibido por los estudiantes. Esta medida tenía como objetivo registrar las percepciones del estilo interpersonal durante las clases y obtener información sobre la percepción de los estudiantes sobre los efectos del programa de intervención llevado a cabo. Para comprobar

el efecto de la interacción del docente en los grupos, en relación a la medición del apoyo a la autonomía (LCQ) y estilo controlador (CTQ), se llevó a cabo un análisis de medidas repetidas. Los resultados (Figuras 20 y 21) mostraron el efecto de la intervención en el grupo experimental en el apoyo a la autonomía ($M_{\text{Toma 1}} = 5.34$ y $M_{\text{Toma 2}} = 5.79$, $p < .05$), mientras no se observaron cambios en el estilo controlador ($M_{\text{Toma 1}} = 3.47$ y $M_{\text{Toma 2}} = 3.64$, $p > .05$), ni tampoco en el grupo control (Apoyo a la autonomía: $M_{\text{Toma 1}} = 5.34$ y $M_{\text{Toma 2}} = 5.23$, $p > .05$; Estilo controlador: $M_{\text{Toma 1}} = 4.25$ y $M_{\text{Toma 2}} = 4.29$, $p > .05$).

Figura 20. Representación gráfica de la evolución del apoyo a la autonomía y estilo controlador en el grupo experimental.

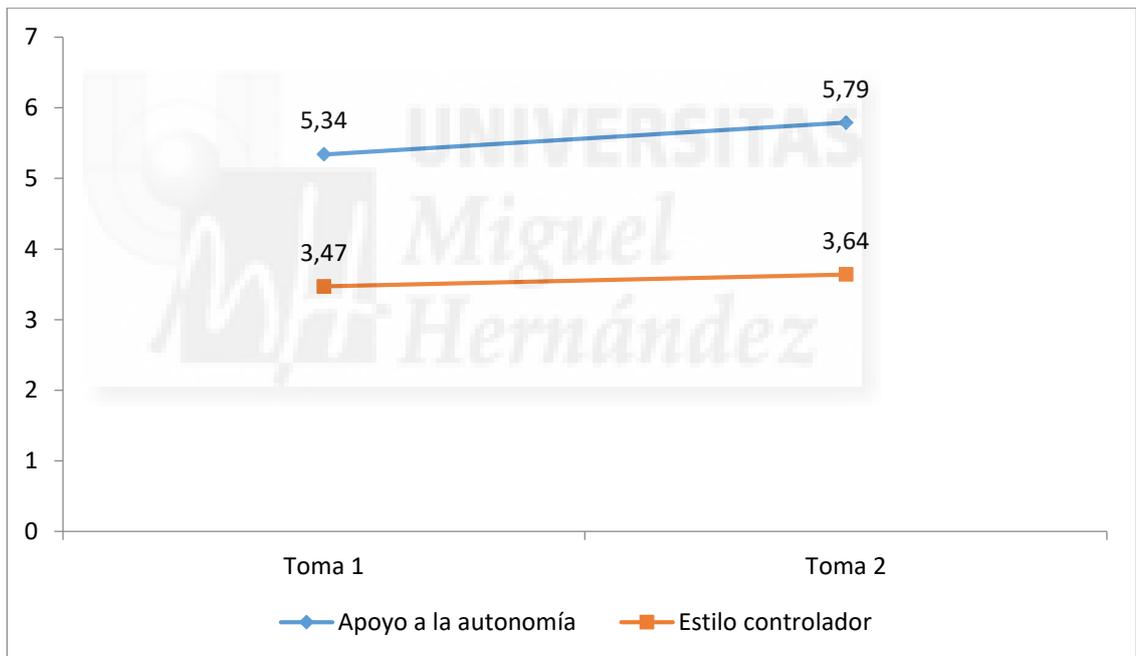
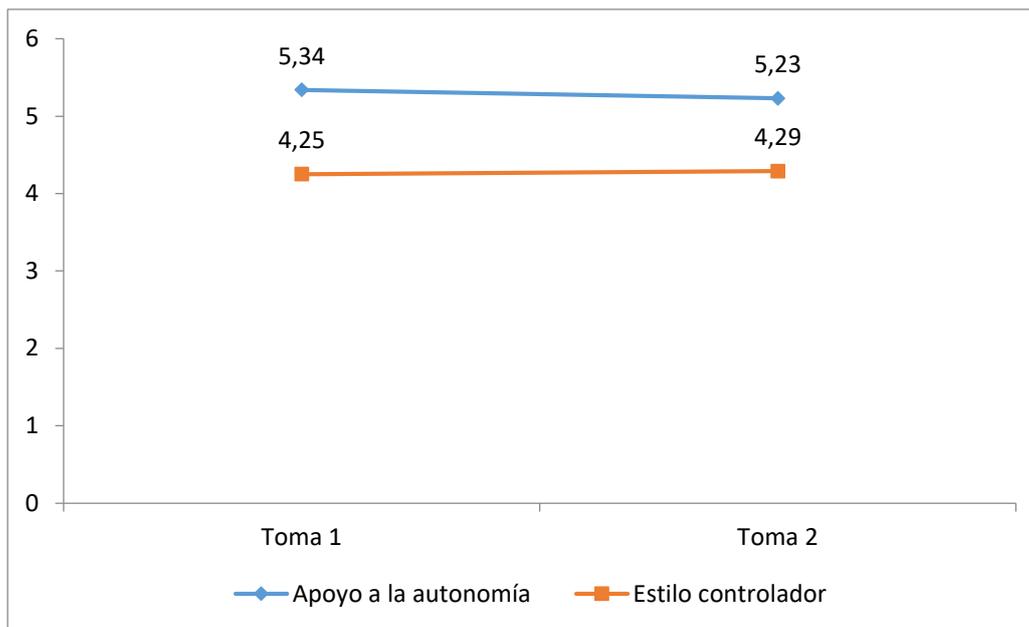


Figura 21. Representación gráfica de la evolución del apoyo a la autonomía y estilo controlador en el grupo control.



4.6.2.5. Análisis de los datos

Para verificar la consistencia interna de cada factor se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach. Para asegurar la homogeneidad de todas las variables dependientes, se llevó a cabo una prueba de Levene. El efecto de la intervención se evaluó a través de un análisis 2×2 (Grupo \times Tiempo) de medidas repetidas (ANOVA) utilizando datos de la LCQ y CTQ. Para responder a las preguntas de la investigación se llevó a cabo una ANOVA de medidas repetidas $6 (2 \times 2)$ (Grupo \times Tiempo) con todas las variables dependientes (apoyo a la autonomía, estilo controlador, competencias básicas, materiales, espacios y TIC). El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS 22.0.

4.7. Resultados

4.7.1. Análisis preliminar

En primer lugar, para comprobar la homogeneidad de los dos grupos antes de la intervención, se realizó un análisis de varianza con un factor, considerando como variables dependientes (apoyo a la autonomía, estilo controlador, competencias básicas, materiales, espacios y TIC) y como factor fijo (el grupo) encontrándose diferencias (Lambda de Wilks= .66, F

(6, 122)=10.37, $p < .001$, $\eta^2 = .33$) en estilo controlador ($F=8.00$, $p < .01$, $\eta^2=.05$), siendo mayor la media en el grupo control ($M = 4.25$; $DT = 1.23$) que en el grupo experimental ($M = 3.67$; $DT = 1.19$). También se observaron diferencias en las competencias básicas ($F= 47.81$, $p < .001$, $\eta^2 = .27$) siendo mayor la media en el grupo experimental ($M = 2.17$; $DT = .47$) que en el grupo control ($M = 1.65$; $DT = .37$).

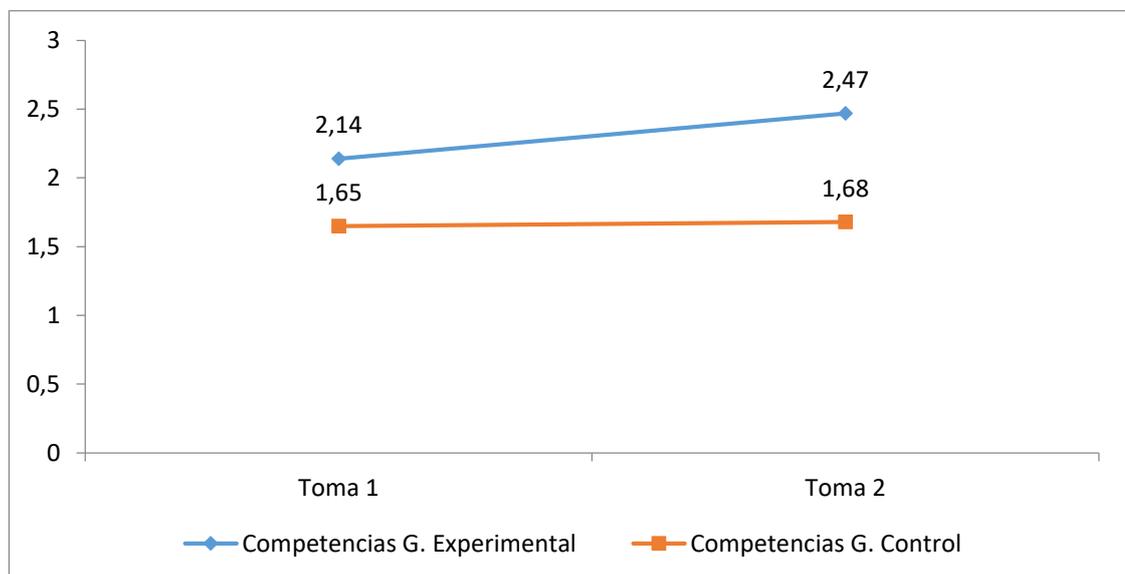
4.7.2. Efectos de intervención

Tras la intervención (Tabla 49 y Figura 22) el análisis de medidas repetidas nos mostró que el grupo experimental evidenció una mayor puntuación en las competencias básicas ($p < .05$).

Tabla 49. Prueba no Paramétrica de dos muestras relacionadas para las competencias.

Variables		Grupo experimental (n = 44)		Grupo control (n = 71)	
		M	SD	M	SD
Competencias Básicas	Pre	2.14	.48	1.65	.37
	Post	2.47**	.37	1.68	.40

Figura 22. Representación gráfica de la evolución de las competencias en los grupos experimental y control.



Marco

Experimental



Estudio 5

Estudio 5

3.7.1. Introducción

La TAD (Deci y Ryan, 1985, 2000) está siendo utilizada como base conceptual en numerosos estudios dentro del ámbito de la actividad física, el deporte y la EF. Dentro de esta líneas de investigación, el estudio del clima que puede generar un estilo motivacional docente determinado y los efectos producidos sobre la orientación motivacional de los estudiantes, el compromiso y los resultados de aprendizaje en EF, está despertando un interés creciente entre los investigadores (Aelterman et al., 2014; Cheon y Reeve, 2015; Cheon, Reeve, Yu, y Jang, 2014; García-González et al., 2015; Haerens et al., 2013; Jang, Reeve, y Halusic, 2016; Moreno-Murcia, Huéscar, Belando, y Neipp, 2017; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Reeve y Cheon, 2016, Otto et al., 2015; Van den Bergue et al., 2016, entre otros). A pesar de esta amplia producción, son muy escasos los estudios que han abordado la relación entre el apoyo a la autonomía y las competencias. Moreno-Murcia, Ruiz y Vera-Lacárcel (2015) encontraron que el apoyo a la autonomía, junto a los mediadores y la motivación académica autodeterminada, predecían las competencias básicas en los estudiantes. Ante la escasez de estudios que analizan el efecto que puede ejercer el estilo docente basado en el apoyo a la autonomía sobre el desarrollo de las competencias y en la motivación autodeterminada de los estudiantes, se planteó el presente estudio.

El objetivo principal fue desarrollar una intervención basada en el estilo de apoyo a la autonomía, que tomara como base las preferencias de práctica, para evaluar el impacto que producía en el desarrollo de las competencias. Para ello, se desarrolló un estudio cuasi-experimental y se dividió a los participantes en dos grupos (control y experimental). El grupo experimental siguió un modelo de enseñanza con apoyo a la autonomía, mientras que el grupo control siguió un modelo basado en el estilo

controlador. La intervención se prolongó durante un periodo de 35 semanas.

Se analizó el clima de aprendizaje percibido por los discentes a través de la administración de cuestionarios que midieron la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca, el apoyo a la autonomía y el estilo controlador. Los cuestionarios se pasaron al inicio y al final de la intervención. Paralelamente, se midió el índice de apoyo a la autonomía desplegado por el docente en el grupo experimental por medio de la observación, empleando la escala MIDEF, validada en el estudio 3.

3.7.2. Método

3.7.2.1. Objetivos e hipótesis

El estudio persiguió los siguientes objetivos:

1. Verificar si la intervención docente da apoyo a la autonomía utilizando la escala MIDEF.
2. Analizar si una intervención que de apoyo a la autonomía a partir de las preferencias de práctica de los estudiantes, mejora la motivación intrínseca, satisface los mediadores, mejora la percepción del apoyo social y el desarrollo de las competencias en EF.

Según estos objetivos se formuló la siguiente hipótesis:

Se pretende comprobar que diseñar la programación de EF según las preferencias de práctica de los estudiantes con un estilo docente de apoyo a la autonomía, mejore los mediadores, la motivación intrínseca, la percepción del apoyo social y las competencias en los estudiantes.

3.7.2.2. Participantes

La muestra inicial se compuso de 148 estudiantes de segundo curso de educación secundaria obligatoria de un centro público, de los cuales fueron 92 estudiantes los que completaron todo el proceso de intervención (Tabla 50). Las edades oscilaron entre los 12 y los 15 años ($M= 13.9$, $DT= .81$). Se dividió a los participantes en un grupo experimental (dos grupos de segundo curso) y un grupo control (dos grupos de segundo). La distribución porcentual por sexo fue de un 47% para las chicas ($n = 43$) y de un 53% para los chicos ($n = 49$).

Tabla 50. Distribución por grupos y sexo de las frecuencias de los estudiantes.

	Grupo control		Grupo experimental	
	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Chicas	20	46%	23	47%
Chicos	23	54%	26	53%
Total por grupo	43	100%	49	100%

3.7.2.3. Medidas

Escala de Preferencias de Práctica en Educación Física (PPEF). Se utilizó la escala diseñada y validada en el estudio 1. Este estudio obtuvo una consistencia interna de .75 para los materiales, .79 para los espacios y .76 para las TIC.

Escala para la Evaluación de Competencias (EEC). Se utilizó la escala de evaluación inicial de competencias diseñada y validada en el estudio 2. En este estudio se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach para la toma pre-test de .73 y de .81 para la toma post-test.

Apoyo a la autonomía. Se utilizó la versión corta de la escala *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) de Jang, Reeve, Ryan, y Kim (2009), validada al contexto español por Nuñez, León, Grijalvo, y Martín-Albo (2012) y se adaptó al contexto de la educación física. En su versión corta, la escala se compone de 5 ítems y mide el apoyo a la autonomía (e.g., "Me transmite confianza para hacer las cosas bien en clase"). Viene precedida por el encabezado "Mi profesor/a de educación física" y se puntúa de acuerdo a una escala Likert, ordenada desde 1 (*Totalmente desacuerdo*) hasta 7 (*Totalmente de acuerdo*). Este estudio obtuvo una consistencia interna en el pre-test de .91 y de .93 en el post-test.

Control docente. Se utilizó el *Controlling Teacher Questionnaire* (CTQ) de Jang et al. (2009) adaptada a la educación física. Está compuesta por cuatro ítems que miden la percepción del estilo controlador del docente (e.g., "Es inflexible"). La escala comienza con un encabezado introductorio como: "Mi profesor...". Ésta se valora en una escala Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). Este estudio obtuvo una consistencia interna en el pre-test y post-test de .71 y de .78 respectivamente.

Necesidades Psicológicas Básicas. Se utilizó la *Escala de medición de la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en el Ejercicio* (PNSES) desarrolladas por Wilson et al. (2006) y validada al contexto de la educación física por Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo, y Conte (2011). La escala consta de 18 ítems, agrupados en 3 factores: competencia, con 6 ítems (e.g., "Tengo confianza para hacer las actividades más desafiantes"), autonomía, con 6 ítems (e.g., "Siento que puedo hacer las actividades a mi manera") y relación, con 6 ítems (e.g., "Siento cierta conexión con mis compañeros porque hacemos las actividades por la misma razón"). Se puntúa en una escala Likert ordenada de 1 (*Falso*) a 6 (*Verdadero*). Este estudio tuvo una consistencia interna en el pre-test de .93 para la competencia, .83 para la autonomía y

.87 para relación y en el post-test de .93, .82 y .85 para competencia autonomía y relación respectivamente.

Motivación. Se empleó el factor motivación intrínseca de la escala *Perceived Locus of Causality Scale* (PLOC) de Goudas et al. (1994) validada al contexto español por Moreno-Murcia, González-Cutre, y Chillón (2009). La escala viene precedida por el encabezado "Participo las clases de educación física" y consta de 4 ítems (e.g., "Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades"). Se puntúa en una escala Likert ordenada de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 7 (*Totalmente de acuerdo*). Este estudio tuvo una consistencia interna de .90 en el pre-test y de .89 en el post-test.

Apoyo social del docente. Se empleó la escala *Interpersonal Behaviour Style* (IBS) (Pelletier, Beaudry, Sharp, y Otis, 2008) validada al contexto español por Moreno-Murcia y Corbi (en prensa). Mide la percepción del estudiante tiene sobre el apoyo social que proporciona el docente a los mediadores o necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación). Se compone de 12 ítems que se agrupan en tres factores: competencia, con 4 ítems (e.g., "No le importa si tengo éxito o fracaso") autonomía, con 4 ítems (e.g., "Cuando le pido ayuda para resolver un problema, me pide que piense antes de darme su opinión" y relación, con 4 ítems (e.g., "Se preocupa sinceramente por mi"). La escala viene precedida por el encabezado "Mi profesor de educación física en general..." y se puntúa en una escala tipo Likert que se ordena desde 1 (*Nunca*) hasta 5 (*Siempre*). Este estudio obtuvo una consistencia interna para la relación, competencia y la autonomía en el pre-test de .80, .69 y .70 y de .88, .70 y .80 en el post-test, respectivamente. Un factor reveló un alfa de Cronbach por debajo del recomendado .70 (Nunnally, 1978) pero dado el pequeño número de ítems que lo componen, la validez interna apreciada podría ser aceptada (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998).

Escala para la Medida de la Interacción Docente en Educación Física (MIDEF). Para la medida del estilo interpersonal docente, se empleó la escala diseñada y validada en el estudio 3.

3.7.2.4. Procedimiento y diseño de la investigación

Se informó a la dirección y al Consejo Escolar del centro de los propósitos generales del estudio, así como del procedimiento a seguir. Se facilitaron las autorizaciones a las familias, puesto que los estudiantes debían cumplimentar unos cuestionarios con datos personales y se les iba a filmar en vídeo. Debido a que estaban agrupados en clases de forma predeterminada, no se pudo realizar una selección aleatoria de participantes, aunque sí realizó para los grupos que compusieron la muestra. De los cuatro grupos de segundo curso de educación secundaria, se seleccionaron aleatoriamente dos, que formaron el grupo control, y dos, que integraron el grupo experimental. Dicha selección dio lugar a un diseño cuasi-experimental para grupos no equivalentes (Campbell y Stanley, 1996). Para disminuir los posibles sesgos, ninguno de los grupos fue informado sobre los objetivos del estudio.

Se utilizó un diseño cuasi-experimental, en el que el grupo control y el experimental recibieron las clases según el mismo diseño de programación. Partiendo del horario asignado por el centro (dos sesiones semanales de 55 minutos, no consecutivas), se plantearon las mismas unidades de aprendizaje y se desarrollaron paralelamente en ambos grupos. En el grupo control se llevó a cabo la programación sin realizar ninguna intervención metodológica diferenciada.

Se informó a los estudiantes que iban a participar en un estudio que requeriría la cumplimentación de unos cuestionarios de forma anónima, que debían rellenarse con toda sinceridad y que éstos no tendrían influencia sobre la calificación de la asignatura. Los cuestionarios se administraron al inicio de la clase y se invirtieron aproximadamente 15

minutos. Se rellenaron los primeros días del curso y se simultanearon con el desarrollo de las pruebas de evaluación de competencias.

Se explicó que las clases iban a ser registradas en vídeo y se argumentó que las filmaciones tenían la finalidad de recoger el comportamiento docente durante el desarrollo de la clase, con especial énfasis en las interacciones verbales. Se mostró el micrófono de petaca que el docente portaría en cada sesión y se dibujó un croquis en la pizarra con la ubicación de la cámara. El primer día que se utilizó la cámara, se realizó una toma de prueba (2-3 minutos) mientras calentaban y se visionó con el grupo donde se vio cómo era el plano general de las filmaciones.

Para concretar la programación, en el grupo experimental se administró el cuestionario de *Preferencias de Práctica en Educación Física (PPEF)*. Los datos obtenidos se agruparon por familias o categorías de actividad físico-deportiva, atendiendo a criterios de naturaleza comprensiva y estructural afines, con una clara vocación metodológica. Así, actividades y prácticas físicas como bailar, hip-hop o coreografías, formaron parte de la categoría denominada genéricamente como ritmo y expresión; balonmano, fútbol, hockey patines y baloncesto, formaron parte de la familia juegos deportivos de invasión; vóley, vóley playa, pádel, bádminton y pilota valenciana, formaron parte de la familia genérica de juegos deportivos de cancha dividida, muro y red; y actividades como andar, montar en bicicleta, patinar, skate, yoga, relajación y parkour, se integraron en la categoría a la que se denominó genéricamente como juegos y actividades deportivas individuales. Una vez realizado el recuento y organizadas las categorías, se vincularon con el currículum establecido en la legislación, para segundo curso de educación secundaria obligatoria (Decreto 112/2007; Decreto 87/2015). Se secuenciaron en torno a nueve proyectos de aprendizaje y se distribuyeron a lo largo del curso de forma equitativa (Tabla 51).

Para dar respuesta a todos los objetivos y competencias que la legislación planteaba, el docente propuso una unidad de aprendizaje que no quedó cubierta de manera explícita en las preferencias propuestas por los estudiantes; la condición física relacionada con la salud y el bienestar (Barrachina-Peris, 2007; Devís, 2000; Devís y Peiró, 2001). La importancia de la adquisición de competencias relacionadas con este ámbito y los vínculos que éstas guardan con la adherencia hacia la actividad física futura, justificaron su incorporación (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, Moreno-Murcia, 2011; Hagger y Chatzisarantis, 2016; Salis y McKenzie, 1991; Sarrazin et al., 2006; Meng y Keng, 2016, Moreno-Murcia et al., 2017).

La secuencia definitiva de las unidades que integraron la programación fue producto de la interacción de factores diversos, entre los que destacaron de manera singular dos. En primer lugar, considerar las preferencias que más votos obtuvieron y diseminarlas en proyectos de aprendizaje. El segundo factor determinante fue tener presentes los criterios de alternancia de espacios prevista para el resto de grupos. Habida cuenta que el centro contaba con un total de 1000 estudiantes escolarizados, se requería una distribución optimizada de los recursos materiales y espaciales. Como consecuencia de la interacción de estos criterios, durante la intervención, siempre se simultanearon dos proyectos: uno diseñado para realizarse en la zona de las pistas polideportivas y otro, que se desarrollaba en el gimnasio.

Tabla 51. Estructura de la programación y temporalización de los proyectos.

	Proyectos desarrollados	Clases
1r Trimestre	Preparo el motor (Calentamiento)	4 clases
	Los reyes del tiqui-taca (Fútbol Sala)	9 clases
	Modificamos el vóley (Vóley)	9 clases
2º Trimestre	Jugando con palas (Deportes de raqueta)	10 clases
	¡Somos de la NBA! (Baloncesto)	8 clases
	Recargamos las pilas (Condición física)	8 clases
3r Trimestre	Pasa a jugar a balonmano (Balonmano)	8 clases
	Preparamos un maratón (Condición física)	6 clases
	Nos deslizamos por el patio (Patinar)	8 clases

Al inicio de la intervención se presentó al grupo experimental la propuesta de unidades de aprendizaje resultante. Se argumentaron los criterios seguidos y se sometió a un proceso de deliberación y negociación. Se consensuó con los estudiantes el diseño (estructura de la programación) y la temporalización prevista (distribución por trimestres). En el grupo control no se realizó este proceso de negociación. Una vez acordada la secuencia, se informó al docente responsable del grupo control y éste se limitó a desarrollarla si dar explicación alguna a los estudiantes. En el grupo experimental se realizó una intervención basada en el estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, orientada al desarrollo de las competencias. Es decir, se diseñaron las unidades buscando un clima de aprendizaje que fomentara la orientación motivacional docente basada en el apoyo a la autonomía y se diseñaron los materiales curriculares de forma que promovieran el desarrollo de intervenciones competentes (Zabala y Arnau, 2009; Zabala et. al., 2011).

Debido a que la estructura de las preferencias presentó una clara orientación deportiva, se procedió a organizar su proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a un centro de interés común: el enfoque comprensivo. La génesis del enfoque comprensivo está asociada con la resolución de los problemas prácticos en la enseñanza de los juegos deportivos, que el modelo técnico generaba: negativa repercusión del énfasis técnico sobre la motivación de los estudiantes, la escasa competencia adquirida para resolver situaciones reales y el poco progreso que experimentaban los menos hábiles (Sánchez-Gómez, Devís-Devís, Navarro-Adelantado, 2014). En líneas generales, desde el enfoque comprensivo se promueve el desarrollo cognitivo del jugador a través de la solución de los problemas tácticos generados en el juego y del empleo de estrategias colectivas, permitiéndole desarrollar una comprensión del juego, para saber qué tiene que hacer y cómo tiene que hacerlo, que le capacitará para describir y explicar sus actuaciones (Úbeda-Colomer, Monforte, y Devís-Devís, 2017).

Esta perspectiva de la enseñanza se aproxima a la noción de aprendizaje contextual por el que se aboga desde el enfoque por competencias (DeSeCo, 2005; Eurydice, 2012) y que recoge la legislación educativa actual (Decreto 87/2015; Orden ECD/65/2015; Real Decreto 1105/2015). En cursos anteriores, se abordaron los fundamentos transversales (elementos estructurales comunes y principios de desarrollo de la acción) de las grandes categorías deportivas de referencia (juegos de cancha dividida, red y muro y juegos de invasión), siguiendo una perspectiva comprensiva y de aprendizaje situado, tal y como se propone en la literatura (Almond, 2015; Barrachina-Peris, 2012; Bunker y Thorpe, 1982; Castejón et al., 2003, 2010; Devís y Peiró, 1992, 2007; Devís y Sánchez, 1996; Griffin, Mitchell, y Oslin, 1997; Kirk y MacPahail, 2002; López-Ros y Castejón, 2005; Méndez-Giménez et al., 2009, 2012, 2014, Sánchez-Gómez, Devís-Devís, y Navarro-Adelantado, 2014; Thorpe, Bunker, y Almond, 1984). Dicha orientación ya ha demostrado obtener

mejoras en el aprendizaje contextual respecto al modelo tradicional (Allison y Thorpe, 1997; Conte, Moreno-Murcia, Pérez, e Iglesias, 2013; Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez, y Castejón, 2010; Úbeda-Colomer, Monforte, y Devís-Devís, 2017).

Como consecuencia, se diseñó la propuesta de enseñanza deportiva siguiendo una perspectiva comprensiva integradora, apoyada en el constructivismo, puesto que ponía el énfasis en el aprendizaje de práctico sobre situaciones de juego (Webb y Pearson, 2008), combinando fases del modelo constructivista horizontal y vertical (Contreras, de la Torre, y Velázquez, 2001), junto a principios de procedimiento de la enseñanza integrada técnico-táctica (López-Ros y Castejón; 2005; Castejón et al., 2003). El modelo constructivista horizontal se abordó transversalmente en todas las unidades, ya que fue el principio organizador común de todo el proyecto de enseñanza-aprendizaje de las habilidades deportivas. Se planteó con la finalidad de transferir el conocimiento del desarrollo de la acción (medios tácticos comunes) a más de una modalidad deportiva que perteneciera a una misma categoría (invasión o cancha dividida). Mientras que el modelo comprensivo vertical, se eligió para profundizar en el conocimiento específico de cada modalidad deportiva, puesto que se plantea como una síntesis de los modelos estructurales y funcionales (Bayer, 1992; Blázquez, 1995; Lasierra y Lavega, 1993) y de los modelos centrados en el juego (Contreras et al., 2007).

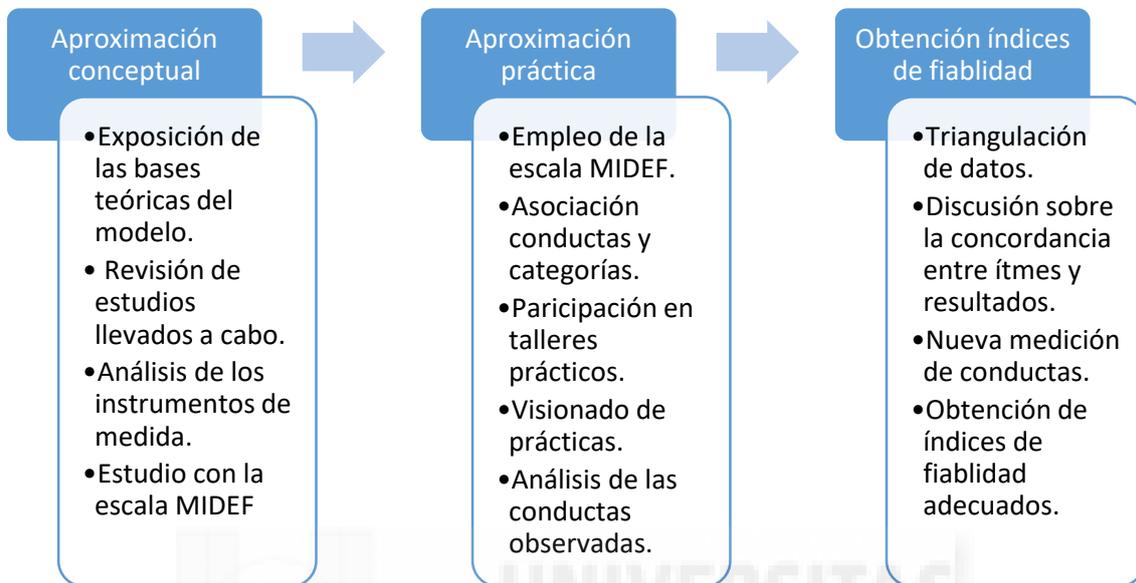
El principio de procedimiento para su desarrollo siguió un modelo técnico-táctico integrado (Castejón et al., 2003, 2010; Castejón y López Ros, 1997; López Ros y Castejón, 1998a, 1998b, 2005), que maximizaba los elementos tácticos y minimizaba el componente técnico, cuando era necesario priorizar la comprensión del juego y en el juego. De igual forma, minimizaba los elementos tácticos y maximizaba el componente técnico, cuando se pretendía perfeccionar las habilidades específicas en una determinada modalidad. Estos principios de procedimiento se

contextualizaron en la práctica por medio del diseño de situaciones-problema, apoyadas en los juegos modificados (Devís, 1992), con la finalidad de dotarlas de significatividad y favorecer el desarrollo de las competencias. Es decir, propusieron situaciones de enseñanza desde la perspectiva del aprendizaje situado, que fueran más allá de la visión instrumental de las habilidades, para desarrollar la capacidad de análisis y autorregulación en el juego y sobre el juego (Barrachina-Peris, 2012). Se planteó un mapa de aprendizaje inacabado o en espiral, con la finalidad de que las situaciones demandaran la movilización integrada de los recursos competenciales que poseían los estudiantes para actualizarlos, reforzarlos y/o ampliarlos. Se potenció el desarrollo de estrategias para el autoaprendizaje y la toma de decisiones en clave deliberativa y se fomentó la iniciativa y la autonomía en la práctica.

Una vez acordada la programación, se procedió a la administración de todos los cuestionarios y la realización de las pruebas de evaluación de competencias. Se siguió el mismo procedimiento que en el estudio 4.

El grupo experimental siguió una intervención basada en un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía (AA) (Reeve, 2006, 2009, 2016; Reeve y Halusic, 2009, 2016; Reeve et al. 2014; Reeve y Jang, 2006, entre otros) y contó con la participación de un observador externo durante todo el proceso de intervención. Se filmaron el mismo número de clases en ambos grupos, se midieron por separado y se triangularon los datos. Para comprobar que el grado de fiabilidad intra e inter-observadores era el adecuado, con anterioridad a la intervención, se acometieron varias iniciativas de carácter formativo (Figura 23).

Figura 23. Acciones desarrolladas para obtener índices de fiabilidad en la observación.



El proceso de formación llevado a cabo para dar apoyo a la autonomía (PIAA), replicó los modelos existentes en la literatura (Aelterman et al., 2013, 2014; Cheon, Reeve, Yu, y Jang, 2014; Cheon y Reeve, 2013, 2015; Haerens et al., 2013; Reeve et al., 2014; Reeve y Cheon, 2016; Su y Reeve, 2011). En una primera fase, se revisó la fundamentación teórica del modelo y las escalas existentes (Bartholomew, Ntoumanis, Thogersen-Ntoumani, 2009, 2010; Castillo et al., 2010, 2014; Haerens, 2013; Rouse et al., 2014; Reeve y Jang, 2006 Reeve et al., 2014, Sarrazin et al., 2006). Se realizaron diversos seminarios sobre la TAD (Deci y Ryan, 1980, 1895, 2001, González-Cutre, Martínez, Gómez, y Moreno-Murcia; 2010a, Moreno y Martínez, 2006), el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2001, 2007) y la Teoría de Metas de Logro (Nichols, 1984, 1989; Ames, 1992). Se prestó mayor énfasis al estudio de la orientación motivacional de los estilos interpersonales docentes de AA y el estilo controlador (EC) (Benita, Roth, y Deci, 2014; Gustavsson et al., 2016; Haerens et al., 2015; Reeve, 2006,

2009, 2016; Reeve et al., 2013; Reeve, Jang, y Carrell, 2004; Ryan y Deci 2000; Van den Berghe, Cardon, Tallir, Kirk, y Haerens, 2016; Vansteenkiste; Van de Berghe, Cardon, Tallir, Kirk y Haerens, 2016; Zhou, Lens, y Soenens, 2005). Se analizaron las estrategias diseñadas para implementar el estilo de AA, el EC y el estilo neutro (EN) en contextos variados (Castillo, Tomás, Ntoumanis, Batholomew, Duda, y Balaguer, 2014; Bartholomew, Ntoumanis, y Thogersen-Ntoumani, 2010; Cheon y Reeve, 2013, 2015; González-Cutre, Martínez, Gómez, y Moreno-Murcia, 2010b; Perlman, 2015; Reeve, 2009; Reeve et al., 2014; Reeve y Cheon, 2016; Reeve y Jang, 2006; Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouillod, y Chanal, 2006; Tessier, Sarrazin y Ntoumanis, 2008) y se relacionó con la escala MIDEF. A continuación, se formó a los investigadores en la técnica de la observación sistemática (Hangera, Blanco, Losada, y Hernández, 2000; Julián, Abarca-Sos, Aibar, Peiró-Velert, y Generelo, 2010) y se empleó la escala MIDEF como instrumento de medida. Se presentaron tareas teóricas (se formularon hipotéticas intervenciones docentes variadas), se vincularon con un estilo interpersonal docente determinado y se asociaron a las diversas dimensiones planteadas en la escala MIDEF. Se realizaron simulaciones prácticas y se analizaron diversas filmaciones de clases de EF. En este proceso participaron el investigador principal, un docente universitario, experto en la observación del estilo AA, y un observador externo. Para el análisis de las interacciones se empleó la escala MIDEF. El propósito fue mejorar los índices de fiabilidad intra e inter-observadores. Fueron necesarias varias sesiones de entrenamiento para conseguir una fiabilidad inter e intra-observacional superior al 90% (95%). Esta fase se prolongó durante 4 semanas.

Para comprobar la validez del estilo interpersonal docentes durante la intervención, se registraron en vídeo el 85% de las clases que formaban cada proyecto de aprendizaje (33 clases en el grupo control y 33 en el experimental). Las clases fueron analizadas por el investigador principal y por el observador externo. Para el registro de las clases se empleó la

escala MIDEF, validada en el estudio 3. Se siguió el mismo procedimiento durante toda la intervención. Se observó a ambos grupos (control y experimental) y se analizó el impacto del estilo interpersonal docente orientado al control, al estilo neutro y al apoyo a la autonomía. La fiabilidad intra-observador e inter-observadores fue del 93%. Existen estudios que han realizado mediciones similares (Aelterman et al., 2014; Haerens, 2013; Reeve y Jang, 2006; Sarrazin et al., 2006; Perlman, 2015), de acuerdo con éstos, del total de las interacciones registradas, un mínimo del 80%, debería desarrollarse por medio el estilo de apoyo a la autonomía en el grupo experimental y de manera inversa, un mínimo del 80% del total de las interacciones en el grupo control, deberían corresponder al empleo docente del estilo controlador. En el estudio, ambos grupos obtuvieron índices dentro de los rangos establecidos en la literatura (Tablas 52 y 53; Figuras 24 y 25).



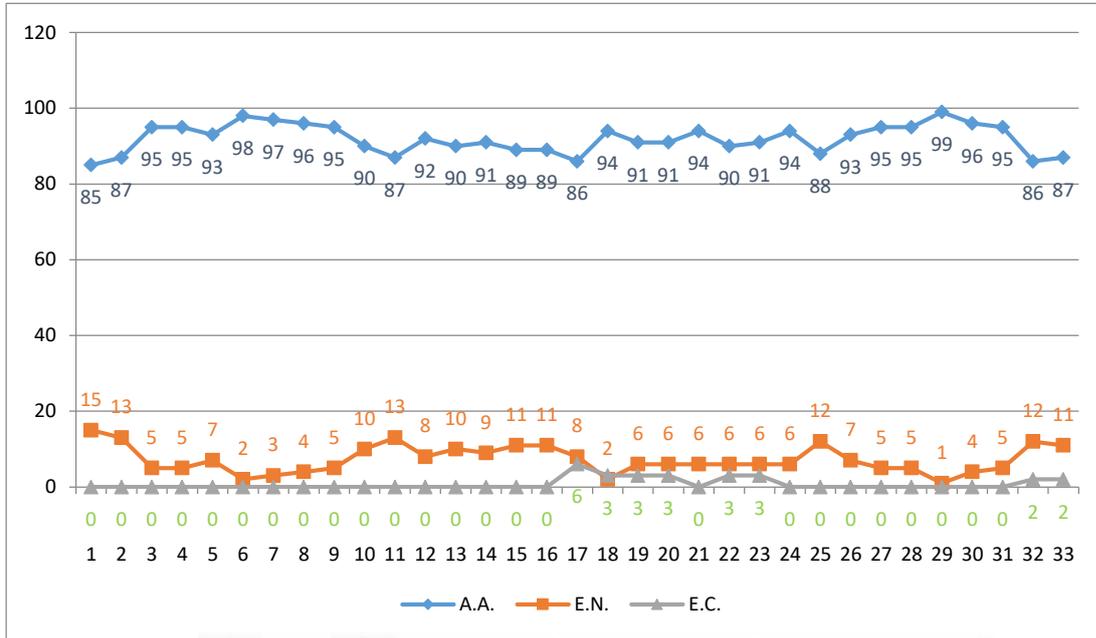
Tabla 52. Frecuencias y porcentajes trimestrales de los estilos docentes por grupo.

	Grupo control		Grupo experimental	
1r Trimestre	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Estilo Controlador	4130	89%	0	0%
Estilo Neutro	464	10%	387	10%
Apoyo Autonomía	46	1%	3481	90%
Total por grupo	4640	100%	3868	100%
2r Trimestre	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Estilo Controlador	3120	91%	0	0%
Estilo Neutro	309	9%	189	7%
Apoyo Autonomía	0	0%	2505	93%
Total por grupo	3429	100%	2694	100%
3r Trimestre	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Estilo Controlador	2421	81%	53	1%
Estilo Neutro	299	10%	319	6%
Apoyo Autonomía	269	9%	4937	93%
Total por grupo	2989	100%	5309	100%

Tabla 53. Evolución de los porcentajes del estilo interpersonal docente A.A., E.C. y E.N. por grupo (experimental y control).

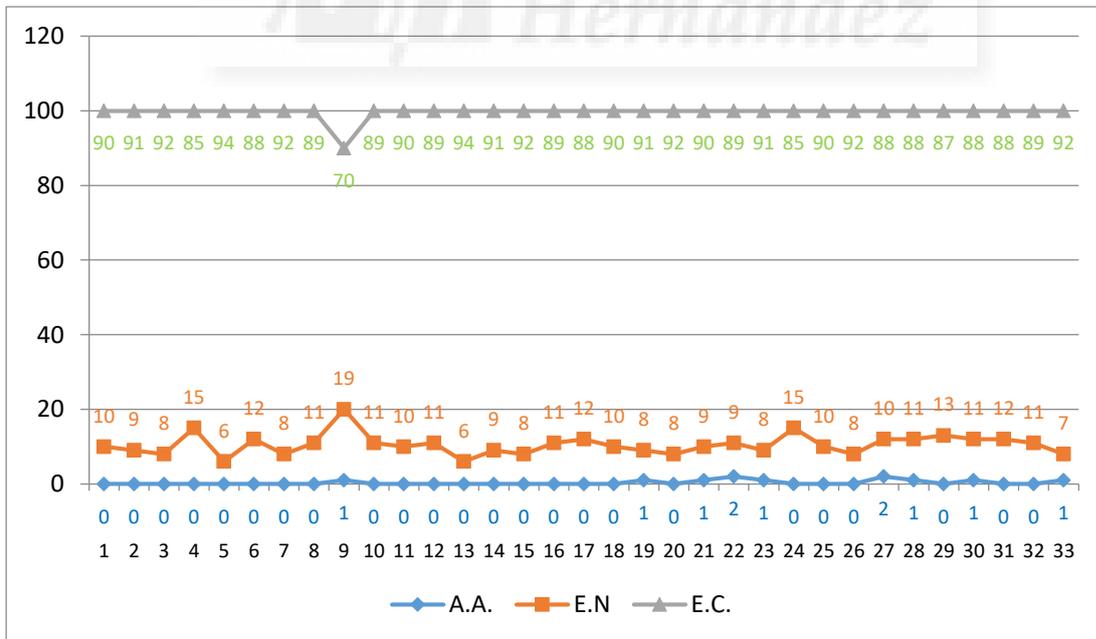
	Grupo experimental			Grupo control		
	AA (%)	EC (%)	EN (%)	AA (%)	EC (%)	EN (%)
Clase 1	85	0	15	0	90	10
Clase 2	87	0	13	0	91	9
Clase 3	95	0	5	0	92	8
Clase 4	95	0	5	0	85	15
Clase 5	93	0	7	0	94	6
Clase 6	98	0	2	0	88	12
Clase 7	97	0	3	0	92	8
Clase 8	96	0	4	0	89	11
Clase 9	95	0	5	1	70	19
Clase 10	90	0	10	0	89	11
Clase 11	87	0	13	0	90	10
Clase 12	92	0	8	0	89	11
Clase 13	90	0	10	0	94	6
Clase 14	91	0	9	0	91	9
Clase 15	89	0	11	0	92	8
Clase 16	89	0	11	0	89	11
Clase 17	86	6	8	0	88	12
Clase 18	94	3	2	0	90	10
Clase 19	91	3	6	1	91	8
Clase 20	91	3	6	0	92	8
Clase 21	94	0	6	1	90	9
Clase 22	90	3	6	2	89	9
Clase 23	91	3	6	1	91	8
Clase 24	94	0	6	0	85	15
Clase 25	88	0	12	0	90	10
Clase 26	93	0	7	0	92	8
Clase 27	95	0	5	2	88	10
Clase 28	95	0	5	1	88	11
Clase 29	99	0	1	0	87	13
Clase 30	96	0	4	1	88	11
Clase 31	95	0	5	0	88	12
Clase 32	86	2	12	0	89	11
Clase 33	87	2	11	1	92	7

Figura 24. Evolución de los porcentajes del estilo interpersonal docente A.A., E.C. y E.N en el grupo experimental.



Nota: A.A. Apoyo a la Autonomía; E.N. Estilo Neutro; E.C. Estilo Controlador

Figura 25. Evolución de los porcentajes del estilo interpersonal docente A.A., E.C. y E.N en el grupo control.



Nota: A.A. Apoyo a la Autonomía; E.N. Estilo Neutro; E.C. Estilo Controlador

Para evitar discrepancias entre los supuestos de partida y lo que en realidad ocurría en la práctica, se midió también la percepción que tenían los estudiantes del apoyo a la autonomía y el apoyo social. El objetivo fue obtener información desde la perspectiva de los estudiantes sobre los efectos del programa de intervención llevado a cabo, para contrastarlos con los datos obtenidos a través de la observación. Para comprobar el efecto de la interacción del docente en los grupos en relación a la medición del apoyo a la autonomía (LCQ), del estilo controlador (CTQ) y del apoyo social del docente (IBS), se llevó a cabo un análisis de medidas repetidas. Los resultados (Figuras 26 y 27) mostraron el efecto de la intervención en el grupo experimental en el apoyo a la autonomía ($M_{\text{Toma 1}} = 4.75$ y $M_{\text{Toma 2}} = 6.03$, $p < .05$), estilo controlador ($M_{\text{Toma 1}} = 3.31$ y $M_{\text{Toma 2}} = 1.38$, $p > .05$). En el grupo control no se dieron diferencias en el apoyo a la autonomía ($M_{\text{Toma 1}} = 5.37$ y $M_{\text{Toma 2}} = 4.66$, $p > .05$) y estilo controlador ($M_{\text{Toma 1}} = 3.85$ y $M_{\text{Toma 2}} = 3.75$, $p > .05$), descendiendo en los dos estilos en la toma 2. Respecto a la percepción del estilo interpersonal docente, los resultados (Figuras 28 y 29) mostraron el efecto de la intervención en el grupo experimental, apreciándose cambios en el factor relación ($M_{\text{Toma 1}} = 3.47$ y $M_{\text{Toma 2}} = 4.10$, $p < .05$) y en el factor autonomía ($M_{\text{Toma 1}} = 3.66$ y $M_{\text{Toma 2}} = 4.06$, $p < .05$), siendo mayores los valores obtenidos en la toma 2, excepto en el factor competencia ($M_{\text{Toma 1}} = 2.90$ y $M_{\text{Toma 2}} = 2.91$, $p > .05$). Mientras que en el grupo control también se apreciaron cambios (Factor relación: $M_{\text{Toma 1}} = 3.67$ y $M_{\text{Toma 2}} = 3.15$, $p < .05$; Factor competencia: $M_{\text{Toma 1}} = 3.45$ y $M_{\text{Toma 2}} = 3.12$, $p < .05$; Factor autonomía: $M_{\text{Toma 1}} = 3.94$ y $M_{\text{Toma 2}} = 3.52$, $p < .05$), siendo menores los valores en toma 2.

Figura 26. Representación gráfica de la evolución del apoyo a la autonomía y estilo controlador en el grupo experimental.

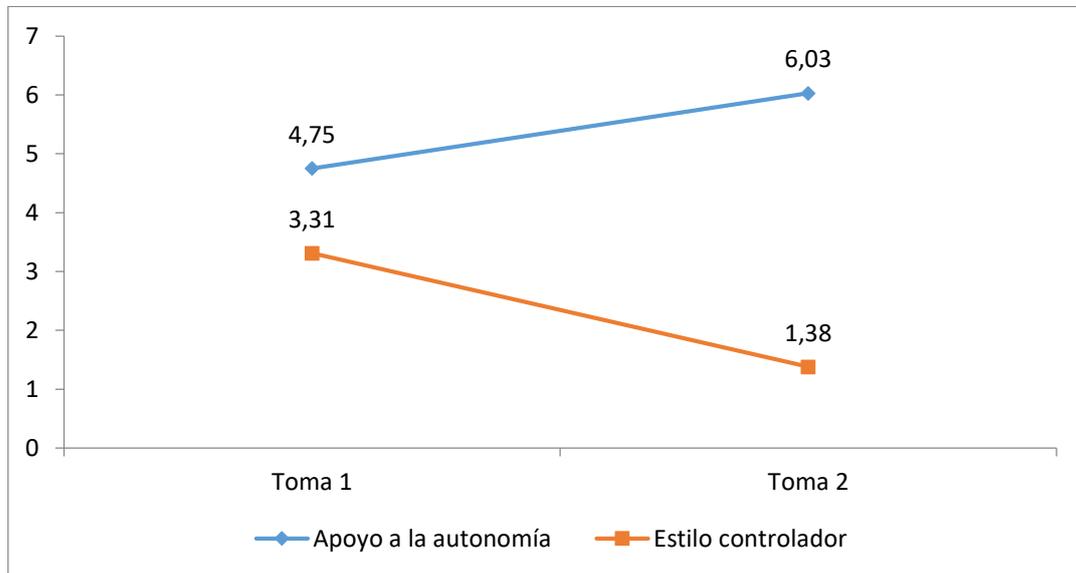


Figura 27. Representación gráfica de la evolución del apoyo a la autonomía y estilo controlador en el grupo control.

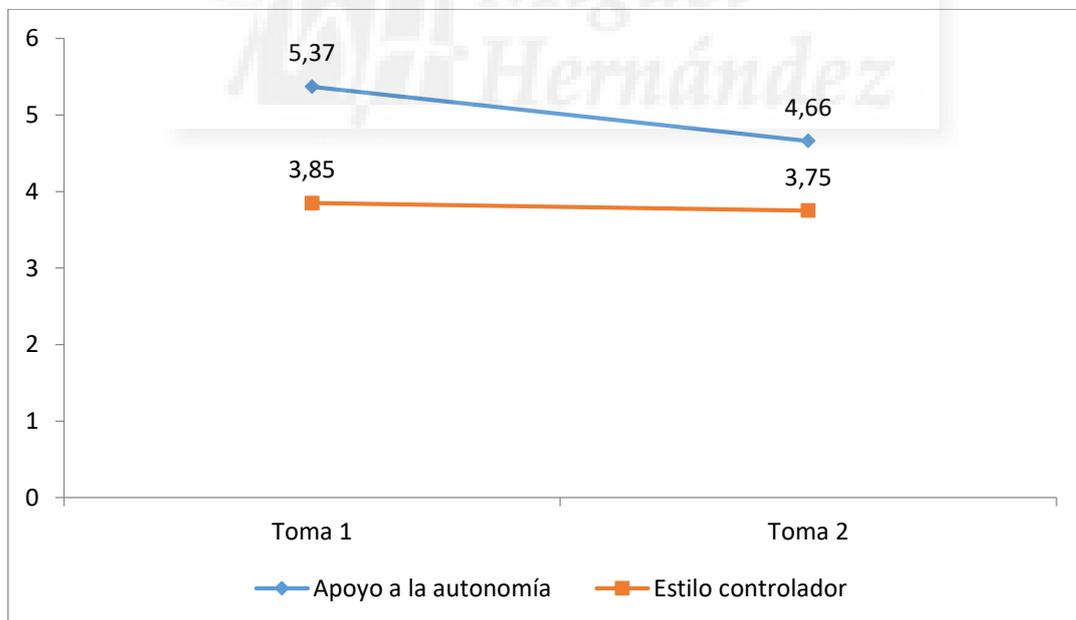


Figura 28. Representación gráfica de la evolución del apoyo social del docente en el grupo experimental.

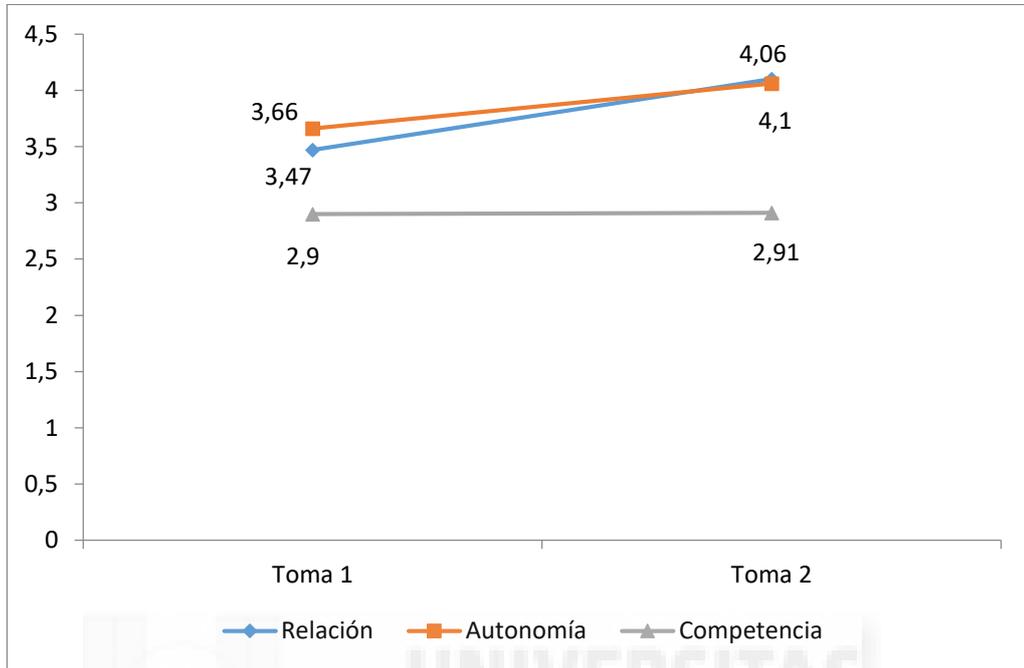
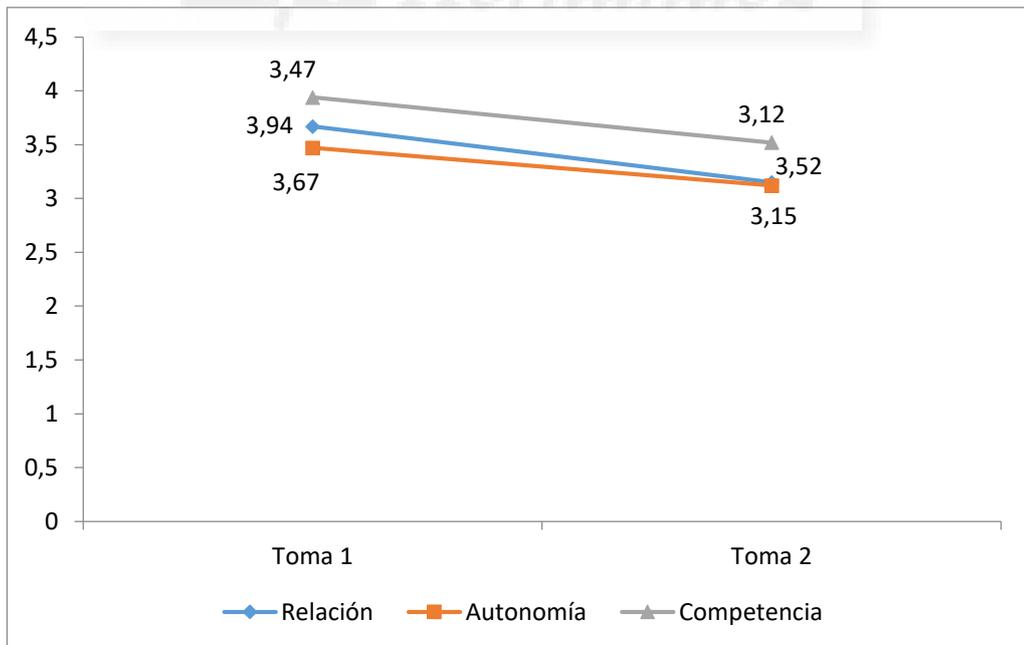


Figura 29. Representación gráfica del apoyo social del docente en el grupo control.



3.7.2.5. Análisis de datos

Para verificar la consistencia interna de cada factor se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach. Para asegurar la homogeneidad de todas las variables dependientes, se llevó a cabo una prueba de Levene. El efecto de la intervención se evaluó a través de un análisis 2×2 (Grupo \times Tiempo) de medidas repetidas (ANOVA) utilizando datos de la PNSES, LCQ, CTQ, PLOC, e IBS. Para responder a las preguntas de la investigación se llevó a cabo una ANOVA de medidas repetidas $5 (2 \times 2)$ (Grupo \times Tiempo) con todas las variables dependientes. El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS 22.0.

3.7.3. Resultados

3.7.3.1. Análisis preliminar

En primer lugar, para comprobar la homogeneidad de los dos grupos antes de la intervención, se realizó un análisis de varianza con un factor, considerando como variables dependientes (materiales, espacios, TIC, apoyo a la autonomía, estilo controlador, interacción docente orientada a la autonomía, interacción docente orientada a la relación, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y competencias) y como factor fijo (el grupo) no encontrándose diferencias (Lambda de Wilks = .846, $F(15, 131) = 1.59$, $p > .05$, $\eta^2 = .15$).

3.7.3.2. Efectos de la intervención

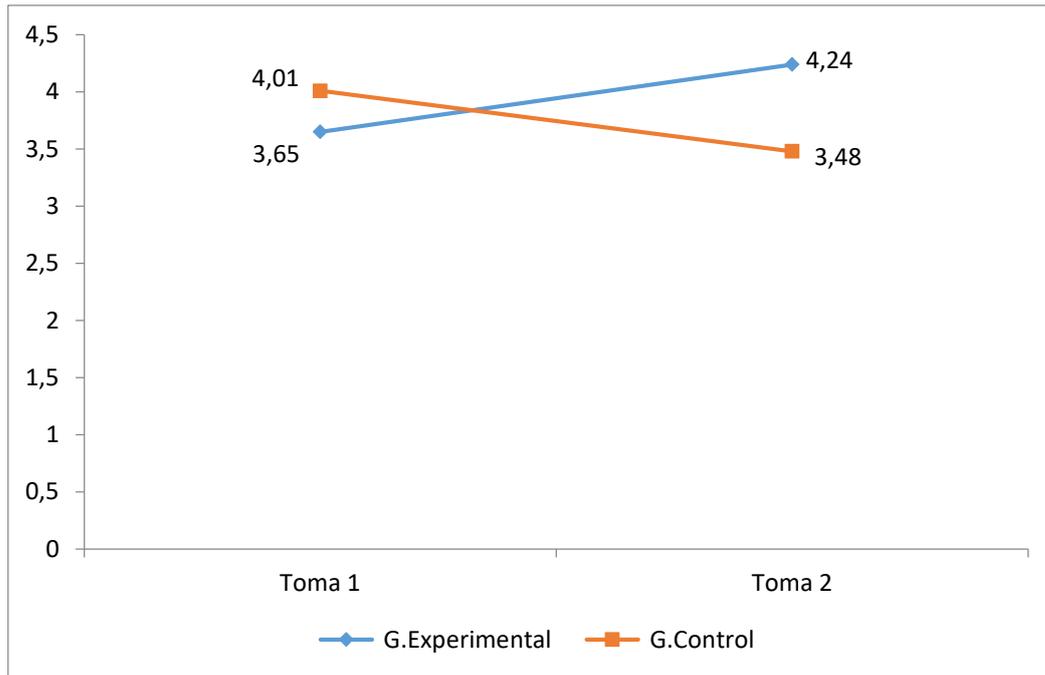
Tras la intervención (Tabla 54 y Figuras 30, 31, 32, 33 y 34) el análisis de medidas repetidas mostró que el grupo experimental evidenció una mayor puntuación en los tres mediadores ($p < .01$), autonomía, competencia y relación con los demás y en las competencias básicas ($p < .01$). En el grupo control, solo se dieron diferencias en la necesidad psicológica básica de autonomía ($p < .01$) y motivación intrínseca ($p < .05$), siendo menor el valor obtenido tras la intervención.

Tabla 54. Análisis de medidas repetidas para todas las variables objeto de estudio.

Variables		Grupo Experimental ($n = 49$)		Grupo Control ($n = 43$)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Autonomía	Pre	3.65	.99	4.01	.82
	Post	4.24**	.83	3.48**	1.02
Competencia	Pre	4.52	1.04	4.80	1.04
	Post	4.91**	1.00	4.79	1.24
Relación con los demás	Pre	4.45	1.09	4.65	.75
	Post	4.86**	.85	4.59	.78
Motivación Intrínseca	Pre	5.65	1.04	6.13	.81
	Post	5.62	1.14	5.85*	1.10
Competencias Básicas	Pre	2.26	.45	2.14	.41
	Post	3.27**	.50	2.25	.36

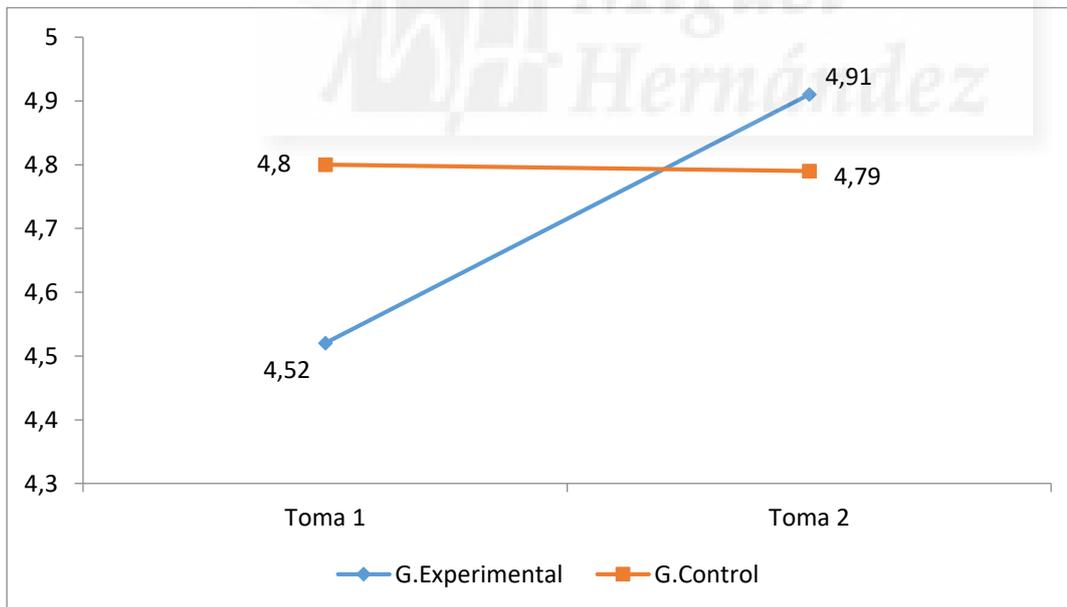
Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Figura 30. Representación gráfica de la evolución del mediador autonomía en los grupos experimental y control.



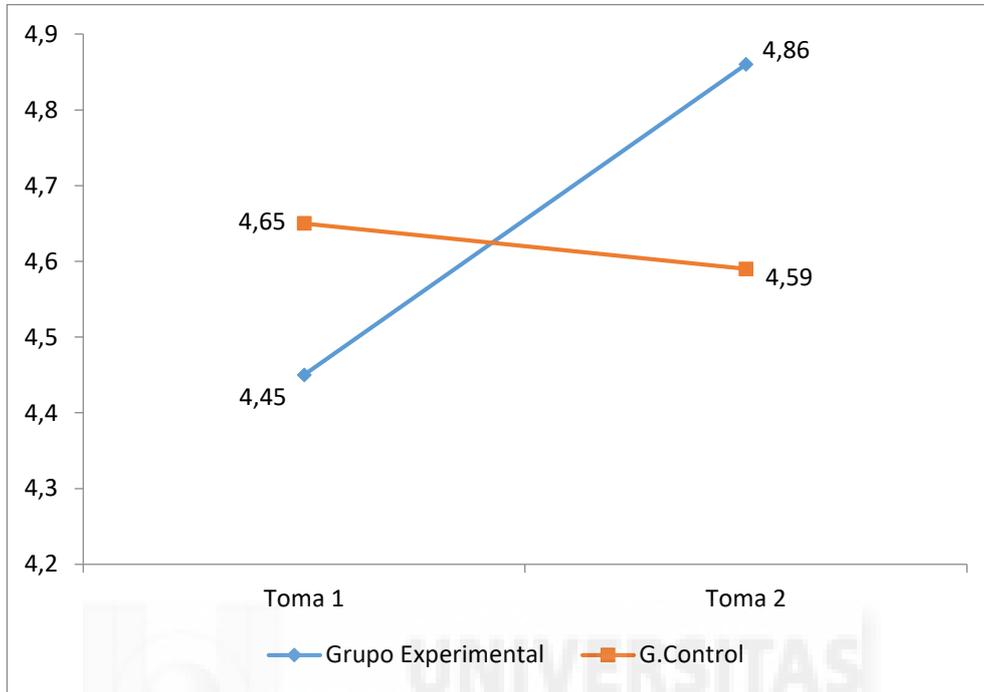
Nota: A: Autonomía

Figura 31. Representación gráfica de la evolución del mediador competencia en los grupos experimental y control.



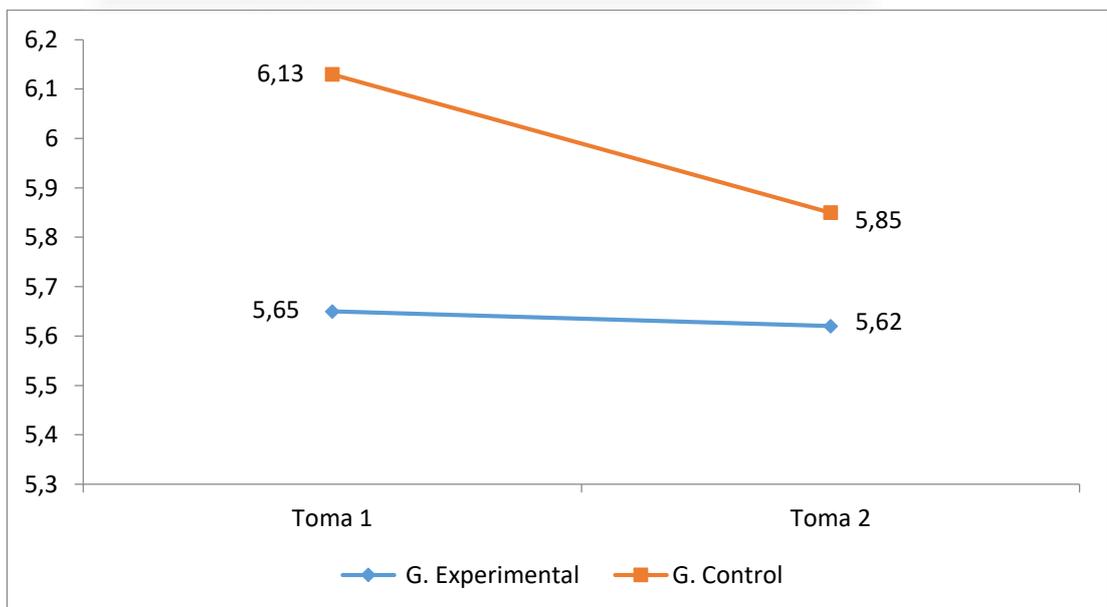
Nota: C: Competencia

Figura 32. Representación gráfica de la evolución del mediador relación con los demás en los grupos experimental y control.



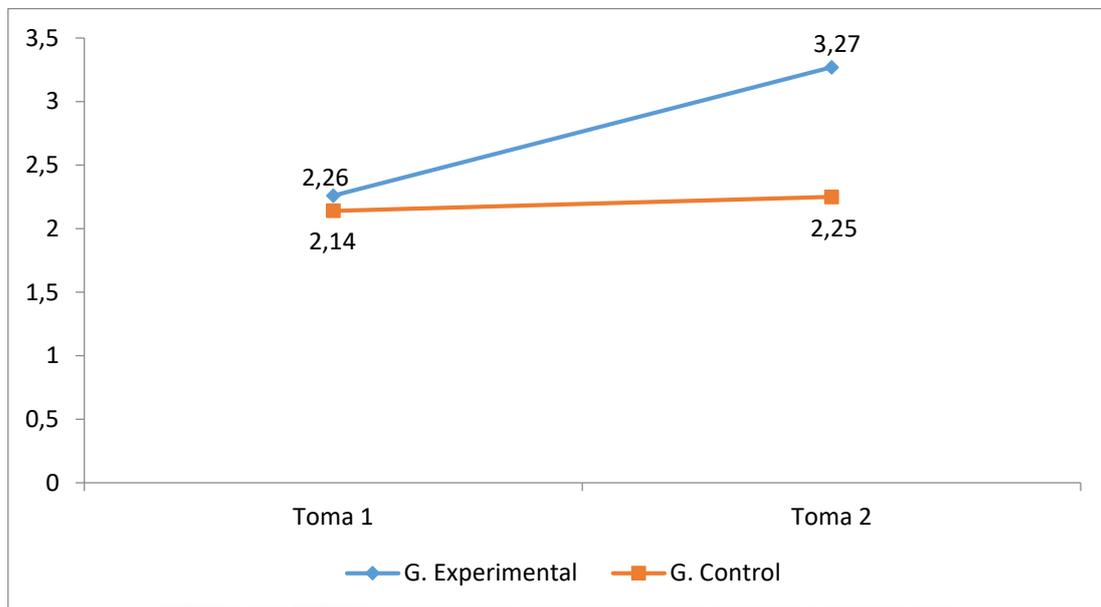
Nota: R: Relación

Figura 33. Representación gráfica de la evolución de la motivación intrínseca en los grupos experimental y control.



Nota: MI: Motivación Intrínseca.

Figura 34. Representación gráfica de la evolución de las competencias en los grupos experimental y control.



CAPÍTULO IV



Discusión y Conclusiones

4.1. Discusión

4.2. Conclusiones

4.1 Discusión

A partir de los objetivos e hipótesis planteadas en la investigación, se propusieron diferentes estudios con la finalidad de verificarlas. Desarrollados los estudios pormenorizadamente en los apartados anteriores, se presentan las siguientes discusiones a tenor de los resultados obtenidos.

Para alcanzar los objetivos nº 1: *“Diseñar y validar una escala para medir las preferencias de práctica en EF”* y nº 2: *“Comprobar el poder de predicción de las preferencias de práctica sobre el desarrollo de las competencias en EF”*, se llevó a cabo el estudio 1. La escala realizada para medir las preferencias de práctica confirma la hipótesis 1: *“Se espera que las preferencias de práctica predirán positivamente las competencias”*. Ya que los análisis exploratorios, confirmatorios y el análisis de regresión lineal obtuvieron índices adecuados, revelando que el poder de predicción del constructo diseñado era válido.

Existen estudios que han mostrado que tener en cuenta al estudiante en el proceso de instrucción tiene un efecto positivo sobre la motivación y el aprendizaje (Reeve, Jang, Carrel, Jeon, y Barch, 2004; Taylor, Ntoumanis, y Smith, 2009; Taylor, Ntoumanis, y Standage, 2008) pero no se han encontrado estudios que aborden los intereses de los estudiantes y su incidencia sobre el desarrollo de las competencias en educación física. Con este interés, se analizó la predicción que las preferencias de práctica tenían sobre el desarrollo de las competencias. Se diseñó y validó la escala de preferencias de práctica en clases de educación física. La escala PPEF presentó unas medidas psicométricas adecuadas para medir el constructo “preferencias de práctica en las clases de educación física”. La validez del constructo indicó un buen ajuste de los índices para el modelo de tres factores compuesto por catorce ítems. El primero, denominado materiales, agrupó las preferencias de práctica

asociándolas a variados recursos materiales que se emplearían en su desarrollo y estuvo compuesta por un total de cinco ítems. El segundo, denominado espacios, recogía una estructura de preferencias de práctica a partir de contextos de práctica alternativos a las instalaciones y equipamientos presentes en el recinto escolar y se compuso de tres ítems. El tercer factor, denominado nuevas tecnologías, integraba el empleo de recursos tecnológicos y multimedia para el desarrollo de las prácticas y se compuso de seis ítems. La consistencia interna de la escala estuvo por encima del valor alfa de Cronbach recomendado de .70 (Nunnally y Bernstein, 1994) excepto en la dimensión materiales, que presentó una consistencia inferior. Hecho que puede justificarse debido al escaso número de ítems de los factores (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998). No obstante, sería recomendable llevar a cabo estudios en el futuro con un mayor número de participantes y en diferentes contextos sociodemográficos, para determinar la utilidad real que se le pueda otorgar a ésta. Con la escala PPEF se cuenta con un instrumento que permite valorar el interés que manifiestan los estudiantes de educación secundaria obligatoria y bachillerato sobre algunas prácticas desarrolladas en clase. En este sentido, esta escala puede ser de gran utilidad para los docentes de educación física a la hora de plantear una programación por competencias que analice como afecta el interés de los estudiantes sobre el desarrollo de las competencias (básicas/clave).

El modelo planteado fue válido, puesto que las dimensiones materiales, espacios y tecnologías, se presentaron como variables exógenas al desarrollo de las competencias, correlacionando positivamente entre sí y obteniendo una predicción del 21% sobre las competencias. Algunos estudios han puesto de manifiesto la importancia de conocer el interés de los estudiantes y las preferencias, demostrando su repercusión en el aprendizaje conceptual (Jang, Reeve, y Halusic, 2016), en otros ámbitos educativos (Hagger y Chatzirasantis, 2012) así como en la participación en educación física, puesto que identificando las

preferencias y los motivos de práctica pueden hacerla más útil y atractiva (Goudas y Hassandra, 2006). Se sabe que las experiencias vividas en clase pueden tener consecuencias positivas sobre el interés por la práctica (Taylor et al., 2009) y, por tanto, sobre la utilidad y transferencia a la vida real (Fortus y Vedder-Weiss, 2014; Hagger et al., 2003; Hagger y Chatzirasantis, 2016). Este enfoque guarda una estrecha relación con las propuestas en PISA (2009, 2012, 2015) para el desarrollo de las competencias. En esta línea, un estudio desarrollado por Moreno-Murcia et al. (2015) pusieron de manifiesto el poder de predicción que el apoyo a la autonomía (donde se tiene en cuenta la opinión y preferencias del estudiante) guardaba con el desarrollo de las competencias.

En esta dirección, el estudio ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar al alumnado en el proceso de instrucción y ha revelado la utilidad que la escala PPEF puede tener para los docentes de educación física a la hora de plantear una programación por competencias. Considerar las preferencias de práctica en las clases de educación física puede ser el punto de partida para el estudio de las competencias en educación física, habida cuenta la relación que éstas deben guardar con los contextos cotidianos del alumnado y con la gestión de sus propios recursos (Sebastiani, Blázquez, y Barrachina, 2009) y de la relación que estos principios guardan con la transposición de motivación autodeterminada en otros contextos (Hagger et al., 2007, Hagger y Chazirasantis, 2012, 2016). No obstante, las preferencias de práctica, aun siendo de gran importancia para el diseño de un enfoque por competencias, necesitan ser acompañadas por el estudio del resto de variables presentes en el proceso de instrucción. Existen estudios que han mostrado la importancia que tienen algunas variables del clima de aula en el proceso de instrucción (Moreno y Cervelló, 2010) llevando a que el estudiante de más valor a la educación física (Moreno y Llamas, 2007). El enfoque por competencias está consolidándose entre el profesorado (Barrachina y Blasco, 2012) y su desarrollo está siendo objeto de estudio

a nivel internacional (PISA, 2000, 2003, 2006, 2009 y 2012). Por ello, en el futuro se sugiere plantear estudios experimentales en educación física que se centren en el proceso de instrucción en un enfoque por competencias y que abarquen muestras más amplias y heterogéneas.

Para abordar el objetivo nº 3 *“Diseñar y validar una escala para la evaluación de las competencias en EF a partir del plan de mejora del centro”*, se planteó el estudio 2. Los resultados obtenidos confirman la hipótesis 2: *“Se pretende que el diseño de la evaluación de las competencias a partir Plan de Mejora del Centro ayude a evaluar de manera eficaz la adquisición de las competencias”*. Ya que el producto de la secuencia de las competencias en ámbitos o dominios competenciales a partir del Plan de Mejora, permitió diseñar diversas situaciones de evaluación, adaptadas al nivel de los estudiantes y contextualizarlas en el marco establecido en el centro, para el trabajo de las competencias.

Transcurrida una década desde la incorporación de las competencias en el sistema educativo español con la entrada en vigor de la LOE (2006), la nueva ordenación del sistema educativo propuesta por la LOMCE (2013) no sólo las mantiene en el currículum, sino que afianza su papel como aprendizaje básico (Real Decreto 1105/2014; Orden ECD/65/2015; Decreto 85/2015) y las considera imprescindibles para la realización y desarrollo personal y para el ejercicio de la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Recomendación del Parlamento Europeo, 2006/962; Consejo de Europa, 2006). Dada su importancia en la formación actual, son numerosas las propuestas que en el contexto español han establecido procedimientos para su desarrollo en los centros desde diferentes perspectivas (Blázquez y Sebastiani, 2009; Bolívar, 2010; Contreras y Cuevas, 2011; Escamilla, 2008, 2009, 2011; Gómez-Pimpollo, Pérez-Pintado, y Arreaza, 2007; Jiménez-Rodríguez, 2011; Leixà et al., 2016; Moya y Luengo, 2007, 2011; Pérez-Pueyo et al., 2013, 2014; Pérez-Pueyo y Casanova, 2010; PICBA, 2013; Polo, 2010; Proyecto COMBAS, 2013;

Proyecto INCOBA, 2013, 2015; Ureña et al., 2010; Zabala y Arnau, 2007; Zabala et al., 2011, entre otros). Este creciente interés sobre cómo desarrollar las competencias también se ha trasladado al ámbito de la EF, traduciéndose en una emergente producción de estudios que revelan la existencia de una especial controversia a la hora de desarrollarlas (Pérez-Pueyo, 2012a, 2012b, 2012c; Pérez-Pueyo y Casanova, 2012) y ponen de manifiesto la percepción difusa y contradictoria que sigue mostrando el docente cuando pretende implementar el enfoque por competencias en los centros (Barrachina-Peris y Blasco, 2012; Heras et al., 2013; Méndez-Jiménez, Sierra-Arrizmendiarieta, Mañana-Rodríguez, 2013, Zapatero-Ayuso, González-Rivera y Campos-Izquierdo, 2012, 2016). Algunos estudios parecen atisbar un ligero cambio en la valoración docente acerca de las competencias (Hortigüela, Abella, y Pérez-Pueyo, 2014; Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Abella, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Fernández-Río, en prensa; Figueras, Méndez-Alonso, Méndez-Jiménez, y Fernández-Río, 2016) aunque siga trabajándose de manera contradictoria en un mismo centro (Hortigüela, 2014). El auge de la producción gubernamental sobre las competencias que ha acompañado las diferentes leyes educativas, tampoco ha atenuado dicha confusión, ya que no ha sabido transmitir la utilidad del enfoque entre el colectivo docente (Gillespie, 2008; Gimeno, 2008; Hipkings, 2007; Lee et al., 2013; Valle y Manso, 2013; Webster, 2014). En España, a los factores anteriores, habría que añadir las divergencias particulares que subyacen en el planteamiento de las principales propuestas para el desarrollo integral de las competencias en los centros (COMBAS, 2013; INCOBA, 2013). Dichas contradicciones se aprecian tanto en el fondo como en la forma y cuando éstas se trasladan al ámbito de la EF, ambas, plantean los procedimientos específicos para empezar a implementar el enfoque por competencias de manera difusa y excesivamente teórica.

Este contexto de ambigüedad y confusión que describen los recientes estudios para interpretar el enfoque por competencias, es el

origen del presente estudio. Apoyado en la premisa del docente como impulsor del cambio educativo (Fullan, 2002; Gordon et al., 2009; Sparkes, 1992; Orden ECD/65/2015), el estudio planteó una propuesta concreta para el desarrollo del enfoque por competencias, asentada en la evaluación formativa y educativa (Álvarez-Méndez, 2005; Bolívar, 2010; Díaz-Lucea, 2005; López-Pastor, 2009, 2012; López-Pastor et al., 2006a; 2006b; López-Rodríguez, 2013; Stake, 2006) en sintonía con la noción de aprender a aprender y del aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Hipkings, 2007; Eurydice, 2012; Valle y Manso, 2013) con una doble finalidad. En primer lugar, servir como diagnóstico inicial del grado de aprendizaje y en segundo, empelar la evaluación como el principal elemento regulador del desarrollo del proceso de instrucción posterior. Para ello resultó imprescindible la reflexión crítica sobre la naturaleza de las prácticas que el centro y el departamento de EF estaban llevando a cabo. Partiendo de un proceso de reflexión compartida entre los docentes de EF y un grupo de investigadores expertos, se presentó una secuencia relacional compleja, apoyada en la investigación-acción, que combinó procedimientos y relaciones inductivas con otros de corte inductivo. Así pues, dicha reflexión derivó en el establecimiento de una propuesta de secuencia de las competencias, agrupada en ámbitos afines, que permitiera orientar y simplificar el proceso de evaluación y diseñar un conjunto de situaciones de evaluación, para poder valorar el nivel o grado de adquisición de las competencias de los estudiantes.

Tras la revisión de los documentos oficiales y otros específicos de la materia se diseñaron unas situaciones de evaluación para medir las relaciones entre las diferentes competencias y los aprendizajes asociados. Se llevó a cabo por medio de la técnica de validez de contenido y juicio de expertos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Utkin, 2005). Ésta proporcionó un índice de validez de contenido óptimo. Por tanto, el diseño exploratorio de las situaciones de evaluación según una hipotética vinculación y preservando el principio de transversalidad entre

competencias y situaciones (Bolívar, 2010; Hipkings, 2007; Orden ECD/65/2015), de metadisciplinariedad entre contenidos y competencias (Hortigüela, 2014; Pérez-Pueyo et al., 2013; Zabala y Arnau, 2007), de la relación entre aprendizajes adquiridos y vinculación con situaciones de la vida (Bolívar, 2010; Hipkings, 2007; Li y Lerner, 2013) y del fomento de la competencia de transferir intervenciones competentes a nuevos contextos de acción (Eser, 2015), fue válido. El estudio, tal y como propone la Orden ECD/65 (2015), proporcionó una evaluación que tenía en cuenta el grado de dominio de las competencias a través de procedimientos e instrumentos de obtención de datos que ofrecían validez y fiabilidad en la identificación de los aprendizajes adquiridos. Se eligieron las estrategias e instrumentos para evaluar los desempeños en la resolución de problemas que simulaban contextos reales, posibilitando la movilización de los conocimientos, destrezas, valores y actitudes adquiridos, a través de las rúbricas. Respecto al diseño de la propuesta de secuencia de las competencias, agrupada en ámbitos afines, hay que destacar que vino apoyada en dos premias interrelacionadas: la adaptación al contexto o realidad del centro y la naturaleza transversal y aplicada que emana del propio concepto de competencia.

En relación a la primera, se partió de la autonomía que deben poseer los centros para desarrollar proyectos encaminados al desarrollo de las competencias (LOE, 2006, art. 120, LOMCE, 2013, preámbulo, punto VI y VII). El Decreto 85 (2015¹) establece, entre los fines de la educación secundaria, la elaboración de materiales didácticos orientados a la enseñanza y el aprendizaje basado en la adquisición de competencias. Puesto que en la legislación quedaba muy abierta su puesta en práctica, algunos autores ya plantaron la necesidad de llevar a cabo un paso intermedio (Escamilla, 2008, 2011; Moya y Luengo, 2011; Luengo et al., 2013) o en cascada (Pérez-Pueyo et al., 2013b) de forma similar a como se plantea con los contenidos y los criterios de evaluación en los decretos

¹ Capítulo I: Organización de la Educación Secundaria Obligatoria. Artículo 15: Objetivo y fines.

de currículo (Real Decreto 1105/2014, Decreto 87/2015). Paradójicamente, son los propios decretos los que omiten este paso intermedio y abordan las competencias desde una perspectiva muy general, relegando su desarrollo a una somera aproximación conceptual y a unos indicadores de uso básicos, quedando las contribuciones que las áreas realizan a determinadas competencias como la única asociación entre ambas (Real Decreto 1631/2006; Decreto 112/2007). Este tratamiento de las competencias en bruto (Pérez-Pueyo et al., 2013), consistente en asociar las competencias directamente a las materias sin establecer secuencia alguna y que se ha reproducido en las sucesivas normativas curriculares, puede ser la clave para entender los errores más repetidos en la mayoría de las propuestas para el desarrollo de las competencias (Heras-Bernardino et al., 2013; Pérez-Pueyo, 2013). La reproducción de esta lógica, que no contempla su adaptación a nivel de centro y las vincula directamente desde las áreas mediante dimensiones y descriptores de competencia, se ha traducido en un amalgama de reflexiones y aportaciones entorno a planteamientos inductivos (Barahona et al., 2008; Cañabate, Zagalaz, Lara y Chacón, 2011; Hernández-Pérez y Rodríguez-Fernández, 2011), que más que facilitar la interpretación del enfoque por competencias en toda su dimensión, ha provocado un aumento de la controversia y del escepticismo al respecto (Barrachina-Peris y Blasco, 2012; Méndez-Jiménez, Sierra-Arrizmendiarieta, y Mañana-Rodríguez, 2013, Zapatero-Ayuso, González-Rivera, y Campos-Izquierdo, 2012, 2016). Su racionalidad se caracteriza por el aislamiento y descontextualización en el desarrollo de las competencias y se sustenta en una hipótesis de trabajo, según la cual, la suma de las partes sería igual al conjunto. Una hipótesis similar ya fue cuestionada en otros campos de estudio de la EF, como en la iniciación deportiva desde los modelos técnico y comprensivo, con sus propuestas analíticas, técnicas y

descontextualizadas o las situaciones globales y con un elevado componente compresivo y contextual, respectivamente².

En consecuencia, la segunda premisa para diseñar un constructo que agrupara las competencias y estableciera ámbitos de desarrollo, vino dada por la necesidad de maximizar la naturaleza transversal y aplicada que debe presidir el trabajo por competencias y facilitar su adaptación al contexto del centro (Decreto 131/ 2013; Orden ECD/65/2015) alejándose de propuestas descontextualizadas. La transversalidad pretendida fue propuesta en la legislación al establecer la inexistencia de relaciones unívocas entre competencias y materias (Real Decreto 1631/2006) y al afirmar que la adquisición eficaz de las competencias clave por parte del alumnado se realizará desde un perspectiva interdisciplinar y transversal, que requerirá el diseño de actividades de aprendizaje integradas, que permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo (Orden ECD/65/2015). Además, este planteamiento global-cíclico y en espiral que caracterizó al proceso de secuencia, sirvió para evaluar con mayor eficacia el grado de contribución que estaba realizando la EF a los ámbitos competenciales para el primer curso de la ESO y por extensión, al Plan de Mejora de centro. Es decir, la propia secuencia establecida para el desarrollo de las competencias, fue el instrumento empleado para evaluar también la práctica docente, tal y como proponen algunas administraciones educativas internacionales³ (Québec, 2006; New Zeland, 2009) y algunos expertos (Bolívar, 2010; Hipkings, 2007; Lleixà, Capllonch y González-Arévalo, 2015; Monereo y

² Véase las diferentes propuestas de desarrollo del modelo Teaching Games For understanding (TGfU) en el contexto internacional (Bunker y Thorpe, 1982; Bunker, Thorpe y Almond, 1986; Butler, 2002; Griffin, Mitchell y Oslin, 1997) y su adaptación al contexto nacional (Blázquez, 1995; Castejón et al., 2003, 2010; Contreras, De la Torre, y Velázquez, 2001; Devís y Peiró, 1992; Devís y Sánchez, 1996; Méndez, 1999, 2003, 2005, 2009, 2011, 2014; Moreno, 1998, 2001; 2001; Sánchez, Devís y Navarro, 2011; Barrachina-Peris, 2012).

³ Consultar en este sentido el currículum de Nueva Zelanda (2009) en <http://www.tka.nz/NZEI/Connected-Curriculum/The-Connected-Curriculum.aspx> o el currículum de Québec (2006) y sus escalas de nivel en http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4609.pdf

Pozo, 2007; Pérez-Pueyo et al., 2013; Zabala y Arnau, 2007; Zabala et al., 2013; Zapatero-Ayuso, González-Rivera, y Campos-Izquierdo, 2013).

Al contrario que en otras propuestas, donde se aboga por separarlas, fragmentarlas y proceder a su tratamiento aislado (COMBAS, 2013; Escamilla, 2008; 2011; Gómez-Pimpollo, Pérez-Pintado y Arreaza, 2007; PICBA, 2012; Polo, 2010), en el estudio se abogó por potenciar los nexos de unión entre las competencias, gracias al establecimiento de determinados aprendizajes comunes y transversales, apoyados en la propia definición de competencia. Según el Proyecto DeSeCo (2003), una competencia sería el producto de la movilización conjunta y combinada, de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento, con la finalidad de lograr una acción eficaz. Además, como se plantea en la Orden ECD/65(2015) entre los componentes de una competencia existe una fuerte interrelación, puesto que el conocimiento de base conceptual o «saber», no se aprende al margen de su uso o del «saber hacer». De la misma manera que tampoco se adquiere un conocimiento procedimental (destrezas y habilidades) en ausencia de un conocimiento de base conceptual, que es el que permite atribuir un sentido a la acción en el contexto en que se esté llevando a cabo. Por tanto, tratar de fragmentar artificialmente un conjunto de aprendizajes que se manifiestan inherentemente de manera interrelacionada, supondría el riesgo de transformar las competencias básicas o claves, en competencias operativas, en forma de conductas muy concretas, con la única finalidad de clasificarlas bajo una relación de causa-efecto. Esta concepción conllevaría una interpretación muy restrictiva y simplista del aprendizaje por competencias y totalmente contraria a los principios del sistema educativo, caracterizado por la globalidad y significatividad de los aprendizajes (LOE, 2006; LOMCE, 2013). No obstante, hoy en día persiste la tendencia a clasificar y parcializar las competencias y su operativización en las áreas, donde cada una le otorga una mayor o menor atribución,

ponderación o peso inequívoco, con la finalidad de que el docente las identifique y las sepa calificar según una racionalidad de tipo técnico⁴. Esta concepción de las competencias sigue siendo uno de los principales obstáculos a los que el enfoque se enfrenta, así como uno de los principales retos a superar para que éste se asiente definitivamente y suponga un cambio educativo real (Barrachina-Peris y Blasco, 2012).

El diseño de unas situaciones para la evaluación del nivel o grado de desarrollo de las competencias fundamentado en la secuencia previa, se apoyó en varias premisas. La primera, sostiene que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual las personas van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas (Orden ECD/65/2015). Por tanto, el aprendizaje de las competencias se vincula a la noción de aprendizaje permanente o “lifelong learning” (Eurydice 2012; Hipkings, 2007; Orden ECD/65/2015; Valle y Manso, 2013). Esta noción dinámica y evolutiva de las competencias, queda patente en la normativa al sostener la necesidad de organizar las situaciones de aprendizaje y evaluación, de forma que permitan una transición equilibrada entre etapas, estructurando los contenidos y criterios de evaluación de forma cíclica y acumulativa (Decreto 108/2014) y quedó recogida en la evaluación inicial propuesta en el estudio, por medio de la relación entre los perfiles de área y competencia de la EF para sexto curso de primaria y para primer curso de secundaria, como paso previo al diseño de las situaciones de evaluación.

La segunda premisa sobre la que se desarrollaron las situaciones de evaluación inicial, se apoya en una serie de argumentos que subyacen al desarrollo o aprendizaje de las competencias y que han planteado diversos autores. Así, se considera que ser competente en algo no

⁴ Ver Polo (2010): La evaluación de las competencias básicas. Avances en supervisión educativa, nº 10. Recuperado de <http://www.adide.org/revista/index.php/ase/article/view/440> o la propuesta de calificación de las competencias básicas del CEIP V Centenario (Huelva) http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21600684/helvia/sitio/upload/41_PROCEDIMIENTOS_Y_CRITERIOS_DE_EVALUACION_Y_PROMOCION.pdf

significa que se haya adquirido una competencia (Pérez-Pueyo et al., 2013), se puede ser competente en un aspecto específico de una materia, pero ello no implicaría la adquisición de una determinada competencia básica (Pérez-Pueyo, 2010). Ser competente no es una cuestión de todo o nada, es decir, una persona no es competente en sí misma y necesita demostrarlo en una situación concreta (Zabala y Arnau, 2007). Las competencias son definibles desde la acción, es decir, la competencia no recae en los recursos, sino en la gestión que de éstos se realice, de su puesta en juego (Sebastiani, Blázquez, y Barrachina, 2009). Las competencias evolucionan con la práctica y se adaptan al contexto (Sebastiani, Blázquez, y Barrachina, 2009). Por tanto, no basta con un proceso instructivo que dote a los estudiantes de conceptos y procedimientos aislados. Se necesita generar situaciones que permitan encadenar interrelaciones significativas entre los componentes competenciales: saber, saber hacer y saber ser (MEC, 2016⁵).

El proceso de adquisición de una competencia es complejo y no se produce por generación espontánea. La adquisición de una competencia sigue un proceso complejo que termina en una actuación competente (Zabala y Arnau, 2007). Este proceso requiere el concurso de una serie de mecanismos y procesos como el análisis e identificación de la situación, la revisión de los esquemas de actuación que se dispone, esquemas de pensamiento para Perrenaud (2001) o esquemas de pensamiento para Monereo (2005), la selección del esquema de actuación más adecuado y finalmente, producto de los anteriores procesos, llevar a cabo su aplicación en un contexto determinado, momento en el cual ya se movilizan los componentes competenciales (Zabala y Arnau, 2007). Además, todo este proceso está asentado en la propia experiencia del estudiante y descansa en el momento evolutivo en que se encuentre (Decreto 108/2014; Orden EDC/65/2015). Si no se hubiera planteado una

⁵ Para profundizar en esta acepción, consultar la siguiente web: <http://www.mecd.gob.es/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>

evaluación inicial del nivel de competencias, se podría estar dando por supuestos ciertos aprendizajes vinculados a unos niveles de competencia que realmente podrían no estar consolidados y descontextualizar la intervención o, por el contrario, poder avanzar hacia niveles superiores de complejidad en la organización de la enseñanza por competencias.

También, se parte de la premisa que evaluar las competencias no es lo mismo que evaluar por competencias (Bolívar, 2010; Gulías y Gutiérrez-Díaz del Campo, 2011; Tobón, Rial, Carretero, y García, 2006; Zapatero-Ayuso, González-Rivera y Campos-Izquierdo, 2013). Se acepta que evaluar las competencias es establecer el grado de desarrollo de cada una de ellas desde cada una de las materias (Gulías y Gutiérrez-Díaz del Campo, 2011). Supone perseguir una evaluación para conocer los logros y prestar más atención en pensar qué pruebas se emplearán para valorar lo aprendido y calificarlo (Blázquez y Sebastiani, 2016) sin que necesariamente se establezcan vínculos entre las evaluaciones y calificaciones de una materia y el grado de adquisición de las competencias, aspecto éste que concierne a todas las áreas en su conjunto. Según la Orden ECD/65 (2015) todas las áreas deben contribuir al desarrollo competencial. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia, da lugar al perfil de competencia. La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado. En el estudio, se abogó por elaborar perfiles de ámbito de competencia, con el objetivo de potenciar la transversalidad de éstas, para facilitar y simplificar la programación y evaluación por competencias.

Por otro lado, evaluar por competencias se produce cuando éstas se erigen como el elemento vertebrador del currículum (Gulías y Gutiérrez-Díaz del Campo, 2011) y las sitúa en el centro de la acción didáctica, otorgándoles la función de ayudar al alumnado (Blázquez y Sebastiani, 2016). Evaluar por competencias es dar prioridad a los componentes o

dimensiones interdisciplinarias y transversales presentes en las competencias y relegar a los componentes disciplinares, a servir de guía para diseñar situaciones específicas del área, puesto que son los componentes transversales los que realmente pueden fomentar el cambio educativo que propone el enfoque competencial. La evaluación del grado de adquisición de las competencias debe integrarse con la evaluación de los contenidos, ya que en la medida en que ser competente supone movilizar los conocimientos, destrezas, actitudes y valores para dar respuesta a las situaciones planteadas y dotar de funcionalidad a los aprendizajes, aplicando lo que se aprende desde un planteamiento integrador (Orden ECD/65/2015).

En el estudio se emplearon los contenidos del área de EF como ejes vertebradores para el diseño de las situaciones de evaluación, siempre en relación con los ámbitos de desarrollo competencial con los que correspondía cada una de éstas. Según Bolívar (2010), el enfoque por competencias se dirige más a la demostración del saber, es decir, a poder mostrar que se es competente, que al saber en sí mismo, propio de los enfoques basados en las disciplinas. Por tanto, los contenidos de las materias, aquéllos que pueden guardar una directa relación con las dimensiones disciplinares de las competencias, no deberían ser considerados como un fin en sí mismo y no deberían estar en el centro del proceso, como se planteaba en un modelo técnico de diseño curricular (Escudero et al., 1998), sino que deberían considerarse como un recurso que debe ser aprendido para desarrollar las competencias. Por tanto, los contenidos presentes en las competencias deben desarrollar un conocimiento que proporcione recursos para desplegar un saber aplicado y orientado a la práctica, adquirido a través de la participación activa y que se aplique a la diversidad de contextos, académicos, sociales y profesionales (Orden ECD/65/2015). La evaluación deberá tener en cuenta el grado de dominio de las competencias correspondientes a la etapa y emplear procedimientos e instrumentos de evaluación variados

que proporcionen datos válidos y fiables en la identificación de los aprendizajes adquiridos, priorizando los instrumentos de evaluación que permitan evaluar los niveles de desempeño competencial, como las rúbricas y utilizar estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la autoevaluación y la coevaluación (Orden ECD/65/2015).

En sintonía con estas orientaciones, en el estudio se diseñó un modelo de evaluación que propiciara una evaluación compartida y reflexiva, empleando las rúbricas como instrumento principal. Se diseñaron para que cuando se llevara a la práctica se pudieran combinar estrategias de autoevaluación y coevaluación e introducir pequeños grupos de discusión entre iguales y entre el docente y los estudiantes. En la medida en que la evaluación se aproxime esta concepción de la evaluación educativa (Méndez-Álvarez, 2005, 2008) y formativa (Bolívar, 2010; Díaz-Lucea, 2005; López-Pastor, 2009, 2012; López-Pastor et al., 2006a; 2006b; Stake, 2006) se logrará mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en que tiene lugar (López-Pastor, 2009) e involucrará directamente a los estudiantes en su propio aprendizaje (Hipkings, 2007). La evaluación formativa se caracteriza porque el proceso de evaluación queda integrado en el aprendizaje (Bolívar, 2010) y como reflejó el estudio, este fue uno de los propósitos por los que se planteó una evaluación inicial de las competencias. Es decir, que la evaluación dotara de coherencia, funcionalidad y claridad al proceso de intervención posterior. Se convierte en una actividad valiosa cuando da a conocer el modo cómo se está aprendiendo, lo que se está aprendiendo, e informa sobre el grado de comprensión de aquello que se aprende (Álvarez-Méndez, 2008). En el estudio se abogó por esta concepción de evaluación puesto que no se pensó para recoger datos sin más, sino que se diseñó para poder llevar a cabo un proceso de deliberación con los estudiantes, una reflexión compartida conjunta durante el desarrollo de cada situación de evaluación y se pudieran integrar los resultados obtenidos en una

carpeta de aprendizaje que pudiera servir de guía o referencia para articular la secuencia de instrucción posterior.

Para abordar los objetivos nº 4 "*Diseñar y validar una escala para medir la interacción docente en educación física (Escala MIDEF)*" y nº 5: "*Verificar si la intervención docente da apoyo a la autonomía utilizando la escala MIDEF*", se plantea el estudio 3. Los resultados obtenidos confirman la hipótesis 3: "*Se postula que el diseño la escala MIDEF predirá el empleo del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía en la instrucción*". Ya que el proceso de validación de contenido por medio del juicio de experto y la ponderación otorgada a cada ítem, según el grado de dificultad e importancia dentro del estilo, así lo confirman.

El objetivo principal del estudio fue diseñar una escala para la medición del estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía versus estilo controlador y neutro, por medio de la observación, y validarla al contexto de EF español. Para ello se realizó una revisión en la literatura de los instrumentos existentes (Haerens et al., 2013; Reeve et al., 2014; Reeve y Jang, 2006; Sarrazin et al., 2006) y se analizaron sus fortalezas y limitaciones. A partir de éstos, se generó un instrumento que midiera el índice de AA docente, tomando como unidad de análisis la tarea.

Para diseñar la escala, de acuerdo con la TAD (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000) se generó un mapa de interacciones docentes y se agrupó en cuatro dimensiones interrelacionadas: autonomía, estructura antes de la tarea, estructura durante la tarea y relación. A partir de los instrumentos existentes (Haerens et al., 2013; Reeve y Jang, 2006; Reeve et al., 2014; Sarrazin et al., 2006) se adaptaron y ampliaron las interacciones que caracterizan una intervención docente para dar apoyo a la autonomía, a la par que se propuso un procedimiento para la medir la observación docente apoyado en la tarea. El instrumento fue sometido a un proceso de validación a través de la técnica de la validez de contenido por el juicio de expertos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Diversos expertos fueron solicitados para analizar el grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Tras las revisiones realizadas se obtuvieron índices adecuados en el W Kendall, los cuales indican que la escala MIDEF es válida y fiable para medir el AA versus un EC o EN.

El segundo objetivo del estudio fue diseñar un índice que pudiera proporcionar datos al observador para establecer en qué medida un docente emplea un estilo interpersonal que apoya a la autonomía o, si por el contrario, promueve un estilo controlador o neutro. Para la obtención del índice de estilo interpersonal docente, se realizaron sendos análisis de la importancia y dificultad de cada ítem de la escala respecto a los estilos controlador-neutro y de apoyo a la autonomía. Tras diversas operaciones, se obtuvieron resultados válidos y fiables que permitieron establecer un índice del estilo interpersonal docente por medio del empleo de la escala MIDEF.

Durante más de cuatro décadas la TAD ha estado demostrando cómo desarrollar la motivación autodeterminada en diversos contextos y entre éstos, la educación física. Sin embargo, pese a la larga tradición e influencia de ésta en las prácticas y estrategias didácticas, han sido muy escasos los estudios observacionales realizados para medir el análisis del estilo interpersonal que el docente pone en juego durante el proceso de instrucción. Apoyada en esta nueva ola de estudios observacionales y con una clara orientación práctica (Aelterman et al., 2013, 2014, Castillo et al., 2014; Haerens et al., 2013; De Meyer et al., 2013; Rouse et al., 2014; Van den Berghe et al., 2013, 2016) se presenta una herramienta como la MIDEF. Ésta puede ser utilizada en estudios orientados al desarrollo del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía, complementando a los estudios basados en autoinformes, y puede ser una herramienta de gran utilidad en los programas de intervención para el apoyo a la autonomía (PIAA).

Para abordar los objetivos nº 5 *“Verificar si la intervención docente da apoyo a la autonomía utilizando la escala MIDEF”* y nº 6 *“Comprobar si una intervención basada en las preferencias de práctica de los estudiantes desarrollada por medio del estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, mejora el desarrollo de las competencias en EF”*, se plantea el estudio 4. Los resultados obtenidos confirman la hipótesis 4: *“Se espera que diseñar la programación de EF a partir de las preferencias de práctica y llevarla a la práctica a través del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía, mejore el desarrollo de las competencias”*. Tras la intervención, el grupo experimental, que siguió un estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, mejoró los resultados en la percepción de apoyo a la autonomía y en las competencias respecto al grupo control, que siguió una metodología controladora.

Para verificar la hipótesis se diseñó un estudio cuasi-experimental que dividió a los participantes en dos grupos (control y experimental) y se realizó una intervención durante 36 semanas. El grupo experimental siguió un modelo de enseñanza basado en el apoyo a la autonomía, mientras que el grupo control siguió un modelo basado en el estilo interpersonal docente de tipo controlador. En el grupo experimental, la intervención se diseñó según las preferencias de práctica recogidas en escala PPEF, tras un proceso de deliberación que permitió alcanzar un amplio consenso al respecto. Ryan y Deci (2000) afirman que el contexto social donde se desarrollan las actividades tiene un impacto determinante en la predisposición o inhibición hacia éstas, según la promoción o frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) que dicho contexto puede ejercer. El estudio de la clase de educación física como contexto social específico y la influencia que el docente ejerce sobre la orientación motivacional de los estudiantes, ha sido ampliamente estudiado en la literatura (Abos, et al., 2016; Aelterman et al., 2014; Aibar et al., 2015; Cheon et al., 2014; Cheon y Reeve, 2006, 2013; Haerens et al., 2013; Hein, 2015; Leptokaridou,

Vlachopoulos, y Papaioannou, 2016; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016). Los resultados obtenidos apuntan en la misma dirección que los estudios anteriores, puesto que el empleo del estilo docente de apoyo a la autonomía, se ha percibido por los estudiantes del grupo experimental como un factor que promueve la autonomía y disminuye el control docente. Tal y como apuntaba Reeve (2006), el compromiso mostrado en las clases por los estudiantes depende en gran medida de la calidad del apoyo a la autonomía que genere el clima de clase, promoviéndolo o frustrándolo. Por tanto, cuanto más se domine el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía y se proporcionen más altos niveles de autonomía, estructura y relación en clase, mejor será la relación entre los estudiantes y entre éstos y el docente y menor la percepción de control. En el estudio se realizó un exhaustivo proceso de formación docente en el estilo de apoyo a la autonomía y se contrastó su empleo por medio de la medición con la escala MIDEF. Los resultados obtenidos en la observación de las interacciones desplegadas por el docente del grupo experimental, indicaron un buen índice de apoyo a la autonomía y se reflejaron en la percepción que los estudiantes tenían del apoyo a la autonomía. Estos hallazgos corroboran las premisas establecidas por Reeve (2006, 2009, 2013).

Por otro lado, son muy escasos los estudios que relacionan el apoyo a la autonomía con las competencias básicas. Moreno-Murcia, Ruiz, y Vera, (2016) midieron el poder de predicción del apoyo a la autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica autodeterminada sobre las competencias básicas, encontrando una correlación positiva entre el soporte a la autonomía docente y el desarrollo de las competencias en los estudiantes. En el estudio realizado, tras llevar a cabo un diseño de la instrucción basado en el estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, se confirma la relación positiva encontrada por Moreno-Murcia et al. (2016), lo cual viene a demostrar que existe una relación positiva entre la TAD y el desarrollo de las competencias. No

obstante, en el futuro deberían llevarse a cabo estudios que abordaran con mayor profundidad esta relación para obtener mayor consistencia.

En relación a las preferencias, parece emerger una nueva línea de investigación que relaciona preferencias de enseñanza de los estudiantes con el apoyo a la autonomía, aunque son muy escasos los estudios al respecto y se han orientado hacia el aprendizaje conceptual (Jang et al., 2016). No obstante, los resultados obtenidos por Jang, Reeve, y Halusic (2016) indican que considerar las preferencias de los estudiantes en el diseño de la instrucción, aumenta el compromiso, mejora el aprendizaje conceptual y la percepción del apoyo a la autonomía. En el estudio realizado se confirman estos resultados, ampliándose hacia un aprendizaje de naturaleza contextual o situado, que es el que se propone en el enfoque por competencias. Los resultados obtenidos indican que considerar las preferencias de práctica, mejora la percepción de autonomía, así como el aprendizaje funcional y orientado a la práctica, como consecuencia de la movilización de los recursos cognitivos, motrices y actitudinales que los estudiantes disponen en un momento dado, en la dirección apuntada desde el enfoque por competencias.

Para abordar los objetivos nº 5 "Verificar si la intervención docente da apoyo a la autonomía utilizando la escala MIDEF" y nº 7: "Analizar si una intervención que de apoyo a la autonomía a partir de las preferencias de práctica de los estudiantes, mejora la motivación intrínseca, satisface los mediadores, mejora la percepción del apoyo social y el desarrollo de las competencias en EF", se plantea el estudio 5. Los resultados obtenidos confirman la hipótesis nº 5: *"Se pretende comprobar que diseñar la programación de EF según las preferencias de práctica de los estudiantes con un estilo docente de apoyo a la autonomía, mejore los mediadores, la motivación intrínseca, la percepción del apoyo social y las competencias en los estudiantes.* Ya que, tras la intervención, el grupo experimental, que siguió un estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, mejoró los resultados en los mediadores, el apoyo a la autonomía, el

apoyo social, la motivación intrínseca y en las competencias, respecto al grupo control, que siguió una metodología controladora.

En la actualidad, la TAD (Deci y Ryan, 1985, 2000) se ha convertido en el sustrato de numerosas investigaciones en el ámbito de la actividad física, el deporte y la educación, como lo demuestran recientes revisiones (Gustavson et al., 2016; Lochbaum y Jean-Noel, 2016; Stroet, Opdenakker, y Minnaert, 2013; Su y Reeve, 2011). Sin embargo, pese a ser una de las teorías más desarrolladas en el campo de la educación, no existen estudios que hayan realizado una intervención para verificar si la TAD podría contribuir al desarrollo del enfoque por competencias (EpC). Los estudios encontrados sobre competencias son revisiones (Figueras et al., 2016) o análisis del grado de implantación del EpC y de la percepción que tienen los docentes y directivos al respecto (Barrachina-Peris y Blasco, 2010; Gutiérrez-Díaz et al., 2017; Hortigüela, 2014; Hortigüela, Abella, y Pérez-Pueyo, 2014, 2015a, 2015b, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Abella, 2016, Méndez-Alonso et al. 2016; Ramírez, 2011, 2015, 2016, Ramírez y Pérez-del Arco, 2013, entre otros). Recientemente algunos estudios se han adentrado en la percepción que el estudiante tiene sobre el aprendizaje por competencias (González-Martí, Contreras, y Gil, 2013; Meroño, Calderón, Arias-Estero, y Méndez-Giménez, 2017; Ramírez, Corpas, Amor y Serrano, 2014; Ramírez, Corpas y Gutiérrez, 2016). Ramírez et al., 2014 propusieron un cuestionario para la autoevaluación de las competencias básicas en primaria y obtuvieron resultados psicométricos válidos. En esta dirección, Meroño et al. (2017) ampliaron la línea de estudio en relación al aprendizaje basado en competencias. Elaboraron un cuestionario para el aprendizaje percibido basado en competencias en la etapa primaria, obteniendo índices adecuados. Los resultados indican que es una medida fiable y válida para conocer desde la perspectiva del estudiante cómo se han adquirido las competencias. En una línea similar, Moreno-Murcia, Ruiz, y Vera (2015), relacionaron el EPC y la TAD. Encontraron que el apoyo a la autonomía,

junto a los mediadores y la motivación académica autodeterminada, predecían las competencias básicas en los estudiantes adolescentes, validando la escala para medir la percepción de las competencias básicas en estudiantes adolescentes. Por tanto, parece que introducir medidas que ahonden en la percepción de competencia que los estudiantes tienen, junto a intervenciones y estudios cuasi experimentales, van a ser una de las principales líneas de estudio en el futuro. Estos diseños podrán aportar evidencias en relación al desarrollo de propuestas concretas.

En esta dirección, se realizó el presente estudio. Tomando como marco conceptual la TAD y orientándose al desarrollo del EpC, el principal objetivo fue desarrollar una intervención basada en el estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía y evaluar el impacto que producía en el desarrollo de las competencias. Para abordar el objetivo principal, el estudio siguió un diseño cuasi experimental que dividió a los participantes en dos grupos (control y experimental) y se prolongó durante un periodo de 35 semanas. El grupo experimental siguió un modelo de enseñanza con apoyo a la autonomía, mientras que el grupo control siguió un modelo basado en el estilo interpersonal docente controlador.

Se propusieron una serie de objetivos complementarios y se realizaron varias acciones a lo largo de proceso de intervención. De acuerdo con estudios previos que abordaron la enseñanza de apoyo a la autonomía (Aelterman et al., 2014; Cheon et al., 2012; Cheon, Reeve, Lee, y Lee, 2015; Cheon, Reeve, Yu, y Jang, 2014; Cheon y Moon, 2010; Haerens et al., 2013; Jang, Reeve, Ryan, y Kim, 2009; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Meng, Wang, y Keng; 2016; Reeve et al., 2013, 2014; Reeve y Tseng, 2010; Reeve, Yu y Jang, 2014; Standage et al., 2006; Taylor, Ntoumanis, Standage, y Spray, 2010, entre otros), se analizó el clima de aprendizaje percibido por los discentes durante la intervención y se administraron unos cuestionarios que midieron los mediadores, la motivación intrínseca, el apoyo a la autonomía, el estilo

controlador y el estilo interpersonal docente, al inicio y al final de ésta. Se empleó la técnica de la observación para medir el estilo interpersonal docente desplegado en la intervención y se contrastó con los datos obtenidos a través de los auto-informes. Se filmaron 66 clases y dos observadores formados en el AA, las analizaron utilizando la escala MIDEF (validada en estudio 3). Aguado-Gómez, Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez, y López-Rodríguez, (2016), demostraron la existencia de discrepancias entre la percepción del apoyo a la autonomía de docentes y discentes y lo que realmente ocurría en la práctica. Apoyándose en el análisis del discurso docente, concluyeron que era necesario arbitrar estrategias para mejorar la calidad del discurso del docente de EF (estructura, claridad y precisión de los mensajes) y mejorar el apoyo a la autonomía en EF y destacaron la formulación adecuada de preguntas a los estudiantes, el respeto de los ritmos de aprendizaje para no anticipar las respuestas, compartir los objetivos de la enseñanza con los estudiantes, permitirles expresar sus opiniones y fomentar la motivación, a través del refuerzo al esfuerzo y al trabajo bien realizado.

De acuerdo con las orientaciones propuestas por Aguado-Gómez et al. (2016) y con las principales estrategias proporcionadas en la literatura para dar apoyo a la autonomía (tener en cuenta la perspectiva y preferencias del estudiante, ser paciente con los ritmos de aprendizaje, alimentar los recursos motivacionales internos, evitar presiones y recompensas externas, emplear un lenguaje informativo y alejado del control, no priorizar la perspectiva del docente, reconocer los sentimientos de los estudiantes y aceptar y valorar las críticas manifestadas como una oportunidad de mejora) (Reeve, 2006, 2009, 2012, 2016; Reeve y Halusic, 2009; Reeve et al., 2014, entre otros), en el estudio se prestó una singular atención a la calidad del mensaje docente y se organizaron las interacciones docentes en torno a cuatro dimensiones: apoyo a la autonomía, orientada al fomento de la movilización de los recursos motivacionales internos (dejando elegir las tareas y diversificándolas para

respetar los estilos y ritmos de aprendizaje), la promoción del aprendizaje autónomo y significativo y el desarrollo de la capacidad metacognitiva, a través del apoyo a la estructura, previa a la realización de las tareas, así como durante su ejecución (explicar claramente los objetivos y las expectativas, compartir las demostraciones con los estudiantes, tratar el error como una posibilidad para la mejora personal y abordarlo desde la formulación de preguntas abiertas que estimularan el pensamiento divergente, proporcionar continuos feedbacks informativos y positivos sobre el conocimiento de los resultados) y la generación de un clima social de aprendizaje positivo por medio del apoyo a la relación (mostrando empatía hacia los intereses e inquietudes de los estudiantes, teniendo en cuenta sus sentimientos, atendiéndoles individualmente y con respeto y aceptando las críticas buscando soluciones de manera compartida).

Finalmente, debido a la controversia que genera el desarrollo práctico del EpC y de acuerdo con García-González et al. (2015), quienes concluyen que es necesario implementar estrategias específicas de apoyo a la autonomía para cada contenido curricular, se planteó otro objetivo con una clara orientación práctica. Elaborar un conjunto de estrategias didácticas y orientaciones prácticas, apoyadas en la TAD y en las evidencias obtenidas, que proporcionaran nuevas perspectivas para desarrollar el EpC en el contexto de la EF, tal y como otros estudios propusieron en relación al apoyo a la autonomía (Haerens et al., 2013; Reeve, 2006, 2009, 2016; Reeve et al., 2004, 2014; Reeve y Cheon, 2016; Reeve y Jang, 2006; Reeve, Jang, y Halusic, 2016; Reeve y Tseng, 2011, entre otros).

Estudios recientes han demostrado que el tratamiento conjunto de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás), como se propone desde el apoyo a la autonomía (Reeve, 2016), generan un contexto favorable para aprendizaje, proporcionan el funcionamiento positivo de las relaciones en clase y promueven el

bienestar personal (Cheon y Reeve, 2015; Jang, Reeve, y Halusic, 2016). De acuerdo con estas premisas, el estudio abordó el tratamiento integrado de los mediadores y analizó su satisfacción o frustración, desde un doble enfoque. Desde la perspectiva de los estudiantes, por medio de autoinformes, y desde la perspectiva del docente, por medio del análisis observacional del comportamiento docente en clase. Los resultados obtenidos mostraron concordancia entre el incremento de las necesidades psicológicas básicas percibidas por los estudiantes en los auto-informes y los comportamientos desplegados por el docente del grupo experimental analizados por medio de la observación, y a la inversa. Se apreció un descenso de la puntuación obtenida en las necesidades psicológicas básicas asociada a las estrategias empleadas por el docente del grupo control. Estos datos coinciden con los hallazgos presentados por Aelterman et al. (2014) quienes encontraron una correlación positiva entre el registro de las estrategias desplegadas por el docente para dar apoyo a la autonomía por medio de la observación y el incremento de la percepción del apoyo a la autonomía por parte de los estudiantes en los auto-informes. En esta dirección, los datos obtenidos en el estudio confirman la tesis sostenida por Haerens et al. (2013), para quienes los estudios observacionales proporcionan una elevada validez ecológica, no sólo de las interacciones desarrolladas en una clase, sino para analizar con qué frecuencia y en qué momento se producen. Van den Berge et al. (2016), demostraron que existen estrategias que tienden a emplearse en momentos puntuales del proceso de instrucción y que son determinantes en la generación de un clima que dé apoyo a la autonomía. En el estudio, la utilización de la escala MIDEF para realizar la observación, permitió determinar qué estrategias se desarrollaban con mayor frecuencia durante la instrucción (apoyo a la autonomía, a la estructura o a la relación), en qué momento del proceso se producían (cuando se planteaba una tarea, durante el desarrollo de ésta o cuando se cambiaba de tarea) y cómo evolucionó el modelo a lo largo de la intervención (al inicio, a mitad y al

final), puesto que determinadas estrategias fueron empleadas con mayor intensidad en momentos concretos. Así, al inicio de la intervención se apoyó en mayor medida a la autonomía y a la relación con los demás, con la finalidad de generar una orientación motivacional de apoyo a la autonomía (elegir los agrupamientos, respetar las preferencias en las actividades, ofrecer diversos niveles de dificultad y dejar que trabajaran en el que consideraran más adecuado y dar feedbacks positivos que fomentaran la participación). Mientras que a partir del segundo trimestre, con la intención de desarrollar las competencias, se dio mayor apoyo tanto a la estructura antes de la tarea (explicar los objetivos antes del inicio de las unidades de aprendizaje, detallar las diferentes actividades que se iban a realizar, resaltar los puntos clave de cada tarea según se planteaban, explicitar los criterios para el progreso personal, enlazar los conocimientos previos con los nuevos contextos de aplicación), como al apoyo durante la tarea (valorar positivamente las ejecuciones correctas, emplear a los estudiantes como modelos positivos, reforzar positivamente los desempeños realizados y ofrecer un detallado tratamiento del error de forma personalizada para promover el progreso personal).

De acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000), la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci y Ryan, 1985) sostiene que cuando las personas participan en actividades que han elegido y sobre las que tienen control, mejorarán la motivación intrínseca (Moreno y Martínez, 2007). En el estudio, para fomentar la implicación práctica sobre la base de conductas autodeterminadas, se organizó la programación a partir de las preferencias de práctica expresadas por los estudiantes al inicio del curso. Diseñar las situaciones de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las preferencias de práctica, sobre la base de un diseño curricular que estuviera orientado al desarrollo de las competencias, tuvo como objetivo satisfacer las necesidades de autonomía (promoviendo la participación en las actividades por el interés que generaban, el disfrute experimentado y la iniciativa personal), de

competencia (desarrollando la confianza en las propias posibilidades para realizar con éxito las tareas, apoyándose en explicaciones que promovieran el progreso personal, alimentaran el esfuerzo y no emplearan contingencias externas para desarrollar actitudes de perseverancia) y de relación con los demás (fomentando un clima social basado en la confianza, donde los estudiantes se sintieran cómodos para interactuar con sus compañeros y con el docente y pudieran expresar sus sentimientos y emociones sin presión alguna). Los resultados obtenidos confirman estas premisas, puesto que el grupo experimental mostró un incremento de la percepción positiva sobre los mediadores del apoyo a la autonomía y una menor percepción del estilo controlador respecto al grupo control, donde los resultados obtenidos se dieron a la inversa. Estos resultados siguen la línea de los hallazgos encontrados en estudios similares (Cheon y Reeve, 2015, Cheon, Reeve, Yu, y Jang, 2014; Jang, Reeve, y Halusic, 2016; Moreno-Murcia et al., 2017; Reeve y Cheon, 2016).

El diseño de entornos de aprendizaje para desarrollar competencias se relaciona con la creación de contextos de interacción auténticos y funcionales (Bolívar, 2010; Morenero, 2009, 2012) y con la movilización integrada de los conocimientos presentes en las competencias, para que los estudiantes sean capaces de transferirlos eficazmente a nuevas situaciones (Orden ECD/65/2015), producto del desempeño de intervenciones competentes (Zabala y Arnau, 2009; 2014). La TAD sostiene que el contexto social donde se desarrollan las actividades tiene un impacto determinante en la predisposición o inhibición hacia éstas (Ryan y Deci ,2000). Según el modelo de motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997, 2001, 2007), las motivaciones que una persona experimenta en una situación concreta se pueden transferir a otros contextos. En EF, muchos estudios han puesto de manifiesto que el clima motivacional percibido en clase por los estudiantes, como consecuencia de la adopción de una determinada orientación motivacional

docente, se convierte en un factor determinante para el establecimiento de vínculos positivos hacia la práctica de actividades físicas en el futuro (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, y Moreno-Murcia, 2011; Hagger y Chatzisarantis, 2016; Chatzisarantis y Hagger, 2009; Cheon y Reeve, 2013; Holt y Neely, 2011; Moreno-Murcia y Huéscar, 2013; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016). Por tanto, si el clima motivacional o ambiente de aprendizaje generado por el docente es un factor determinante para regular el comportamiento de forma autónoma (Ryan y Deci, 2000; Ntoumanis y Standage, 2009) y al contrario, un clima o ambiente que tienda al control, podrá frustrar la aparición de conductas autodeterminadas, desencadenar regulaciones extrínsecas de la conducta, dar lugar a la aparición de la desmotivación en clase (Cheon y Reeve, 2015; Haerens et al., 2015; Reeve, 2009; Ryan y Powelson, 1991; Vansteenkiste y Ryan, 2013), disminuir la percepción de la utilidad e importancia atribuida a la EF (Cheon y Reeve, 2015; Moreno-Murcia, Ruiz, y Cervelló, 2013), provocar un descenso en la participación y en el mantenimiento de la disciplina en las clases (Vera-Lacárcel y Moreno-Murcia, 2016) y a desencadenar la aparición de oposición desafiante en clase (De Meyer et al., 2014; Abós, Sevil, Sanz, Aibar, y García, 2016), también lo será en el caso de los ambientes creados para desarrollar las competencias.

En esta línea, existen estudios que han demostrado como si el contexto social generado por el docente en las clases de educación física se orienta hacia la tarea y da apoyo a la autonomía, favorece el establecimiento de vínculos más profundos con la práctica físico-deportiva (González-Cutre, Sicilia-Camacho, y Moreno-Murcia, 2011; Moreno-Murcia, Zomeño, Martín, Ruiz, y Cervelló, 2013). Por lo tanto, habida cuenta de la relación que el enfoque competencial tiene con el aprendizaje situado (Bolívar, 2010), será más probable que un entorno de aprendizaje que dé apoyo a la autonomía con el objetivo de desarrollar las competencias, produzca mayores redes de transferencia entre las

competencias que se ponen en juego en un determinado contexto y otras situaciones equivalentes, pertenecientes a una misma familia de situaciones (Tardif, 2006, 2008) y que se pueden llevar a cabo fuera del contexto escolar. El estudio, al organizar las preferencias de práctica por familias de actividades afines, persiguió que los estudiantes transfirieran las intervenciones competenciales de unas situaciones a otras y que desplazaran el locus de causalidad motivacional, desde perspectivas inductivas e individuales, hasta el desarrollo de una orientación motivacional de carácter global y contextual, como ya habían propuesto estudios recientes (Hagger y Chatzisarantis, 2016; Moreno-Murcia et al., 2017; Ruiz, 2016). En este sentido, los resultados del estudio arrojaron datos concluyentes. Mientras que el grupo experimental sí mostró una clara mejoría en las competencias y, por tanto, en la transferencia de los aprendizajes, el grupo control no mostró diferencias. Estos datos sugieren que desarrollar el EpC con un estilo de apoyo a la autonomía fomenta la transferencia contextual de los aprendizajes en mayor medida que un estilo controlador.

En relación a la percepción del clima de aprendizaje de apoyo a la autonomía y en la percepción del estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, el grupo experimental mostró mejores resultados que el grupo control. Por tanto, se puede afirmar que se incrementan más las competencias en los estudiantes cuando éstos perciben un clima de aprendizaje de apoyo a la autonomía y cuando el docente emplea las estrategias didácticas para dar apoyo a la autonomía. Sin embargo, los valores relativos a la motivación intrínseca obtenidos por el grupo experimental se mantuvieron estables a lo largo de la intervención, mientras que el grupo control, sí se apreció un descenso en los resultados en la toma final. Estos resultados sugieren que el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía para desarrollar el EpC parece que puede mantener durante periodos mayores de tiempo niveles constantes de motivación autodeterminada, mientras que el empleo del estilo controlador sí

evidencia que produce efectos negativos sobre la motivación intrínseca. Teniendo en cuenta las características psicoevolutivas propias de la adolescencia, donde la importancia de los iguales en la orientación motivacional individual, situacional y contextual es un factor clave en el mantenimiento o abandono de determinados comportamientos (Hagger y Chatzirasantis, 2016; Ajzen, 2001, Vellerand, 1997, 2007), emplear el estilo de apoyo a la autonomía en el estudio para desarrollar el EpC, en los que el trabajo colaborativo y la relación positiva entre iguales son piedras angulares, ha sido un factor clave para mantener niveles de motivación intrínseca estables en el tiempo con estudiantes pre-adolescentes.

Una de las principales hipótesis del estudio fue mostrar que el empleo de un modelo de instrucción que apoyara a la autonomía podría tener efectos positivos sobre el desarrollo de las competencias, y por tanto, podría convertirse en una estrategia metodológica válida y fiable para abordar el enfoque por competencias en el contexto de la educación física y que pudiera mitigar las deficiencias y contradicciones con las que actualmente se plantea en los centros escolares (Barrachina-Peris y Blasco, 2010; Hortigüela, 2014; Hortigüela, Abella, y Pérez-Pueyo, 2014, 2015a, 2015b, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Abella, 2016; Hortigüela, Méndez-Giménez, Sierra-Arizmendiearreta, y Mañana-Rodríguez, 2013; Pérez-Pueyo y Fernández-Río, en prensa; Ruiz-Omeñaca y Bueno, 2015; Sierra-Arizmendiearreta, Méndez-Giménez, y Mañana-Rodríguez, 2012). Los resultados obtenidos sobre la variable de las competencias (básicas y claves), evidenciaron un claro incremento de éstas con respecto al grupo control, que no contempló ninguna estrategia particular para el desarrollo del enfoque competencial. Por tanto, los datos sugieren que dar apoyo a la autonomía en la EF puede ser un modelo válido y consistente para desarrollar el EpC. En este sentido, tal y como se hipotetizó, llevar a cabo la programación de educación física por medio del estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, tuvo efectos positivos sobre el

desarrollo de las competencias y puede ser un modelo válido para desarrollar el EpC en los centros educativos.



4.2. Conclusiones

Finalmente, se presentan de manera sintética las principales conclusiones derivadas de las aportaciones realizadas por la investigación.

- Las preferencias de práctica predijeron positivamente las competencias.

Puesto que el EpC persigue la movilización y adaptación contextualizada de los recursos (competencias) del estudiante hacia una aplicabilidad práctica y las preferencias de práctica garantizan contextos auténticos y funcionales sobre los que construir nuevos dominios competenciales, se diseñó una escala para registrar las preferencias de práctica. Los resultados del estudio mostraron que el constructo diseñado era válido y fiable. Se sugiere tener en cuenta las preferencias de práctica como un factor esencial para el desarrollo del EpC.

- El Plan de Mejora de Centro evidenció ser un marco contextual válido sobre el que programar y evaluar por competencias.

Debido a que la normativa se limita a describir las competencias y sus posibles relaciones de manera genérica y a que delega su desarrollo en la autonomía de los centros para elaborar sus propios proyectos, el estudio planteó un modelo para el desarrollo y evaluación de las competencias basado en el Plan de Mejora. A partir de los objetivos y los acuerdos establecidos, se secuenciaron por ámbitos o dominios afines. La estructura conceptual resultante orientó el proceso de programación y evaluación por competencias posterior y permitió simplificarlo en una propuesta clara y funcional, coherente con los principios del EpC (movilizar los recursos personales eficazmente para solucionar problemas en contextos variados) y con los principios de la EF (desarrollar la competencia motriz a través del conocimiento práctico en sentido fuerte o profundo). Se sugiere programar y evaluar por competencias a partir del Plan de Mejora de Centro, ya que los resultados del estudio han

demostrado que es un marco contextual válido para transitar desde la generalidad con que se abordan las competencias en la legislación, hasta la operatividad del aula.

- Organizar las competencias por ámbitos o dominios competenciales afines reveló ser una estrategia válida para evaluar por competencias.

Debido a que en la legislación y en la literatura se hace hincapié en el establecimiento de relaciones entre competencias y a la transversalidad que debe presidir el trabajo competencial en las aulas, el estudio propuso un modelo de secuencia competencial organizado en ámbitos o dominios afines. Dicho modelo, maximizó la transversalidad entre las competencias, proporcionó significatividad a los aprendizajes y simplificó el proceso de evaluación. Permitió evaluar el aprendizaje situado en EF gracias al establecimiento de redes funcionales entre los ámbitos competenciales y los criterios de evaluación del área, ya que éstos representan las familias de situaciones propias del contexto de la EF. Los resultados del estudio han demostrado que proponer una evaluación por ámbitos competenciales, permite diagnosticar el grado de adquisición o desarrollo de los aprendizajes vinculados a las competencias que se establezcan en el Plan de Mejora de Centro. Se sugiere emplear estrategias de secuencia similares, para evaluar de manera auténtica las competencias (Monereo, 2007).

- La escala MIDEF se postuló como un instrumento válido para medir las interacciones docentes en EF a través de la observación.

Tradicionalmente las evidencias de la influencia ejercida por el docente en el clima motivacional de una clase de EF se han obtenido por medio de los autoinformes. En la actualidad, emerge una nueva línea de estudio basada en la observación de la interacción docente en clase, para obtener evidencias. Apoyada en esta perspectiva, se diseñó la escala

MIDEF. El objetivo fue proporcionar un instrumento para medir el índice de apoyo a la autonomía o control que el docente despliega en el proceso de instrucción. Los resultados revelaron que la escala MIDEF era un constructo válido y fiable para medir la interacción docente por medio de la observación. Se sugiere el empleo de la escala MIDEF si se pretende poner en práctica eficazmente el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía. La escala MIDEF ha resultado ser válida y fiable para la formación docente en el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía.

- Diseñar la programación de EF a partir de las preferencias de práctica y llevarla a la práctica con el estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, mejoró el desarrollo de las competencias.

Los resultados de la primera intervención llevada a cabo en el estudio evidenciaron que aquellos estudiantes que pudieron elegir los contenidos y que recibieron clase siguiendo un estilo de apoyo a la autonomía, mejoraron la percepción de apoyo a la autonomía, disminuyeron la percepción del clima controlador en clase y mejoraron los resultados en el desarrollo de las competencias. Tener en cuenta los intereses de los estudiantes y promover entornos que den apoyo a la autonomía, propició la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y desarrolló las competencias. Avalado por los resultados obtenidos, se sugiere diseñar la programación conjuntamente con los estudiantes y dar apoyo a la autonomía durante su desarrollo práctico como estrategia para propiciar un clima de aprendizaje que desarrolle las competencias.

- Diseñar la programación de EF a partir de las preferencias de práctica, empleando el estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía, mejoró la motivación intrínseca, satisfizo los mediadores psicológicos, incrementó la percepción

del apoyo social proporcionado por el docente y obtuvo unos resultados mayores en el desarrollo de las competencias.

Los resultados de la segunda intervención llevada a cabo en el estudio, evidenciaron que aquellos estudiantes que pudieron elegir los contenidos y que recibieron un estilo de apoyo a la autonomía durante el desarrollo de las clases, satisficieron los mediadores, percibieron un mayor apoyo a la autonomía y un menor control en clase, un mayor apoyo social del docente, mantuvieron los niveles de motivación intrínseca y mejoraron los resultados en el desarrollo de las competencias. Al igual que en el anterior estudio, los resultados obtenidos en este estudio revelan que tener en cuenta los intereses de los estudiantes y promover entornos que den apoyo a la autonomía, propició la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, tuvo un impacto positivo sobre la motivación intrínseca y desarrolló mejor las competencias que aquellos estudiantes que siguieron una intervención apoyada en un estilo controlador, con una metodología tradicional, que no dejó lugar a la elección y a la participación del estudiante en la toma de decisiones sobre su proceso de instrucción y evaluación. Si se pretende desarrollar las competencias en un entorno que genere bienestar personal y mantenga la motivación intrínseca en los estudiantes, se sugiere diseñar la programación a partir de los intereses de los estudiantes, estableciendo contexto de conocimiento compartido por medio del desarrollo de procesos de negociación y deliberación entre docente y discentes, y llevarla a la práctica empleando un estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía.

CAPÍTULO V



Limitaciones y Prospectiva

5.1. Limitaciones

5.2. Prospectiva

5.1. Limitaciones

Debido a la naturaleza de los objetivos y de las hipótesis planteadas, la investigación se desarrolló en fases sucesivas y complementarias (Figura 34). De esta forma, aunque cada una perseguía alcanzar unos propósitos y verificar unas hipótesis, siempre se apoyaba sobre la base de la anterior, con la finalidad de seguir una línea de investigación estructurada y coherente con el planteamiento de la hipótesis principal. Los resultados obtenidos confirman la hipótesis de partida, según la cual, el empleo del estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía en EF tendrá un impacto positivo sobre las competencias y mejorará el desarrollo competencial en los estudiantes. No obstante, la investigación presenta diversas limitaciones que se pueden concentrar en torno a dos grandes aspectos (Figura 35).

- El diseño de investigación seguido.
- Los procedimientos y técnicas empleados.

Figura 35. Fases de la investigación.



5.1.1. Limitaciones relacionadas con el diseño de investigación. En conjunto, la investigación fue planteada sobre la base de un diseño de intervención cuasi-experimental, realizando sendas intervenciones que abordaron los objetivos e hipótesis por medio de un trabajo de campo. No obstante, en las primeras fases, se recurrió al empleo de técnicas correlacionales para el tratamiento de los datos, a través de autoinformes y de la validez de contenido por juicio de expertos. En relación al diseño de la investigación, se aprecian las siguientes limitaciones:

- **La fase de validación y correlacional de la investigación.** Los estudios correlacionales establecen relaciones entre variables sin que exista una relación de causalidad. Este problema se presenta fundamentalmente a la hora de diseñar y validar escalas que midan factores experimentales y de los que se deben inferir resultados o relaciones entre variables. En este sentido, algunos autores proponen realizar otros estudios para esclarecer las posibles diferencias entre etapas educativas (Ratelle et al., 2007). Las limitaciones encontradas respecto a las fases y estudios correlaciones desarrolladas en la investigación, guardan relación con el tamaño y la naturaleza de la muestra. La investigación se desarrolló en la etapa de ESO, con estudiantes de primer ciclo (11-15 años) y en un único centro de enseñanza. Las características psicoevolutivas de los estudiantes, así como la localización del centro en un contexto socioeconómico y cultural concreto, son factores que proporcionan una singularidad a los resultados obtenidos y que merecen ser matizados. Se sugiere que en el futuro se realicen nuevos estudios que abarquen a otras etapas educativas y se realicen en más de un centro. Sería recomendable también que se realizara un estudio longitudinal que abarcara toda la educación básica (6-16 años) y se ampliara a diversas poblaciones del territorio nacional.

En la investigación se empleó la validez de contenido por medio del juicio de expertos para diseñar y validar algunas escalas empleadas.

La validez de contenido, proporciona información sobre el grado de adecuación del muestreo realizado de una prueba, respecto del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir (Cohen y Swerdik, 2001). Ding y Hershberger (2002) defienden a esta técnica para estimar la validez de las inferencias derivadas de los puntajes de las pruebas. El juicio de expertos, es una de las principales técnicas empleadas en psicología para la estimación de la validez de contenido (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Para Utkin (2005) es una parte fundamental de la información cuando las observaciones experimentales están limitadas.

La validez de contenido por medio del juicio de expertos, se utilizó en las primeras fases para diseñar y validar tanto aquellas escalas que no existían en la literatura (preferencias de práctica en educación física, evaluación por dominios competenciales en EF) como las que se ampliaron y adaptaron al contexto español (observación de la interacción docente en EF), las cuales resultaban necesarias para el desarrollo las fases cuasi-experimentales posteriores. Las limitaciones encontradas se asociaron tanto con la inexistencia de escalas y estudios similares (evaluación de las competencias y preferencias de práctica), como con la escasez de estudios observacionales encontrados en la literatura sobre apoyo a la autonomía (Aelterman et al., 2014; Haerens et al., 2013; Jang y Reeve, 2006; Sarrazin et al., 2006; Reeve et al., 2004). Aunque se obtuvieron índices adecuados en todas las escalas diseñadas, se aprecian limitaciones en relación a la naturaleza de la muestra (cantidad de participantes y perfil de demográfico) y a la estructura de las escalas. Algunas escalas presentan un tamaño muy amplio (escala MIDEF) mientras que otras, (evaluación competencias) poseen una estructura compleja que dilató su aplicación. Finalmente, se asume que los modelos planteados para el diseño de la escala de evaluación de las competencias y para la escala MIDEF, no serían más que uno de los posibles procedimientos a seguir.

De manera más detallada, las limitaciones encontradas en los instrumentos empleados serían las siguientes:

- **En relación a la escala MIDEF.** El tamaño final de la escala (60 ítems). Se sugiere la posibilidad de explorar psicométricamente el diseño de una versión corta. Para ello, se sugiere establecer un índice de ponderación o peso específico a cada uno de los ítems, atendiendo a criterios de importancia y dificultad en el contexto de cada estilo. Con las puntuaciones obtenidas, se podría determinar el peso específico de cada uno en el conjunto de la escala y plantear una versión reducida y simplificada. Otra sugerencia sería valorar la posibilidad de contemplar únicamente un estilo durante la observación. De esta forma, por medio de la presencia o ausencia de las conductas establecidas en la escala y la vinculación de éstas con el índice del estilo interpersonal en cuestión, se podría determinar si el docente está desarrollando un estilo determinado y en qué grado. Otra sugerencia se relaciona en torno a las puntuaciones moderadas obtenidas en el valor de W de Kendall para algunos ítems. En el futuro, se sugiere seguir trabajando sobre la escala con el propósito de alcanzar grados de acuerdo en todos los ítems casi perfecto (0,81-1).
- **En relación a la escala de evaluación de competencias.** Se sugiere revisar las escalas diseñadas y su relación con los dominios competenciales, con el propósito de establecer vínculos más profundos entre los descriptores y aprendizajes asociados a las escalas actuales. Esta acción posibilitaría la mejora de las relaciones inter e intra dimensiones y como consecuencia, un descenso en el número de indicadores y en las escalas necesarias para evaluar las competencias en EF. A su vez, limitar las escalas gracias al anterior proceso

relacional, permitiría identificar aquellas dimensiones esenciales a trabajar desde el área de EF, podría simplificar el proceso evaluador y podría reducir el tiempo destinado para evaluar las competencias. Tal y como algunos estudios recientes apuntan (Meroño et al., 2017; Ramírez et al., 2014, 2016, entre otros) en el futuro, se sugiere diseñar escalas que midan la percepción del aprendizaje basado en competencias que tienen los estudiantes. Estos datos se podrían triangular con los resultados de la evaluación continua del trabajo realizado en clase por el estudiante. Empleando este procedimiento combinado, se podría introducir un mayor índice de validez ecológica a todo el proceso de instrucción. Por una parte, comparando los resultados obtenidos en la evaluación continua sobre el grado de desarrollo competencial con los de los autoinformes administrados a los estudiantes para diagnosticar fortalezas y debilidades. Por otra, realizar dicha comparativa permitiría incorporar de manera más eficaz al estudiante en el proceso de instrucción, ya que de las percepciones que éstos tienen se podría replantear el diseño de determinadas situaciones de aprendizaje desarrolladas para la adquisición de las competencias.

- **En relación a la validez de contenido y juicio de expertos.** Los procesos seguidos fueron complejos y requirieron la participación de diversos expertos. Las limitaciones en esta apartado se relacionarían con el número de expertos que participaron, la dilatación en el tiempo del proceso, así como el perfil académico de los mismos. Se propone ampliar la muestra (a más docentes) y el perfil del experto (a otras etapas educativas). Se sugiere contactar con docentes de EF en activo, con experiencia variada y que impartieran clase en la etapa en la que se está diseñando la

escala, durante las distintas fases del proceso de validación. Sus juicios podrían proporcionar un feedback con un alto índice de validez ecológica que podría ser de gran utilidad para adaptar la escala a los objetivos planteados. Sus diferentes aportaciones proporcionarían una dimensión ecológica y calidoscópica del constructo, que enriquecería tanto la selección inicial de los factores a medir, como las posteriores revisiones. Respecto al proceso, se sugiere la posibilidad de organizar grupos de discusión y llevar a cabo procesos de investigación-acción. Estas técnicas permitirían incorporar otra perspectiva en el análisis e interpretación de los datos. Se sugiere plantearlas en cada una de las grandes fases por las que pase el diseño de la escala (revisión de la literatura y análisis de las propuestas existentes y en las fases de diseño de la escala y sus consecuentes revisiones)

Como consecuencia de las limitaciones anteriores, se sugieren dos posibles actuaciones. Por un lado, llevar a cabo otros estudios que emplearan las escalas actuales y pudieran aportar nuevos datos para compararlos con los obtenidos en esta investigación. Por otro lado, se plantea la posibilidad de explorar otras vías metodológicas para llevar a cabo la evaluación del estilo interpersonal docente y las competencias, que pudieran ser comparados con los resultados obtenidos en esta investigación (investigación-acción colaborativa, estudio de casos, entre otras metodologías, y emplear la observación participante, el análisis documental y narrativo, entre otras técnicas).

- **Fase cuasi-experimental de la investigación.** En la fase principal de la investigación, donde se realizaron las intervenciones, se siguió un diseño cuasi-experimental. Se organizó a los participantes en dos grupos (control y experimental) y se midieron los efectos de las variables a analizar, al principio y al final de la intervención. Estos

diseños ya han sido empleados en estudios con objetivos similares (Aelterman et. al., 2014; Cheon et al., 2014; Cheon y Reeve, 2015; Haerenes et al., 2013; Jang, Reeve, y Halusic, 2015, Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016, entre otros). Una primera limitación encontrada, se relaciona con el procedimiento (toma de datos pre y post intervención) y la técnica empleadas para la recogida de los datos (autoinformes). Al respecto, se sugieren dos propuestas.

- Si se mantiene el diseño cuasi-experimental, estudios similares deberían introducir tomas de datos en fases intermedias de la intervención y así obtener información objetiva sobre el proceso, "en tiempo real". De esta forma, se podría analizar con mayor profundidad qué factores pueden tener más impacto sobre las variables dependientes, en qué momento de la intervención, si existe relación entre éstos y de qué naturaleza. Los datos de las medidas intermedias complementarían a los obtenidos a través de la observación de las clases, podrían ser triangulados y podrían ser de gran utilidad para tomar decisiones concernientes al empleo del estilo interpersonal docente, puesto que aportarían un elevado componente ecológico.

- La segunda propuesta guarda relación con las limitaciones propias de la metodología cuantitativa. Para obtener nuevos datos desde la perspectiva de los participantes, se sugiere que estudios similares introduzcan y combinen metodologías cualitativas y el tratamiento de los datos por medio de técnicas cualitativas (entrevistas abiertas y análisis de narrativas, grupos de discusión, análisis documental, etc.). Los datos obtenidos se podrían analizar con instrumentos cualitativos y triangularlos con los obtenidos por la vía cuantitativa. Este procedimiento mixto podría proporcionar una visión holística del proceso de intervención que, a su vez, podría arrojar nuevas líneas de investigación (análisis de los materiales curriculares, entre otras).

5.1.2. Limitaciones derivadas de los procedimientos y técnicas empleadas. Debido a los objetivos e hipótesis perseguidos en la investigación, se emplearon diferentes procedimientos y técnicas para la obtención de la información que presentan algunas limitaciones.

- **Autoinformes.** El empleo de los autoinformes para la obtención de datos es una técnica muy utilizada en investigaciones con muestras amplias (Reeve et al., 2014; Cheon, Reeve, y Moon; 2012). La presentación de los ítems a medir y su organización estratificada en rangos de valoración, mediante el empleo de las escalas tipo likert, facilita mucho a los participantes ubicarse dentro del continuo proporcionado por la escalas y permite al investigador relacionar con mayor facilidad muchas variables, empleando una metodología cuantitativa. En la investigación, debido al número de variables a medir y a la naturaleza de éstas, se apreciaron algunas limitaciones en el empleo de los autoinformes.
 - Relación coste-beneficio. Descenso del interés y para cumplimentar los cuestionarios debido a la saturación de la información. Se sugiere dispersar más en el tiempo su administración y evitar condensarlos en muy poco espacio de tiempo. También se sugiere incorporar a los docentes-tutores en la administración de los cuestionarios. Esta acción distribuiría más racionalmente su administración, a la vez que acortaría los plazos y le daría una dimensión integral a la investigación. El docente-tutor, tiene una ascendencia transcendental en los estudiantes y su incorporación a la investigación proporcionaría una dimensión educativa de carácter holístico.
 - Interpretaciones erróneas de las cuestiones planteadas en los ítems. La redacción de algunos ítems causó

problemas para su comprensión debido a que determinados ítems no se ajustaban al nivel de los estudiantes. Se sugiere, en la medida de las posibilidades, realizar una revisión previa de éstos y, en su caso, una adaptación semántica de aquéllos que fuera necesario. De esta forma se minimizarían los errores derivados de la interpretación. Esta circunstancia es especialmente significativa en aquellos cuestionarios que combinan ítems con una formulación en negativo, donde la interpretación del ítem se realiza por la ausencia de la conducta, cuando en el resto de la escala son todas en positivo (presencia). También se sugiere realizar varias lecturas pausadas y compartidas con los estudiantes, especialmente en aquellos cuestionarios que presentaran mayor cantidad de ítems. Esta situación vuelve a remitir a la posibilidad de incorporar al tutor en la administración de los cuestionarios o que ésta fuera realizada por el investigador principal en la franja horaria destinada a tutoría. De esta forma, se optimizaría el tiempo invertido de la clase de EF para la administración de los cuestionarios.

- Descenso del número de participantes por muerte experimental, debido a que algunos no cumplimentaron todos los autoinformes. Determinados estudiantes no pudieron seguir la intervención al completo porque no rellenaron algunos cuestionarios (ausencias prolongadas a clase, no cumplimentación por completo, incorporación tardía al grupo, cambios de centro durante el año escolar, etc.) Se sugiere que se revisen todos los cuestionarios una vez administrados y se realice un seguimiento exhaustivo de los casos singulares, con la

finalidad de reducir al máximo el impacto de los factores externos a la investigación y que pueden conllevar una elevada tasa de muerte experimental.

- Sesgos en la información. A pesar de ser escalas validadas para la medición de los factores relacionados con los objetivos e hipótesis del estudio, se encontraron varias limitaciones. Por una parte, relacionadas con los momentos en que se recogió la información (inicio y final de la intervención). Como ya se destacó anteriormente, limitar la medición a dos momentos puntuales, podría no contemplar algunas situaciones surgidas durante el desarrollo de la intervención y que pudieran ser de gran interés para los objetivos de la investigación. Para dar mayor consistencia a las medidas y proporcionar vínculos más profundos con la TAD, la motivación intrínseca, el apoyo a la autonomía y el aprendizaje situado y funcional que se propone desde el EpC, se sugiere que los estudios que se realicen en el futuro, contemplen mayor número de variables de las abordadas en la investigación. De esta forma, se podrían incluir medidas relacionadas con la adherencia a la práctica y analizar en qué medida se modifica la tasa de ejercicio físico en los estudiantes (Florindo y de Oliveira, 2003), puesto que éstas han sido contempladas en estudios previos como consecuencias del aumento de la motivación intrínseca (Belandro, 2013; Moreno-Murcia, Cornelio, y Borges, 2011; Moreno-Murcia, Zomeño, Marín de Oliveira, Ruiz, y Cervelló, 2013). Los datos obtenidos se podrían comparar y discutir con los resultados de los diferentes macro análisis estadísticos (Encuestas de Hábitos Deportivos en España, CSD y

MECD, 2015) y podrían servir de base para establecer nuevas hipótesis de trabajo que vincularan el EpC, la TAD y la adherencia a la práctica.

5.1.3. Limitaciones derivadas de los procedimientos y técnicas empleadas

- Estudio 1. *Preferencias de práctica y competencias en EF*

Entre las limitaciones que presenta el estudio destacar que es una investigación de carácter correlacional y no se pueden inferir resultados causales. Por lo tanto, ambos factores requerirán de una intervención que pueda avalar la influencia de la primera sobre las segundas, así como del análisis de las estrategias didácticas empleadas por el docente durante el proceso de instrucción. Tanto la escala diseñada como los datos obtenidos en este estudio, pueden ser útiles a los docentes de educación física preocupados por la mejora de su propia práctica educativa. En el futuro, las líneas de investigación relacionadas con el desarrollo de las competencias, podrían considerar las preferencias de práctica como punto de apoyo a partir del cual proceder a realizar intervenciones sobre la práctica docente, puesto que ésta se ha revelado como un factor clave a la hora de implicar al estudiante en la consecución de las competencias básicas.

- Estudio 2. *Evaluación de las competencias en EF*

Las limitaciones que presenta el estudio se articulan tanto en el proceso de secuencia, como en la propia propuesta de evaluación. El punto de partida del estudio fue elaborar un mapa conceptual sobre las competencias que minimizara la confusión existente al respecto y superara las propuestas aisladas y centradas en aportaciones exclusivas de las áreas, sin relación alguna entre éstas. Para ello, se contó con el asesoramiento de un grupo de investigadores expertos y con los miembros del departamento de EF. Se estableció una estructuración de

las competencias por ámbitos de desarrollo para favorecer su interpretación y ayudar en su implementación práctica, pero no contó con el concurso del resto de docentes del centro. Aspecto que viene a confirmar que en un mismo centro se trabaja de manera contradictoria (Hortigüela, 2014). En ocasiones, un mismo equipo docente puede plantear la enseñanza al mismo grupo de estudiantes bajo enfoques radicalmente opuestos que no hacen sino, aumentar el desconcierto entre los estudiantes y sus familias.

En segundo lugar, al no participar otras materias en el proceso de secuencia, se limitó la aportación y visión interdisciplinar y metadisciplinar que los especialistas en otras áreas de conocimiento podían aportar. Por tanto, la definición y establecimiento de niveles referenciales para cada ámbito de desarrollo competencial, puede estar sesgada y podría haberse realizado de forma más compartida y reflexiva. A pesar de haber consultado numerosas referencias, la aportación que un especialista puede realizar sobre un determinado aprendizaje, puede ser mucho más práctica y funcional que la realizada desde la singularidad del grupo docente que elaboró la propuesta, por mucho empeño que pusieran en la tarea.

En tercer lugar, aunque la evaluación arranca de un proceso de reflexión y secuencia compleja, ésta quedó reducida al ámbito o perspectiva de la EF. Por tanto, muchas de sus intenciones siguen quedando relegadas a un campo de actuación restringida y deberían ampliarse a todas las materias del currículum. Si no se hace así, cuando se plantee la evaluación final de curso o etapa, ésta no podrá ofrecer argumentos sólidos del grado de adquisición o desarrollo de las competencias trabajadas en cada uno de los niveles en los que se vaya a evaluar.

Finalmente, se proponen algunas sugerencias para desarrollar la evaluación de las competencias en EF en el futuro:

- Ampliar el proceso de secuencia a todo el claustro por medio del establecimiento de marco de consenso común sobre las competencias.
 - Establecer criterios de revisión y actualización del Plan de Mejora de naturaleza normativa y funcional.
 - Diseñar e incorporar cuestionarios de diagnóstico que permitieran evaluar el grado de penetración del EpC en la programación que realiza cada departamento de centro.
 - Replantear las situaciones de evaluación apoyados en los resultados obtenidos en su puesta en práctica e ir dándoles cotas de funcionalidad y coherencia posible.
 - Someter periódicamente los desempeños propuestos en cada uno de los niveles competenciales a criterios de validez científica variados.
 - Desarrollar un marco compartido para la evaluación general de competencias que cada estudiante debe reunir al finalizar cada curso y etapa. De esta forma se podría determinar con más rigor y coherencia cuál es el perfil competencial de un estudiante en un centro determinado y analizar los desajustes según los criterios definidos.
 - Diseñar y administrar escalas para la autopercepción de la adquisición de las competencias entre los estudiantes.
- Estudio 3. *Escala para la observación de la interacción docente en EF*

Diversas son las limitaciones encontradas en el presente estudio. En relación con el diseño del instrumento, aunque existe abundante literatura en torno a la TAD, han sido muy pocos los estudios previos desarrollados para medir el apoyo a la autonomía en el contexto de la EF. Dicha circunstancia puede haber influido en el diseño finalmente adoptado. En

este sentido, algunos estudios ya pusieron de manifiesto que ciertos ítems son transversales a varias dimensiones, obteniendo bajos índices de puntuación en una única dimensión (Haerens et al., 2013). Esta situación se ha reproducido a la hora de establecer o asignar algunos ítems concretos en una u otra dimensión. Futuros estudios deberían aislar algunas dimensiones (relación con estructura durante o relación con autonomía) y analizar la predicción de una sobre otra para establecer correlaciones positivas entre éstas. Los datos obtenidos podrían servir para desarrollar programas de formación docente en el AA a la luz de nuevas evidencias. Esta misma limitación se apreció en la fase de validación del instrumento. El grado de consenso alcanzado por los expertos acerca de la relevancia y representatividad de los reactivos que componía la escala, necesitó varias revisiones y tuvo que ser ampliamente argumentada y detallada. Probablemente esta situación remita a que los índices de validez para una función de un instrumento no son necesariamente generalizables para otras funciones (Ding y Hershberger, 2002) y en el caso de las dimensiones presentadas en el instrumento, como se apoyan en otros instrumentos donde se advirtieron algunas interferencias, se reprodujeron en las fases iniciales del proceso. Se sugiere que en estudios similares se realice una fase piloto de validez de contenido con un grupo de expertos más reducido que permita trabajar de forma más ágil y lograr mayores cotas de consenso necesario que permitan seguir avanzado con mayor fluidez.

Otra limitación encontrada es la amplitud y densidad de la escala diseñada. Emplear una escala compuesta por 60 ítems con la finalidad observar y registrar el estilo interpersonal docente puede albergar dificultades si no se conoce profundamente el modelo. Ante esta situación, y en relación con las interferencias advertidas que algunos comportamientos presentan en otras dimensiones, se sugiere la posibilidad de diseñar una versión corta de la escala. Esta versión debería contener los ítems más importantes y representativos de cada dimensión

y sería una alternativa más sencilla para medir el estilo interpersonal que el docente despliega durante el proceso de instrucción. Finalmente cabe advertir que, tanto si se opta por utilizar la versión completa de la escala, como por la reducida, previamente se requiere haber participado en un proceso formativo exhaustivo, que incluya una fase de formación teórica junto a otra fase donde se participe en talleres o jornadas de carácter aplicado, que permitan al observador desarrollar y perfeccionar tanto la técnica de la observación en general, como la observación adaptada al objeto de estudio en cuestión: el estilo interpersonal docente.

- Estudio 4. *Efecto de las preferencias de práctica y del estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía sobre el desarrollo de las competencias en educación física*

A pesar de los resultados obtenidos, el estudio presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra. Son pocos los participantes en el estudio y como consecuencia, los resultados obtenidos deben contrastarse con muestras de mayor tamaño. En segundo lugar, la duración del estudio. Aunque la intervención se desarrolló durante un curso académico completo, sería necesario dotarla de mayor continuidad. Se sugiere la realización de estudios longitudinales que abarcaran mayor intervalo temporal para comparar los resultados con el actual estudio. Asimismo, durante una intervención a largo plazo, sería interesante tomar medidas curso a curso para poder analizar e interpretar la evolución de los datos obtenidos y dotarlos de una mayor validez ecológica. En tercer lugar, de acuerdo con la TAD, se podrían introducir más variables o factores y analizar más consecuencias, que ya han revelado su impacto en la creación de una orientación motivacional autodeterminada (Cheon et al., 2014; Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini-Estrada, 2016; Moreno-Murcia, Hernández, y González-Cutre, 2009; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2008). Se sugiere que estudios futuros sigan contemplando las variables presentes en este

estudio y se amplíen, por ejemplo, al impacto que tienen sobre los mediadores, sobre la motivación intrínseca y se analice la percepción que los estudiantes poseen del comportamiento interpersonal docente en el transcurso del proceso de instrucción.

- Estudio 5. *Efecto de las preferencias de práctica y del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía sobre la motivación intrínseca, los mediadores, el apoyo social docente y las competencias en educación física*

A pesar de todos los hallazgos encontrados, diversas son las limitaciones que presenta el estudio.

En primer lugar, el tamaño de la muestra empleada en el estudio no ha sido muy elevado. Por tanto, la composición de ésta puede presentar sesgos en la aleatoriedad de la misma. En el futuro se sugiere que las muestras empleadas posean un tamaño mayor para que representen mejor la heterogeneidad presente en las clases actualmente. Además, incrementar el tamaño de la muestra, minimizara el impacto sobre el índice de muerte experimental. Considerando estos aspectos, los resultados que se obtengan tendrán mayor consistencia.

En segundo lugar, en relación a la duración de la intervención. Aunque un curso académico supone una unidad de medida estandarizada en el sistema educativo, los resultados del estudio indican que deberían considerarse unidades superiores para obtener mayor consistencia en los datos. Se sugiere que en el futuro, los estudios que persigan objetivos similares abarquen, como mínimo un ciclo, pero se aconseja que se presenten estudios longitudinales para toda una etapa educativa o para toda la escolaridad obligatoria.

En tercer lugar, sobre la selección de las medidas analizadas en los estudiantes y los efectos encontrados. Aunque el estudio contempló muchos factores íntimamente relacionados con la motivación

autodeterminada (mediadores, percepción del apoyo a la autonomía y el control, percepción del estilo interpersonal docente y la motivación intrínseca), pueden complementarse con otras medidas que influyen en la orientación motivacional ante una determinada situación. Abordar otros factores y sus correspondientes medidas, permitiría obtener una visión integradora de la motivación, tal y como se postula desde la TAD (Deci y Ryan 1986, 2000), el Modelo Jerárquico de la Motivación Extrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2007) y la Teoría de Metas (Ames, 1992; Nichols, 1984, 1989). Se sugiere que estudios futuros analicen también la satisfacción y/o las metas sociales en EF para la obtención de un análisis más profundo sobre la motivación. Puesto que en el estudio solo se ha medido la motivación intrínseca, se sugiere un estudio holístico de la motivación y relacionarlo con el desarrollo de las competencias en EF.

En cuarto lugar, en relación a las consecuencias de la intervención, son varias las limitaciones que se han encontrado. En referencia a la noción de aprendizaje situado y a la realización de transferencia en los aprendizajes que se postula desde el EpC y la vinculación que estos principios guardan con el estudio transcontextual de la motivación, los resultados sugieren que estudios futuros incorporen la medición de la tasa actividad física realizada en el tiempo de ocio, junto a la actividad física realizada a diario y la medición de la conducta planeada para hacer ejercicio físico (Tirado, Neipp, Quiles, y Rodríguez-Marín, 2012).

En relación al desarrollo del EpC desde el apoyo a la autonomía en EF, aunque los resultados demuestran que el modelo es válido, el tamaño de la muestra, la duración de la intervención y los contenidos abordados, sugieren que deberían realizarse estudios similares en otras etapas educativas y que abarcaran todos los contenidos que se proponen en los respectivos decretos de currículum. Finalmente, se admite que la administración de cuestionarios sobre la percepción del aprendizaje basado en competencias, validados y adaptados al contexto de la EF

escolar, sería una técnica que aportaría una nueva perspectiva para el análisis e interpretación de los datos obtenidos.



5.2. Prospectiva

Teniendo en cuenta que el EpC es el paradigma adoptado por la Unión Europea (Consejo de Europa, 2001, 2002, 2009; Comisión Europea, 2004, 2010, 2012; OCDE, 2003, 2005; Parlamento Europeo, 2006) y su asentamiento parece consolidado en el sistema educativo español (LOE, 2006; LOMCE, 2013), se hace necesario abrir nuevas líneas de investigación que proporcionen un mayor entendimiento de la racionalidad del propio EpC, como de las estrategias necesarias y deseables para incorporarlo al trabajo diario de los docentes.

En este sentido, no se debe perder de vista que la educación versa sobre las personas, supone una intervención planificada y dirigida en pro de unos objetivos ulteriores, que persigan y garanticen el pleno desarrollo de las personas y como consecuencia, éstas vean incrementadas la cota de bienestar, personal, social, académica y laboral. Como se postula en las diferentes normativas educativas (LOMCE, 2013, Orden ECD/65/2015), el docente es el agente principal para la promoción del cambio educativo y para el desplazamiento de las metodologías apoyadas en la transmisión del conocimiento, donde los estudiantes ocupaban un rol pasivo, de reproducción del conocimiento, hacia aquéllas en las que el conocimiento se genere de forma compartida entre docentes y discentes, mediante un proceso de indagación guiado, donde los discentes asuman un protagonismo principal y se conviertan en los principales constructores de su conocimiento, desarrollando estrategias para aprender a aprender, transferibles a todas las etapas y esferas de su vida.

La TAD es el referente principal para estudiar la motivación de las personas y desarrollar estrategias encaminadas a la promoción del desarrollo personal integral y el bienestar. Se ha mostrado como un macro conceptual válido para abordar el estudio de los procesos motivacionales relacionados con la educación, tanto con los discentes (orientación motivacional desplegada), como los docentes (estilo motivacional

empleado). Considerando ambos dominios, el EpC como paradigma educativo de corte constructivista social y a la TAD y el apoyo a la autonomía, como fundamentos psicológicos para comprender la motivación y el clima social de aprendizaje que envuelve al proceso de instrucción, se sugiere que en el futuro se realicen investigaciones que amplíen la línea de estudio iniciada en ésta. Se asume que, aunque los datos obtenidos arrojan esperanzas respecto a la integración de ambas propuestas, éstos son insuficientes y se propone contrastarlos con réplicas al estudio actual.

Entre otras posibilidades, se sugiere realizar estudios monográficos sobre algunos aspectos abordados en la presente investigación. Por ejemplo, se podría abordar específicamente el Enfoque comprensivo desde el AA y diseñar una propuesta de intervención, según los principios del EpC. De esta forma, se podría evaluar detalladamente el impacto que podría producir en la mejora de las competencias, sobre qué competencias lo haría en mayor medida y en qué grado. Ello permitiría retroalimentar los descriptores y aprendizajes asociados de las dimensiones competenciales y, por tanto, acercarse mejor a la compleja y difusa noción de estándares evaluables de aprendizaje, tal y como se postula en la normativa educativa actual y que está siendo objeto de debate entre algunos investigadores (Ruiz-Omeñaca y Bueno, 2015; Zapatero-Ayuso et al., 2017). Además, también permitiría realizar un análisis exhaustivo sobre la orientación motivacional desencadenada por los estudiantes durante el proceso de instrucción, valorar el efecto en los mediadores y las consecuencias en la adherencia a la práctica. Estos estudios de carácter monográfico, permitirían ahondar en el conocimiento de los factores que caracterizan el clima de aprendizaje generado y en el papel que el estilo interpersonal docente hubiera desempeñado en el desarrollo competencial en los diferentes dominios de acción motriz, de acuerdo con la normativa y con algunos estudios (Clemente, Abarca-Sos, Zaragoza, y Aibar, 2016; Larraz, 2008, 2009; LOMCE, 2013).

Como corolario, destacar que la hipótesis principal planteada al inicio de la investigación: utilizar el estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía en educación física mejorará las competencias en los estudiantes, fue validada por la investigación desarrollada. No obstante, atendiendo a la singularidad del contexto donde se desarrolló, las variables que se analizaron y a la compleja red de relaciones existente entre ambos marcos conceptuales (EpC y TAD), en el futuro se necesitarán más estudios que aborden hipótesis similares a las planteadas en esta investigación. Se deberá proporcionar más evidencias que verifiquen que la relación encontrada es posible en otros contextos socioculturales y en otras etapas educativas y deberán ahondar en el diseño de propuestas de intervención para el ámbito de la educación física. Las líneas de investigación pueden orientarse a esclarecer cuáles pueden ser las contribuciones reales de la EF al desarrollo de las competencias en cada etapa educativa y qué papel puede desempeñar el empleo del estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía en todas las fases del diseño curricular (diseño de las situaciones de enseñanza y de evaluación, elaboración y uso de los materiales curriculares, entre otros).

La investigación realizada, lejos de plantearse como un proyecto cerrado y de carácter finalista, se presenta como una oportunidad para seguir investigando en el conocimiento de todos estos factores si realmente se pretende mejorar la calidad de la educación, en el sentido profundo de la expresión.

CAPÍTULO VI



Propuestas de
intervención
práctica de un
EpC a través del
apoyo a la
autonomía

Propuestas de intervención práctica

7.1. Reflexiones en torno a la necesidad de cambio

La investigación en las ciencias de la educación ha experimentado un gran impulso las últimas décadas a tenor del elevado número de estudios realizados, al establecimiento de nuevos modelos conceptuales y a la diversificación de los métodos de trabajo desarrollados.

Los investigadores del ámbito de la educación suelen emplear, de forma genérica, la denominación de investigación educativa para referirse a una disciplina transversal, que proporciona las bases metodológicas y genera conocimientos en educación (Sandín, 2003). Entre sus funciones destacan; la innovación, porque incorpora métodos, procedimientos y técnicas científicas novedosas al campo de la enseñanza y aprendizaje, y la dinamización, porque potencia que la investigación esté en una dialéctica permanente entre teoría y práctica, que repercuta directamente en la praxis educativa.

La investigación educativa debe tener en la metodología su elemento sustantivo y en la aplicación pedagógica su referente principal. Además, debe considerarse una herramienta esencial en el desarrollo profesional docente. (Sandín, 2003). A pesar de ello, son varios los autores que apuntan la existencia de factores o dificultades que obstaculizan que la investigación educativa pueda constituirse como una herramienta para el desarrollo profesional (Álvarez-Méndez, 2005, 2008; Carbonell, 2002; De Miguel et al., 1998; Fullan, 1991, 2002, 2015; Sparkes, 1992). Entre éstos, pueden destacarse los siguientes:

Dificultades relacionadas con la participación en procesos de investigación. El docente no goza de suficiente autonomía académica para introducir programas de innovación que alteren el orden oficial establecido en el diseño curricular. La actitud cerrada ante la introducción de estrategias que no estén directamente relacionadas y

orientadas a la consecución de objetivos académicos o las condiciones organizativas de las instituciones educativas, son percibidas como barreras para la incorporación docente en procesos de investigación educativa.

Resistencias ante los procesos de investigación educativa. La percepción de amenaza que supone la modificación del tradicional rol docente, desde la posición de transmisor del conocimiento, hacia el rol de orientador, dinamizador o investigador, el rechazo otorgado a la utilidad que la teoría posee sobre la práctica, la inclinación hacia la práctica como campo de acción en que el docente se desenvuelve mejor o el desconocimiento y falta de dominio de los procesos de investigación, generan resistencias al cambio y dificultan la realización de procesos de innovación. Éstos son percibidos como costosos, ya que requieren de un notable incremento del trabajo individual.

Problemas relacionados con el desarrollo profesional docente. Muchos docentes no entienden el desarrollo profesional docente como una actitud de constante aprendizaje, que reclama una permanente reflexión sobre la práctica, y no perciben que exista una separación entre su teoría y sus prácticas docentes, conceden poca importancia a la autoobservación y a la reflexión personal, asumen que el trabajo docente debe centrarse exclusivamente en la transmisión de conocimientos sobre una disciplina y rechazan las nuevas propuestas porque le producen inseguridad en el transcurso de su tarea, impidiendo o dificultando que se asuman procesos de cambio y que éstos se canalicen en el desarrollo profesional docente.

En la actualidad, dos de las más influyentes líneas de investigación educativa, se centran en el estudio de la motivación durante el proceso de instrucción y en el desarrollo del enfoque por competencias en los centros educativos. A pesar del incremento cuantitativo y cualitativo de las investigaciones, estudios recientes revelan que muchos de los factores anteriormente citados como obstaculizadores siguen reproduciéndose en

ambos campos de estudio (Aguado-Gomez et al., 2016; Cheon y Reeve, 2013; Gutiérrez-Díaz et al., 2017; Hortigüela et al., 2015, 2016; Reeve et al., 2014, Zapatero-Ayuso et al., 2017, entre otros).

Apoyada en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2002), en la última década emerge una línea de estudio en torno al apoyo a la autonomía del docente (AA) (Reeve, 2006, 2009, 2016). El AA estudia el rol del docente de educación física como un agente facilitador del aprendizaje (Aelterman et al., 2014; Aguado-Gómez et al., 2016; Cheon, Reeve y Moon, 2012; Haerens et al., 2013; Moreno-Murcia, 2016; Moreno-Murcia et al., 2012; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Reeve, 2006, 2009, 2016; Reeve et al., 2014, Reeve y Jang, 2006, entre otros). El estilo motivador de un docente es una característica determinante durante el proceso de instrucción. Se ha demostrado que los estudiantes que reciben mayor autonomía por sus docentes, obtienen mayores beneficios que los que reciben mayor control (Assor et al., 2002; Cheon et al., 2014; Cheon y Reeve, 2015; Reeve, 2009, entre otros). El AA pretende renovar la enseñanza a partir del estudio del estilo motivacional docente y proporcionar modelos educativos alternativos al enfoque tradicional.

El enfoque por competencias, como paradigma educativo, está plenamente asentado en el sistema educativo actual (Consejo de Europa, 2000, 2001; Comisión Europea, 2002, 2004, 2009, 2012; LOE, 2006; LOMCE, 2013; OCDE, 2003; Parlamento Europeo, 2006), como se desprende del creciente interés en relación al estudio sobre cómo se percibe y desarrolla en los centros educativos (Figueras et al., 2016; Hortigüela, 2014; Hortigüela, Pérez-Pueyo, Abella, 2016, Monarca et al., 2016, entre otros), aunque no acabe de materializarse en una estructura clara para su desarrollo (Pérez-Pueyo, 2012). Desplegar el EpC a través del AA puede ayudar a superar las resistencias al cambio entre el colectivo docente, puesto que se ha demostrado que tiene beneficios en la función y la satisfacción docente (Aelterman et al., 2013; Cheon et al., 2014; Ruiz,

Moreno-Murcia y Vera, 2015). Puede desmontar la creencia de que las alternativas al modelo tradicional de enseñanza no son efectivas (Reeve et al., 2014) y puede proporcionar un modelo para su desarrollo, a partir de numerosas evidencias que ofrezcan unas estrategias básicas y se concreten en propuestas para la intervención práctica. El AA ha demostrado ser una estrategia válida para aumentar la motivación autodeterminada de los estudiantes, en situaciones de aprendizaje variadas. Por tanto, puede aprovecharse su enorme potencial educativo para convertirse en un recurso fundamental que mejore la calidad de la educación. Como consecuencia, el AA puede ser una herramienta clave para reducir la tasa de fracaso escolar y el abandono prematuro del sistema educativo, tal y como describe la normativa educativa a nivel internacional (Consejo de Europa, 2009; Comisión Europea, 2010, 2012; LOMCE, 2013; Parlamento Europeo, 2006).

Uno de los grandes retos que afronta el sistema educativo es el desarrollo del EpC, considerando explícitamente al docente como un actor principal en el proceso de cambio educativo (LOMCE, 2013). Apoyadas es estas premisas, se presentan las estrategias básicas para desarrollar el EpC por medio del AA y se desglosan algunas propuestas de intervención práctica desarrolladas en el estudio. Se pretende dar a conocer los recursos que han servido para poner en práctica el EpC, destacando la vinculación que mantienen con el estilo docente de AA.

Ubicar las estrategias para el desarrollo del EpC en un marco conceptual y empírico como el que proporciona la TAD y el AA, aportará nuevas perspectivas curriculares que pueden ser de gran utilidad para que los docentes superen las barreras iniciales y desarrollen iniciativas encaminadas a implementar el EpC en la práctica de la educación física apoyadas en evidencias.

7.2. Estrategias generales para dar apoyo a la autonomía

Existe abundante literatura que ha estudiado el apoyo a la autonomía en el contexto de la enseñanza de la EF (Aelterman et al., 2013, 2014; Cheon et al., 2012, 2014; Haerens et al., 2013; Moreno-Moreno-Murcia, 2016; Moreno-Murcia et al., 2012; Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Reeve, 2006, 2009, 2016; Reeve et al 2014; Reeve y Jang, 2006; Sarrazin et al., 2006, entre otros). A partir de ésta, se puede establecer una secuencia esquemática sobre cómo dar apoyo a la autonomía en clase. Para ello, se deberían tener presentes las siguientes estrategias de carácter general:

- Conocer el continuo donde se integran el estilo motivacional docente controlador y el de apoyo a la autonomía.
 - Recibir formación orientada a impartir clase a través del estilo de apoyo a la autonomía y estar predispuesto al cambio.
 - Saber cómo evaluar el impacto holístico que produce el apoyo a la autonomía en el proceso de instrucción.
- *Conocer el continuo que integra a los estilos motivacionales docentes de control y de apoyo a la autonomía*

La literatura plantea un continuo, caracterizado por la bipolaridad, que identifica a dos estilos motivacionales antagónicos (Reeve, 2016). En un extremo se encuentra el estilo controlador, definiendo un perfil docente cuya intervención se caracteriza por monopolizar la instrucción, erigiéndose como el epicentro del proceso de enseñanza y con una clara tendencia hacia el desarrollo de la orientación motivacional de naturaleza extrínseca. En el otro extremo, se encontraría el estilo docente de apoyo a la autonomía. Un estilo de corte constructivista, que define el perfil de un docente que se postula como un facilitador o colaborador, que guía a sus estudiantes en el proceso de construcción personal del aprendizaje y que tiene en cuenta y respeta sus intereses y necesidades, a través del fomento de una orientación motivacional de naturaleza intrínseca.

Así, el docente que emplea un estilo controlador, se caracteriza porque ejerce el control absoluto sobre todas las decisiones y desarrolla secuencias muy determinadas sobre aquello que pretende que los estudiantes realicen y sobre cómo debe realizarse (Reeve et al., 2014). Provoca que las interacciones que se producen durante el proceso de instrucción queden muy mediatizadas por el clima social generado (clima que tiende al ego o rendimiento), presionando a los estudiantes a pensar, sentir o comportarse de una determinada manera (Assor et al., 2005, Reeve, 2009), llegando a intimidarlos y a ejercer un control personal, que frustra la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Bartholomew, 2010). El docente que emplea un estilo controlador, no contempla la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como un aspecto inherente a su función docente y no les otorga un destacado valor educativo, porque no las relaciona directamente con los objetivos de aprendizaje. Los estudios han demostrado que en el contexto de aprendizaje de naturaleza controladora, los estudiantes habitualmente perciben la frustración de las necesidades psicológicas y como consecuencia, disminuye su capacidad volitiva, produciendo un descenso de la motivación (Bartholomew et al., 2010, 2011; Castillo et al., 2012, 2014; De Meyer et al., 2014; Haerens et al., 2016; Karjane y Hein, 2015, entre otros). La intervención en clase según este perfil docente, tiende a promover una orientación motivacional extrínseca, donde los estudiantes participan en las tareas para obtener recompensas externas (“El que marque gol, tiene punto extra”, “El que entregue el trabajo al final de la clase, tendrá un positivo”), para obtener reconocimiento social (“¿Veis cómo lo hace Javi?, Así es cómo hay que hacerlo y no como lo hacéis vosotros”), para obtener prestigio (“El que lo haga como José tendrá un diez”) o para evitar castigos (“Si no acabas la vuelta antes de diez segundos, te quedas sin equipo y no podrás jugar”). En el peor de los casos, un clima de clase apoyado en un estilo controlador, puede acabar por desmotivar a los estudiantes. Es decir, puede conseguir una pérdida

absoluta del interés por aprender y el rechazo frontal hacia las actividades, mostrando una actitud pasiva y participando por obligación (Cheon y Reeve, 2015), pudiendo dar lugar a la aparición de la oposición desafiante en clase y a los comportamientos de indisciplina (Abos et al., 2015; Moreno et al., 2007).

En definitiva, en EF, el perfil del docente controlador, lo encarnaría aquél que monopoliza el tiempo de práctica, da instrucciones continuamente y anticipa las respuestas sin dar tiempo a que sean descubiertas por los estudiantes (haciendo un uso inadecuado de las técnicas de enseñanza por indagación), potencia un modelo de ejecución muy determinado que, en ocasiones, llega a convertirse en el estándar hegemónico a reproducir, no da opción a presentar alternativas, emplea un lenguaje intimidatorio y apoyado en imperativos, da órdenes (“tienes que”, “hazlo así”, “tienes que hacerlo ya”), proporciona mayormente feedbacks negativos (“así no se hace”, “mal hecho”), realiza críticas despectivas (“eres muy malo”) que pueden acabar mermando la capacidad de iniciativa personal, frustrando los recursos motivacionales internos o la autonomía. Mantiene el control de la clase debido al estatus de poder que le otorgan las calificaciones (“si no lo haces así, suspenderás”), las amenazas (“o lo haces como te he dicho o te castigo sin jugar”) y el establecimiento de plazos muy delimitados (“tenéis una semana para ensayar y luego el examen”) generando una fuerte presión emocional en los estudiantes.

A modo de síntesis, la literatura articula las estrategias que definen la implementación del estilo controlador en torno a cuatro: uso controlador de las recompensas, atención condicional negativa, la intimidación y un excesivo control personal durante las interacciones docente-discente (Bartholomew et al., 2010, 2011; Castillo et al., 2012, 2014, Haerens et al., 2016, entre otros.).

En el extremo opuesto, se conceptualiza al estilo de apoyo a la autonomía. El AA se define como el conjunto de interacciones interpersonales que despliega el docente durante el proceso de instrucción con el objetivo de identificar, nutrir y desarrollar los recursos motivacionales internos de los estudiantes (Reeve, 2009). De forma genérica, el perfil docente que dibuja el estilo de AA, es el de un docente que tiene en cuenta los intereses del estudiante para diseñar las clases, adopta su perspectiva durante el proceso de instrucción, atiende sus demandas, se muestra empático ante las dificultades que surgen en la práctica, respeta sus sentimientos y se preocupa por la educación de las emociones, fomenta que piensen y actúen de forma autónoma, presenta las tareas de manera ordenada y proporciona argumentos explicativos que comparte con sus estudiantes, da opciones de elegir, se muestra paciente con los ritmos y estilos de aprendizaje, cuida mucho las relaciones personales porque las valora como un factor clave en el establecimiento de un clima positivo de aprendizaje. En general, el AA fomenta un clima social orientado a la tarea o la superación personal y la colaboración. El docente que despliega un estilo de AA, evita el empleo de imperativos, no utiliza un lenguaje controlador que pueda generar presión emocional durante las clases para no frustrar las necesidades psicológicas básicas (Reeve, 2009; Reeve et al., 2014). Se basa en el mantenimiento de una sincronización positiva en las relaciones docente-discente, así como entre los objetivos de las tareas y los intereses de los estudiantes (Reeve, 2016).

A modo de síntesis, las estrategias que definen la implementación del estilo de apoyo a la autonomía en la literatura, se han articulado en torno a seis: tomar o tener en cuenta la perspectiva del estudiante, alimentar los recursos motivacionales internos por medio de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, proporcionar explicaciones razonadas cuando aparezcan dudas, reconocer y aceptar las expresiones de afecto negativo o críticas de los estudiantes, transmitir la información

sin emplear un lenguaje controlador o que presione e intimide a los estudiantes y ser paciente con los estilos y ritmos de aprendizaje (Reeve, 2009, 2016; Reeve y Cheon; 2014, Reeve y Halusic, 2009; Su y Reeve, 2011, entre otros).

- *Recibir formación para saber cómo impartir clase en el estilo de apoyo a la autonomía*

La literatura plantea la necesidad de que el docente reciba formación en el estilo de apoyo a la autonomía y muestra el impacto positivo que esta formación tiene en los estudiantes y en los docentes (Gustavson et al., 2016; Su y Reeve, 2011) En los discentes, porque mejoran los resultados de aprendizaje, favorece la adherencia a la práctica y porque promueve una orientación motivacional intrínseca (Chatzirasantis y Hagger, 2009; Cheon y Reeve, 2104; Cheon, Reeve y Moon, 2012; Reeve, 2016, entre otros). En los docentes, porque modifica las creencias sobre la dificultad y utilidad de desarrollar el estilo en clase, aumenta la percepción de autoeficacia docente y la satisfacción laboral (Aelterman et al., 2013, 2014, 2015; Cheon et al., 2014; Cheon y Reeve, 2013, 2015; Cheon, Reeve, Yu y Jang, 2014, Reeve et al., 2014; Reeve y Cheon, 2016; Ruiz, Moreno-Murcia y Vera, 2015, entre otros).

La literatura muestra un amplio abanico de propuestas formativas o de entrenamiento docente para dar apoyo a la autonomía. Éstas se materializan con diversos recursos y con una duración variable. Así, existen propuestas que van desde un único día de entrenamiento (Aelterman et al., 2014) hasta una formación teórica amplia (semestral) (Cheon y Moon, 2010), pero en todas, se aboga por una combinación de formación teórica y por el aprendizaje de las habilidades instructivas prácticas. La fase teórica pasa por la revisión de la literatura especializada, mientras que la formación o entrenamiento en las habilidades instructivas prácticas, puede realizarse por medio de simulaciones, análisis de vídeos que pongan el foco de atención en la provisión de apoyo a la autonomía y la combinación de éstas con la

aplicación práctica real de las estrategias por parte de los participantes (Aelterman, 2013, 2014; Barch, 2006, Chatzirasantis y Hagger, 2009, entre otros).

En síntesis, Gustavson et al. (2016), consideran que un programa de formación de apoyo a la autonomía se diseña para ayudar a los docentes a saber cómo desarrollar un enfoque de enseñanza que nutra los recursos motivacionales internos de los estudiantes y cuya estructuración debe abordarse en tres fases complementarias. La primera, dirigida a la formación teórica. Proporcionará los fundamentos de ambos estilos y se plantearán los escenarios que mejor representan a una intervención docente modelo para ambos estilos. En la segunda fase, tomando como referencia los escenarios presentados, deberán identificar cuál de éstos representa mejor su intervención práctica y se les formará en las estrategias para dar apoyo a la autonomía. En esta fase, los docentes intercambian percepciones y adquieren una perspectiva más objetiva sobre su propio estilo docente, por medio de la participación en grupos de discusión. Finalmente, en la tercera fase, tras haber puesto en práctica en sus clases las estrategias para dar AA, se continuará con los grupos de discusión y se profundizará en el proceso de formación a través del intercambio de experiencias, el visionado de filmaciones y el análisis de las interacciones, con el objetivo de afianzar las estrategias planteadas durante las fases anteriores.

- *Saber cómo evaluar el impacto holístico que produce el apoyo a la autonomía en el proceso de instrucción*

La literatura considera esencial poseer herramientas adecuadas para medir el impacto que el estilo docente de AA produce la motivación de los estudiantes (Aelterman et al., 2014; Haerens et al., 2013) En este sentido, existe consenso en considerar que éstas pasan por el empleo de estrategias que contemplen a los estudiantes, al propio docente y a observadores externos (Su y Reeve, 2011). Haerens et al. (2013),

destacan la complementariedad que ofrece la combinación de instrumentos de medida que abarquen desde los autoinformes hasta la observación docente. Esta variedad de instrumentos permitirá profundizar en la comprensión holística sobre el desarrollo del estilo y permitirá analizar el impacto que produce en todos los agentes implicados y durante cualquier fase de la instrucción. Así, las decisiones que se tomen tendrán una mayor validez ecológica, puesto que se habrán anticipado previamente, en la fase de diseño de las actividades para dar apoyo a la autonomía (Reeve, 2016).

Atendiendo a las dimensiones para dar apoyo a la autonomía propuestas por Deci y Ryan (1994), ampliadas en estudios posteriores (Haerens et al., 2013; Reeve et al., 2014; Reeve y Jang, 2006; Sarrazin et al., 2006; Van den Berghe et al., 2015) se emplearon los autoinformes, junto a la observación de la interacción docente. En la observación, la unidad de análisis empleada para medir el apoyo a la autonomía docente fue la tarea. Esta estrategia combinada (autoinformes y observación), acota mucho más los desajustes que se puedan producir en el desarrollo del estilo y permite identificar las situaciones y las fases en las que se deba enfatizar o intervenir para dar apoyo a la autonomía, a la relación o la estructura, bien sea antes o durante el desarrollo de la tarea. Si se acepta que no hay dos estudiantes iguales, debe aceptarse que no hay dos situaciones idénticas que requieran la reproducción exacta de un patrón de conducta determinado. Por tanto, resulta necesario realizar un diagnóstico certero y preciso de lo que está ocurriendo, cuándo está ocurriendo y qué se está haciendo para que esto ocurra y que se puede hacer para que deje de ocurrir o siga ocurriendo. Estas premisas se conseguirán, únicamente, desde la evaluación holística y rigurosa del impacto que produce el AA en el proceso de instrucción.

7.3. Estrategias generales para desarrollar el EpC

El discurso de las competencias está plenamente asentado en la legislación oficial (Moya y Luengo, 2013), pese a que exista controversia en relación a cómo debería implementarse su puesta en práctica (Pérez-Pueyo, 2012; Pérez-Pueyo et al., 2013). Bolívar (2010) afirma que las reformas curriculares que sustentan el EpC, se apoyan en cuatro pilares:

- La lógica de las competencias.
- Perspectiva socioconstructivista.
- Centrarse en el aprendizaje de los estudiantes.
- Otorgar un papel relevante a las situaciones de formación.

Así, la lógica de las competencias persigue convertir a las competencias en el eje articulador del currículum y desplazar el énfasis de lógica basada en la programación de las competencias a la lógica de la programación por competencias. Por otro lado, la perspectiva tradicional de la enseñanza, apoyada en planteamientos mecanicistas y asociacionistas, pretendía la acumulación de conocimientos, sin cuestionarse la utilidad de los mismos. Exaltaba la figura del docente como el poseedor del conocimiento y subordinaba el papel de los estudiantes a su asimilación pasiva y a su reproducción acrítica. La perspectiva socioconstructivista por la que aboga el EpC, supone desplazar el énfasis educativo desde la figura del docente como monopolizador del aprendizaje, hasta la concepción del docente que asume el papel de promover, orientar, facilitar y guiar el proceso de aprendizaje del estudiante, diseñando las situaciones de manera que convierta al estudiante, en un agente activo en la construcción de su propio aprendizaje. Por medio de las situaciones de aprendizaje, el estudiante no sólo construye nuevos conocimientos, sino que le permite atribuirle una significación social, desarrollando una cognición situada, con una elevada relevancia sociocultural.

Siguiendo las orientaciones de la literatura especializada (Blázquez y Sebastiani, 2009; Bolívar, 2010; Coll, 2007; Contreras y Cuevas, 2011; Escamilla, 2008; Monereo y Pozo, 2007; Moya y Luengo, 2013; Pérez-Gómez, 2007; Pérez-Pueyo et al., 2013; Valle y Manso, 2013; Zabala y Arnau, 2007; Zabala et al., 2011, entre otros) se pueden recopilar una serie de estrategias generales que han servido de referencia para orientar su desarrollo práctico en el estudio.

Diseñar escenarios de aprendizaje que sean auténticos o relevantes para los estudiantes y con altas cotas de transferencia social. Si el aprendizaje competente pretende desarrollar la habilidad de emplear recursos que dispone el estudiante (conocimientos, habilidades y actitudes) a nuevas situaciones, la adaptación, transformación y alteración de éstos a las nuevas circunstancias, será un rasgo distintivo de que se van desarrollando las competencias. Para ello, deberá superarse la visión instrumental de la práctica (jugar por jugar), asociando las actividades y los procedimientos del área a estadios superiores de conocimiento que, partiendo de la práctica procedimental, le permita ir más allá y propicie desarrollar vínculos sustantivos entre los recursos que es capaz de movilizar y los que pone en acción en las nuevas situaciones. Esta vinculación sustantiva es un factor clave para desarrollar nuevos desempeños competenciales.

Diseñar las situaciones de aprendizaje de manera que supongan un reto y que estén abiertas a múltiples soluciones. Si el desarrollo de las competencias tiene que ver con la motivación por aprender y con la curiosidad por descubrir, las situaciones que se presenten en clase deberán ser enfocadas como retos alcanzables, que reafirmen la autoestima de los estudiantes y que potencien el sentido de la iniciativa y la autonomía. La resolución de estos problemas debe poner en juego más de una dimensión competencial al mismo tiempo, puesto que es así como se materializa una intervención competente en la realidad. Por tanto,

situaciones cerradas o con muy poca transferencia, no son aconsejadas para el desarrollo de las competencias.

Incorporar al estudiante en el diseño de las situaciones de aprendizaje para implicarle en su desarrollo competencial. Para lograr despertar el interés del estudiante y que realmente le otorgue un significado de utilidad y un valor práctico, se debe dar libertad al estudiante para que pueda proponer variantes, modificar las condiciones iniciales de la tarea o elegir su propio proyecto de aprendizaje. La actividad mental y procedimental, debe estar en sintonía. A la cognición situada debe llegarse desde la práctica y a la integración de los dominios competenciales en sus esquemas de conocimiento, no se llegará sin la atribución de significado. Por tanto, en la construcción personal del aprendizaje, debe prevalecer una perspectiva de proceso, que sitúe o posicione al estudiante respecto a un objetivo por el que trabajar, acompañada por una perspectiva de producto o resultado, que dirija y oriente sus acciones con sentido funcional o de utilidad práctica.

Las situaciones sobre las que desarrollar competencias deben mantener una estrecha relación con el currículum de la EF. Por medio de la práctica de determinados contenidos de la EF, se garantizará el desarrollo de algunos dominios competenciales, los cuales pasarán a formar parte del bagaje de los estudiantes. De igual manera, proponer situaciones artificiales con el pretexto de desarrollar determinadas competencias en EF, puede provocar el efecto contrario, alejarlas del ámbito de la EF y frustrar el interés por el aprendizaje competencial en la EF.

Fomentar la práctica variada y emplear estilos de aprendizaje inclusivos. Puesto que las competencias no se manifiestan en estado puro, sino que son fruto de desempeños parciales y combinados de varios componentes competenciales, se deben diseñar propuestas de intervención práctica variadas y que permitan a todos los estudiantes evidenciar un nivel de desempeño sobre el que poder trabajar para

mejorar su desarrollo competencial. La intervención competente supone una compleja combinación y adaptación de los recursos personales del estudiante frente a una situación dada. El interés educativo pasará por diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje que propongan al estudiante la incorporación simultánea y graduada de determinados dominios competenciales. Como las competencias no se adquieren de forma unívoca desde una materia y como cada materia suscita unas condiciones particulares para donde poner de manifiesto unos dominios competenciales, la riqueza en el diseño de las situaciones de práctica y la flexibilidad con que las que el docente las presente, permitirá que todos los estudiantes puedan desarrollar niveles de dominio competencial según sus capacidades y promocionar hacia estadios superiores. La figura del docente como agente dinamizador y mentor del aprendizaje de sus estudiantes, vuelve a ser determinante para que los estudiantes desarrollen la autoestima y alcancen niveles de desempeño superiores.

Evaluar las competencias, supone siempre evaluar las condiciones en las que éstas se ponen en juego. Por tanto, para la evaluación de los desempeños, se deben seleccionar situaciones equivalentes a las que se desarrollaron. Las interferencias entre unas y otras (evaluación y aprendizaje) puede dar una percepción errónea del grado de adquisición de las competencias alcanzado por los estudiantes y llevar a tomar medidas erróneas o inadecuadas para su valoración, así como sobre el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje. La incorporación del estudiante durante el proceso de construcción de las secuencia de aprendizaje, es una estrategia útil para lograr articular los estándares de aprendizaje a la realidad y potencialidad de cada estudiante. Si las situaciones de enseñanza no deben diferir mucho de las de evaluación y se ha incorporado al estudiante en el diseño y particular desarrollo de éstas, no habrá problema o resistencia alguna por parte del docente en incorporar al estudiante en la participación activa de su proceso de valoración. Es más, la participación responsable del estudiante en su

propia evaluación, le permitirá conocer cuáles son sus puntos fuertes y detectar los puntos sobre los que mejorar. Podrá establecer, con la ayuda del docente, sus propios objetivos y diseñar las estrategias para alcanzarlos, aspecto que le permitirá atribuir significado a los desempeños realizados y le permitirá desarrollar la competencia de aprender a aprender.

Realizar una secuencia de las competencias y de los aprendizajes asociados entre el equipo docente de un centro, es una condición necesaria para el aprendizaje por competencias. Puesto que la legislación propone evaluar el grado de adquisición de las competencias al finalizar la escolaridad obligatoria y la adquisición de las competencias no se lleva a cabo desde un área en particular, ni en un momento dado, sino que requiere de la participación coordinada de todas las materias durante un extenso y complejo proceso formativo, no es suficiente con el trabajo aislado desde los diferentes departamentos. Se necesita llegar a unos consensos mínimos que orienten el trabajo de cada área. De esta forma, todo el equipo docente de un centro sabrá en qué medida está contribuyendo al desarrollo de las competencias, sobre qué competencias se está contribuyendo y en qué momento se debe incidir en una u otra competencia o dominio competencial.

Diseñar proyectos compartidos e interdisciplinarios para el desarrollo de las competencias. Esta estrategia es válida y viable cuando se haya trabajado de forma exhaustiva y colaborativa en la secuencia competencial de un nivel, curso o etapa educativa, en un equipo docente. El trabajo por proyectos colaborativo es una estrategia que permite maximizar los componentes transversales o metadisciplinarios de las competencias. No obstante, encontrar espacios para el trabajo compartido de las competencias, va más allá de la realización de actividades puntuales entre dos o más áreas, que poseen conocimientos afines. A pesar de ello, el proceso de diseño de una tarea interdisciplinaria puede ser una estrategia adecuada para descubrir nuevas relaciones competenciales

entre áreas, que permitan dinamizar nuevas metodologías y establecer nuevos procedimientos para su materialización práctica y su evaluación.

7.4. Propuestas de intervención práctica.

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.

Tomando las dimensiones de la escala diseñada en el estudio 3 para la observación de la interacción docente, se detallan un conjunto de estrategias prácticas (Tabla 55). Hay que destacar que esta división obedece a criterios didácticos, que faciliten la comprensión global de la estrategia, y no a una representación de la fragmentación con que éstas

concurrer en la práctica. 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 55 Diseño de una unidad de aprendizaje competencial y estrategias prácticas empleadas para el desarrollo de las competencias desde el AA.

Apoyo a la autonomía y desarrollo de competencias

Unidad de aprendizaje: Juegos deportivos de cancha dividida, muro y red.

Ámbitos competenciales abordados: comunicación y expresión (comunicación lingüística), desarrollo personal (competencia de aprender a aprender y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor) y relación e interacción (competencias sociales y cívicas).

Aprendizajes asociados a los dominios competenciales:

- Argumentar una idea apoyándose en la información obtenida (saber explicar, describir).
- Empleo del lenguaje para regular las emociones (solucionar conflictos, aceptar puntos de vista, respetar el turno de palabra).
- Poner en práctica estrategias para el aprendizaje autónomo: búsqueda de información, lectura reflexiva, selección y síntesis de los conceptos clave.
- Transformar la información en conocimiento a través de las estrategias para el aprendizaje autónomo, consultado a los compañeros y al docente.
- Consensuar con el docente los objetivos a alcanzar y establecer pautas para su desarrollo.
- Asumir y desempeñar con responsabilidad roles y funciones consensuadas durante el desarrollo de trabajos en equipo.

- Colaborar con los compañeros valorando el beneficio mutuo.

Formulación de competencias:

- Investigar los principios de acción comunes a los deportes de cancha dividida muro y red y organizarlos en ataque y defensa.
- Seleccionar los principios técnico-tácticos y estructurales elementales de la modalidad seleccionada y experimentarlos en condiciones de práctica modificada.
- Establecer criterios de mejora personal a partir del nivel de dominio inicial.

Producto final. Estándar de aprendizaje evaluable:

- Diseñar un juego modificado que contenga los principales rasgos estructurales de la modalidad de partida y que permita verificar una progresión en el juego.

Instrumentos de evaluación:

Evaluación inicial:

- *Cuestionario de preferencias y deliberación con los grupos.*

Evaluación formativa:

- *Carpeta de aprendizaje.* Registro las acciones que van realizando los estudiantes (acuerdos y sugerencias). Permiten dirigir el trabajo hacia los objetivos previstos. Las acciones y objetivos del trabajo se elaboran y actualizan consensuadamente entre el docente y los discentes apoyadas a las experiencias personales durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje.
- Rúbricas para la autoevaluación. Al finalizar cada clase, los estudiantes rellenan unas sencillas rúbricas que reflejan la evolución del dominio y conocimiento del juego.

Evaluación sumativa:

- *Evaluación compartida.* Por medio de una rúbrica, docente y discentes ponen en común la valoración que realizan de los desempeños alcanzados, según los niveles pactados durante el desarrollo de la unidad y establecen propuestas de mejora.

Propuestas de intervención práctica empleando el estilo docente AA:

Para dar apoyo a la autonomía:

- Pregunta a los estudiantes sus preferencias de práctica.
- Da posibilidad de elección según sus preferencias.
- Deja que establezcan sus propios agrupamientos (formación de los grupos).

- Anima a diseñar y a experimentar las tareas y los objetivos propuestos.
- Sugiere alternativas cuando se produzcan dificultades y proporciona ayuda.
- Respeta el nivel de habilidad individual y anima a mejorarlo.
- Fomenta la capacidad de perseverancia y destaca los progresos individuales.
- Proporciona expectativas positivas en relación a la capacidad de los estudiantes.
- Atiende las dudas de los estudiantes y estimula su capacidad para tomar decisiones.

Para dar apoyo antes de la tarea:

- Explica los objetivos generales de la unidad de aprendizaje.
- Describe claramente las acciones que se van a realizar durante la unidad.
- Presenta el papel que va desempeñar el docente en el proceso.
- Expone de manera clara y concisa el rol que desempeñará el estudiante.
- Da a conocer los resultados esperados y los criterios de evaluación.
- Establece un espacio para la deliberación y debate sobre el diseño de la unidad.
- Al inicio de cada clase realiza una síntesis de lo que se va a trabajar y lo pone en relación con los objetivos de la unidad.
- Al comenzar cada clase establece qué procedimientos empleará para supervisar el trabajo de cada grupo de forma que todos los grupos puedan ser atendidos equitativamente.

Para dar apoyo durante la tarea:

- Adapta las instrucciones, las ayudas y las correcciones o sugerencias según el nivel de los estudiantes.
- Establece secuencias indagativas con los estudiantes y da tiempo a que los estudiantes piensen sobre las ejecuciones realizadas.
- Fomenta la deliberación con los estudiantes para que tomen conciencia de sus puntos fuertes en la ejecución de las acciones y establezcan aspectos de mejora.
- Proporciona feedback positivo e informativo sobre la acción desarrollada.
- Anima a que los estudiantes perseveren y elogia sus puntos fuertes.
- Cuando a un estudiante no le atrae una actividad le explica la utilidad y la importancia que tiene la tarea en relación a los objetivos de la unidad.
- Cuando un estudiante no es capaz de encontrar la solución a un problema determinado, comparte el problema con sus compañeros pidiéndoles que realicen demostraciones que le proporcionen otro punto de vista y tome conciencia.
- El docente se ofrece para realizar demostraciones conjuntamente con los estudiantes siempre que éstos lo necesiten y delibera con ellos al respecto.
- Cuando se detecta un error, sugiere alternativas que le permitan subsanarlo.

- Ante una dificultad, da la posibilidad de que los estudiantes puedan trabajar según sus niveles y respeta sus ritmos de aprendizaje.

Para dar apoyo a la relación:

- Atiende a los estudiantes con respeto y de manera afectuosa.
- Trata a todos los estudiantes por igual con independencia del nivel de habilidad.
- Manifiesta abiertamente los sentimientos positivos hacia el grupo.
- Cuando da una instrucción o un feedback se dirige individualmente.
- Acepta las críticas y las sugerencias que los estudiantes le proponen y pacta con ellos nuevas propuestas.
- Se muestra empático con las dificultades y muestra su confianza en las posibilidades de los estudiantes.
- Muestra entusiasmo y satisfacción cuando los estudiantes trabajan bien y lo manifiesta sinceramente al grupo.
- Cuando se produce un conflicto les escucha atentamente y promueve la búsqueda de una solución razonada.

Escenarios para dar Apoyo a la Autonomía en el Enfoque por Competencias:

Estructura antes de la tarea

1.- Explica los objetivos generales de la unidad y describe las acciones a realizar.

El docente presenta la unidad de aprendizaje y la contextualiza. Les recuerda que es una unidad fundamentada en las preferencias de práctica que realizaron al inicio de curso y que se han agrupado las diversas modalidades planteadas en torno a un eje organizador: los deportes de raqueta. Les explica que se pueden clasificar como deportes de cancha dividida, muro y red, si se atiende al desarrollo de la acción. Les recuerda que entender el desarrollo de la acción es fundamental para lograr una intervención eficaz en el juego, porque dará sentido a la acción con independencia del nivel de destreza alcanzado. Les expone los objetivos de la unidad:

- Afianzar el conocimiento de los aspectos comunes del desarrollo de los juegos deportivos de cancha dividida, muro y red (aspectos técnico-tácticos comunes).
- Lograr niveles de desempeño superiores, por medio de la práctica modificada de los elementos técnico-tácticos, en situaciones de juego real.
- Para lograrlo, deberán seleccionar una modalidad, analizarla y extraer sus principales características y adaptar los medios técnico-tácticos y reglamentarios a su nivel de destreza y a las condiciones espacio-materiales disponibles.

2.- Describe las acciones a realizar durante la unidad, da opciones de elección y deja que los estudiantes establezcan los grupos de trabajo.

El docente describe las fases en que se dividirá la unidad. La primera fase tendrá un carácter exploratorio y vivencial. Se desarrollará a través de ambientes de aprendizaje que representarán las características estructurales básicas de las diferentes modalidades.

- Cancha dividida por una red, sin muros, con raqueta y pelota: tenis
- Cancha dividida por una red, sin muros, con raqueta y volante: bádminton.
- Cancha dividida por una red, sin muros, con pala y pelota: pickleball.
- Cancha dividida por una red, sin muros, con pala y volante: shuttleball.
- Cancha dividida por una red, con palas y muros: pádel.
- Cancha compartida, con palas, muros y pelota con rebote elevado: frontenis.
- Cancha compartida, con palas, muros y pelota con rebote corto: squash.
- Cancha compartida, con palas y volante: shuttleball cooperativo.

Les informa que por medio de estas sesiones podrán explorar y vivenciar situaciones generales y comunes a la gran mayoría de deportes de raqueta.

La segunda, se orientará al conocimiento profundo de la modalidad seleccionada. Les plantea que deberán formar grupos y elegir una modalidad. Una vez elegida, deberán informarse sobre ésta y seleccionar los aspectos que consideren fundamentales para su desarrollo. Durante estas sesiones, docente y discente intercambian puntos de vista sobre la información que van recabando y establecerán pautas y se fijarán objetivos para afianzar la comprensión del juego y en el juego. Ello les permitirá adquirir un conocimiento situado de las principales reglas del juego y de las habilidades o medios técnicos-tácticos. El continuo diseño de juegos modificados, les permitirá mejorar su ejecución en un contexto funcional y que represente a la práctica del juego real. Favorecerá descubrir los puntos fuertes y débiles personales frente al modelo y permitirá que se marquen objetivos personales para su mejora, en base a una intencionalidad definida. En base a éstos, procederán a adaptarlos, modificarlos, sustituirlos, eliminarlos y/o ampliarlos. Durante el desarrollo de esta fase, tomarán como referencia su nivel de competencia motriz e irán transformando el juego conforme se produzcan mejoras o se encuentren problemas que impidan progresar.

La tercera fase, constatará el producto final alcanzado. Se procederá a realizar una evaluación compartida, donde docente y discentes deliberarán sobre los objetivos iniciales, los progresos realizados para valorarlos según los criterios de evaluación.

3.- Da a conocer los resultados esperados y los criterios de evaluación. Da opciones de elección y presenta el papel que desempeñará el docente y los estudiantes.

Para poder llevar a cabo la fase de desarrollo de la propuesta, negocia con los estudiantes la duración estimada. Para ello, el docente propone unas unidades

temporales de referencia. Para la primera, hasta dos clases. Para la segunda, entre seis y ocho clases. Para la tercera, hasta dos clases. Una vez pactadas, concreta los procedimientos de evaluación y deja claros los criterios de evaluación, tanto para la evaluación formativa como para la evaluación de finalización del proyecto o de carácter sumativo. Les expone los procedimientos y técnicas que se emplearán. La evaluación formativa se registrará por medio de dos instrumentos: una carpeta de aprendizaje o cuaderno del profesor y una rúbrica autoevaluativa. En la carpeta de aprendizaje, el docente reflejará el grado de adquisición de los compromisos que asumieron los estudiantes y quedaron pactados. Además, anotará todas las sugerencias y acuerdos a los que se vayan llegando tal y como la unidad se desarrolle (Adapta las instrucciones, las ayudas y las correcciones o sugerencias según en nivel de los estudiantes). Por ejemplo, se acuerda que en la clase número 3, tras las dos clases iniciales, los estudiantes presentarán la formación de los grupos y la modalidad seleccionada. Además, en esta misma clase, deberán exponer los argumentos seguidos en la elección de la modalidad. El docente, al inicio de la tercera clase, realiza un breve proceso de deliberación con cada grupo y anota en su carpeta los datos anteriores: presencia o ausencia. A continuación, les propondrá llevar a cabo nuevas iniciativas. Por ejemplo, les propondrá que cada componente del grupo deberá buscar información sobre aspectos de la modalidad: reglas, principios tácticos, elementos técnicos o golpes, espacio y materiales de juego, etc. y que cada uno asuma una responsabilidad dentro del grupo. Lo plantea por medio de un enfoque de cooperación necesaria. Es decir, a través de una metodología cooperativa como el puzle de Aronson. Los estudiantes, tras asumir sus roles, se comprometerán a presentar un borrador en la siguiente clase. Esta acción queda asumida por todos los miembros del grupo y el docente lo refleja en la carpeta de aprendizaje. Los estudiantes asumirán el papel activo para poder avanzar en el aprendizaje y el docente les facilitará los medios para encontrar la información: pondrá una entrada en el blog, les facilitará materiales curriculares, etc.

Paralelamente, mientras se desarrolla la unidad, el docente les explica que cada grupo tendrá una sencilla rúbrica que deberán cumplimentar al finalizar cada sesión. En ésta, los estudiantes reflejan las percepciones que tienen respecto de su propia práctica: grado de mejora de las habilidades, de la utilidad práctica de la información aportada, del compromiso mostrado para mejorar, de las aportaciones personales a los objetivos del grupo, etc.

Al finalizar la unidad, se realizará una evaluación sumativa o de producto. Se desarrollará mediante una exposición del juego creado y se complementará por medio de una práctica jugada. Los estudiantes deberán argumentar hasta qué punto han empleado funcionalmente la información que han ido aportando para diseñar el juego y

como han mejorado su competencia motriz en el juego. La evaluación se someterá a un proceso de deliberación compartida entre el docente y los discentes. Se evaluará el resultado o producto final, comparándolo con el proceso y se calificará. La calificación seguirá unos indicadores de desempeño agrupados en una escala de 1 a 4. Los estudiantes los conocían desde el inicio de la unidad (fase 2).

Este proceso refleja el papel del docente como dinamizador o facilitador de la motivación intrínseca que propone el AA y del aprendizaje significativo y funcional que postula el EpC.

Estructura durante la tarea y Apoyo a la relación.

4.- El docente anima a diseñar los objetivos y a experimentar las actividades. Respeta el nivel de habilidad de los estudiantes, sugiere alternativas cuando se producen dificultades y respeta los ritmos de aprendizaje. Proporciona fundamentos explicativos y anima a practicar, destacando positivamente los progresos realizados. Trata a los estudiantes con respeto, muestra empatía y preocupación cuando aparecen dificultades, acepta las críticas y negocia con los estudiantes las posibles alternativas.

El docente plantea las primeras clases a partir de los grupos que han formado y les deja practicar. Les sugiere que acuerden unas normas mínimas para que todos puedan comprender el desarrollo del juego. A partir de ahí, les dará tiempo para practicar y les informará que pueden requerirle en cualquier momento y ante cualquier situación que suponga una dificultad en la que el juego pierda la continuidad o haga decaer el interés. Les recuerda la necesidad de practicar e intentar jugar antes de darse por vencido y que es normal que algunas modalidades les presenten mayores dificultades o que les resulten más atractivas. Mientras los estudiantes están jugando en los ambientes diseñados, el docente irá pasando por los grupos de forma rotatoria. En las clases posteriores, cuando cada grupo trabaja su propio contenido, el docente observará el trabajo que están realizando. Les preguntará sobre el desarrollo del juego con la finalidad de conocer sus preferencias y su motivación en el juego. Por ejemplo, les preguntará cómo ven el desarrollo del juego y su intervención personal. Les pedirá que le expliquen las normas pactadas, las razones por las que las pactaron y cuáles son las principales dificultades que encuentran en su puesta en práctica. En base a ello, les propondrá que vuelvan a jugar. Mientras se desarrolla el juego reforzará las acciones positivas (gestos técnicos, aspectos tácticos o una modificación normativa propuesta). Si aprecia que no hay una continuidad que permita mejorar las habilidades, parará la actividad y procederá a realizar una pequeña discusión para tratar de llegar al problema principal, empleando el descubrimiento guiado. Por medio de preguntas, fomentará la reflexión para que descubran los principales problemas y pongan en práctica nuevas alternativas. Dejará el tiempo suficiente para que encuentren la solución. Por ejemplo,

cuando se presente un problema y cueste encontrar una solución, si los estudiantes presentan alternativas, les dejará practicar y que puedan valorar la más adecuada. Mientras, el docente seguirá con la supervisión de otros grupos. Cuando estén en condiciones de afrontar una alternativa, se dirigirán al docente y volverán a realizar una pequeña deliberación acompañada de una ejecución práctica. Cuando se esté desarrollando, el docente estará muy pendiente de los intentos válidos para reforzarlos positivamente (aspectos de ejecución y aspectos de relación). Si se producen dificultades, volverá al punto anterior. Es decir, parará el juego y se volverá a tratar el problema de forma individual con el estudiante que más problemas presente o con el conjunto del grupo. En esta situación, el docente buscará ayudar a solucionar el problema de forma cordial y empática, mostrando una predisposición favorable para ayudarlo. Por ejemplo, jugará con él, le preguntará dónde cree que tiene más dificultades, le propondrá una simplificación de las actividades, etc. A nivel grupal les propondrá que piensen alguna variante normativa que les permita jugar con mayor continuidad. Se quedará cerca del grupo, reforzándoles las ejecuciones correctas, repitiéndoles las instrucciones sencillas cuando se produzca algún error para que lo identifiquen y buscará el diálogo permanente con los estudiantes para identificar el error y tomar conciencia del mismo, con la finalidad de solventarlo de forma significativa. Si un estudiante muestra una apatía manifiesta o una frustración que le hace emitir un juicio de valor negativo respecto su habilidad o en relación al juego, se mostrará empático, estará con el estudiante para rebajar sus niveles de ansiedad, lo calmará demostrándole que está para ayudarlo y le destacará todas las acciones que realiza correctamente con el objetivo de trabajar el autoconcepto y la autoestima. Le proporcionará feedbacks positivos cuando surjan las dificultades y le explicará que éstas deben asumirse como parte del proceso de aprendizaje y el mismo docente se pondrá como modelo. Estará cercano emocionalmente al estudiante en estas circunstancias y le animará a perseverar, reforzándole que con la práctica se mejora, aunque unos vayan más rápido que otros. Lo abordará en el seno del grupo y le animará a volver a jugar. Si aun así, persisten las dificultades o el desinterés, le sugerirá la posibilidad de cambiar de modalidad y le expondrá el trabajo que están realizando los otros equipos.

CAPÍTULO VII



Referencias

Referencias

- Abos, A., Sebil, J., Julián, J., Abarca-Sos, A., y García-González, L. (2016). Improving students' predisposition towards physical education by optimizing their motivational processes in an acrosport unit. *European Physical Education Review*, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X16654390>
- 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, 595-609.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., De Meyer, J., Van der Berghe, L. y Haerens, L (2013). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and Quantitative findings. *Teaching and Teacher and education*, 29, 64-75. Doi: 10.1016/j.tate.2012.09.001
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., y Haerens, L. (2015). Changing teachers' Beliefs regarding Autonomy Support and Structure: The Role of Experienced Psychological Need Satisfaction in Teacher Training. *Psychology of Sport & Exercise*, 23, 64-72.
- Aguado-Gómez, R., López-Rodríguez, A., y Hernández-Álvarez, J.L. (2017). Educación física y desarrollo de la autonomía: La percepción del alumnado de Educación Secundaria. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación* 31, 300-305.
- Aibar, A., Julián, J.A., Murillo, B., García, L. Estrada, S., y Bois, S. (2015). Actividad física y apoyo a la autonomía. El rol del profesor de educación física. *Revista de psicología del deporte*, 24(1), 155-161.
- Ahumada A. P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 45, 11-24.
- Albert-Gómez, M.J. (2009). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Almagro, B., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J.A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista*

Internacional de Ciencias del Deporte, 25(7), 250-265.
Doi:10.5232/ricyde2011.02501 <http://www.cafyd.com/REVISTA/02501.pdf>

- Almond, L. (2015). Rethinking teaching games for understanding. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(1), 15-25.
- Allison, S. y Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Physical Education*, 28(3), 9-13.
- Álvarez Méndez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Álvarez Méndez, J.M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno-Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-233). Madrid: Ediciones Morata.
- Angera, M.T., Blanco, A., Losada, J.L., y Hernández, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: Conceptos básicos. *Lecuras. Educación Física y Deportes*, 5 (24).
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. (pp. 161-176). Champaign (IL): Human Kinetics.
- Anderson, J. C., y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Angulo, J.F., y Redón, S. (2010). Competencias y contenidos: Cada uno en su sitio en la formación docente. *I Congreso Internacional Reinventar la profesión docente*. Málaga.
- Assor, A., Kaplan, H., y Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 27, 261-278.
- Atienza, E., Bustamante, A., Cruz, M., Navarro, P., y Nebreda, T. (2009). Del proyecto educativo a las programaciones de aula: La incorporación de las competencias básicas a la práctica educativa. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación.
- Azorín, F., y Sánchez-Crespo, J.L. (1986). *Métodos y aplicaciones de muestreo*. Madrid: Alianza.
- Baard, P. P., Deci, E. L., y Ryan, R.M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings¹. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.

- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J.A., y Martínez-Molina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en educación física: Antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, 24, 46-49.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, L. D. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, L. D., y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 73-83.
- Barahona, J., Campos, M., Pérez, M., Guerras, A., Casado, M.V., Feltrer, J., Iranzo, S., y Bilbao, A. (2008). El desarrollo de las competencias básicas en educación física. *Lecturas. Educación Física y Deporte*, 118.
- Barbero, J.I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im) posibilidades de cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Barkoukis, V., Tzorbatzoudis, H., y Grouios, G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seventh-months intervention. *European Physical Education Review*, 14(3), 367-387.
- Barrachina-Peris, J. (2007). La educación física dirigida hacia el bienestar: reconceptualización del enfoque tradicional de la salud la condición física en el currículum de la educación física. *IndeRef. Revista digital*, 2.
- Barrachina-Peris, J. (2009). La programación de la Educación Física en base a competencias en infantil, primaria, secundaria y bachillerato. En E. Sebastiani y D. Blázquez (Eds.), *Enseñar por competencias en educación Física* (pp. 113-136). Barcelona: Inde.
- Barrachina-Peris, J. (2012). ¿Cómo lo estamos haciendo? Revisión crítica de algunos modelos de iniciación deportiva. En E. Sebastiani y D. Blázquez (Eds.) *¿Cómo formar a un buen deportista? Un modelo basado en competencias* (pp.89-109). Barcelona: Inde.
- Barrachina-Peris, J. y Blasco, J. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la educación física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 110, 36-44. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/4\).110.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.04)

- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 193-216.
- Bay, E., Kaya, H., y Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0153, 5(2), 646-664.
- Bayer, C. (1992). *Enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano-Europea.
- Belando, N. (2013). Motivación autodeterminada y compromiso deportivo en estudiantes adolescentes. Tesis doctoral. Elche: Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Belando, N., Ferriz-Morell, R., y Moreno-Murcia, J.A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte* 29(8), 202-222. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2012.02902>
- Benita, M., Roth, G., y Decy, E. (2014). When Are Mastery Goals More Adaptive? It Depends on Experiences of Autonomy Support and Autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 258-267
- Black, A., y Deci, E. (2000). The effects of instructors' autonomy support and student's autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Blanco F (2007). *Un marc vivencial per al desenvolupament integral de les competències*. Lleida. Universitat de Lleida.
- Blázquez, D. (1995). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. En D. Blázquez Sánchez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-286). Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (2009). Las competencias básicas. En D. Blázquez y E. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (pp. 63-81). Barcelona: Inde.
- Blázquez, D., y Sebastiani, E. (2016). ¿Cómo se evalúan las competencias? En T. Lleixà y E. Sebastiani (Eds.), *Competencias clave y educación física* (pp. 111-132). Barcelona: Inde.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículum*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A., y Moya, J. (2007). *Las Competencias básicas. Cultura indispensable de la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.

- Braz, M., y Coral, J. (2016). ¿Qué tiene que ver la educación física con las competencias? En T. Lleixà y E. Sebastiani, E. (Coords.) *Competencias clave y educación física* (pp. 47-72). Barcelona: Inde.
- Brewerton, M. (2004). Reframing the essential skills: Implications of the OECD defining and selecting key competencies project, a background paper. Wellington: Ministry of Education.
- Brooks, J. G., y Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development.
- Buff, A., Reusser, K., Rakoczy, K., y Pauli, C. (2011). Activating positive affective experiences in the classroom: "Nice to have" or something more?. *Learning and Instruction, 21*(3), 452-466.
- Bunker, D. Thorpe, R., y Almond. L (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough: Loughborough University.
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *The Bulletin of Pshysical Education, 18*, 9-16.
- Buscá, F. (2016). ¿Qué cambios supone programar por competencias? En T. Lleixà y E. Sebastiani, E. (Coords.) *Competencias clave y educación física* (pp. 31-45). Barcelona: Inde.
- Buscá, F., Lleixà T., Coral, J., y Gallardo, S. (2017). La programación por competencias en educación física: Retos y problemas para su implantación en la escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Reserach, 6*(3), 292-317. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.2172>
- Burrows, L. (2005). Proposed Key Competencies and Health and Physical Education in the New Zealand Curriculum. New Zealand: Ministry of Education.
- Caballero, J.A. (2013): La contribución del área de educación física a las competencias básicas: opinión de los docentes. *EmásF: Revista digital de Educación Física, 21*.
- Cabrerizo, J., Rubio, M.J., y Castillo, S. (2007). *Programación y evaluación por competencias*. Formación y práctica. Madrid: Pearson.
- Cajide, J. (1993). *Proyecto docente e investigador de Pedagogía Experimental*. Santiago: Universidad de Santiago.
- Campbell, D., y Stanley, J. (1996). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. New York: Rand McNally y Company.

- Cano, E. (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de las competencias*. Barcelona: Laertes.
- Cañabate, D., Zagalaz, M.L., Lara, A., y Chacón, J. (2011). Aportaciones de la educación física al desarrollo de la competencia básica autonomía e iniciativa personal. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 37, 69-77.
- Cardona, C. (2002) *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Carbonell, J. (2002) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carrión, C., Soler, M., y Aymerich, M. (2015). Análisis de la validez de contenido de un cuestionario de evaluación del aprendizaje basado en problemas. Un enfoque cualitativo. *Formación universitaria*, 8, 13-22.
- Castejón, F.J. (2013). La evaluación de las competencias del profesorado de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 43, 49-58.
- Castejón, F.J., Díaz del Cueto, M., Giménez, F.J., López, V. y Vizcarra, M.T. (2010). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J., Giménez, F.J., Jiménez, F., López, V. (2010). Iniciación deportiva: Evolución y tendencias. En F.J. Castejón (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 11-18). Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J., Giménez, F.J., Jiménez, F., López, V. (2010). Concepción de la enseñanza comprensiva en el deporte: Modelos, tendencias y propuestas. En F.J. Castejón (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 19-34). Sevilla: Wanceulen.
- Castejón Oliva, F. J. y López Ros, V. (1997). Iniciación deportiva. En F. J. Castejón Oliva (coord.), *Manual del Maestro Especialista en Educación Física* (pp. 137-172). Madrid: Pila Teleña.
- Castejón, F. J., y López-Ros, V. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (7), 42-55.
- Castillo, I., Fabra, P., Marcos, D., González, L., Bartholomew, K. J., Fuentes, A., y Balaguer, I. (2010). El Estilo Controlador del Entrenador: Análisis de las propiedades psicométricas [The coach controlling interpersonal style: Psychometric properties analyses]. In J. Cruz (Chair), *Adaptation and validation of questionnaires in Sport Psychology*. Symposium conducted at the VII Iberoamerican Congress of Psychology. Oviedo, Asturias (Spain).

- Castillo, I., González, L., Fabra, P., Mercé, J. y Balaguer, I. (2012). El estilo interpersonal controlador del entrenador de fútbol, frustración de las necesidades psicológicas básicas, y burnout en futbolistas infantiles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 143-146.
- Castillo, I., Tomás, I., Ntoumanis, N., Bartholomew, K., Duda, J. y Balaguer, I. (2014). Psychometric properties of the Spanish version of the controlling coach behaviors scale in sport context. *Psicothema*, 26(3), 409-414.
- Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón*, 63(1), 109-123.
- Cecchini, J.A., González-Mesa, C., Méndez Jiménez, A., y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. A., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goals orientations, motivational climate, equality, and discipline in Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervelló, E., Moreno, J. A., del Villar, F., y Reina, R. (2007). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 53-72.
- Chatzisarantis, N.L., y Hagger, M.S. (2009). Effects on an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24, 29-28. PubMed. doi: 10.1080/08870440701809533
- Chavarría, X. (2009). Competencias y educación física. En D. Blázquez & E. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (pp. 83-96). Barcelona: INDE.
- Cheon, S. H., y Moon, I.S. (2010). Implementing an autonomy-supportive fitness program to facilitate student's autonomy and engagement. *Korean Journal of Sport Psychology*, 21, 175-196.
- Cheon, S.H., y Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 508-518. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>

- Cheon, S.H., y Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers to decrease students' amotivation. *Contemporanean Educational Psychology*, 40, 99-111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004>
- Cheon, S.H., Reeve, J., y Moon, I.S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365-396.
- Cheon, S.H., Reeve, J., y Song (2016). A teacher focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise*, 38(3), 217-235. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.2015-0236>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., y Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(4), 331-346. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1993). Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir? En J. Beltrán y col. *Intervención Psicopedagógica* (pp. 11-32). Madrid: Pirámide.
- Coll, C. (2007a). Competencias: Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23.
- Coll, C. (2007b). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar. Congreso Mexicano de Investigación Educativa. COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coloma, A., Jiménez-Rodríguez, M.A., y Sáez, A. (2009): Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad. Guía para el cambio metodológico y ejemplos desde infantil hasta la universidad. Madrid. Editorial PPC.
- Comisión Europea (2004). *Puesta en práctica del Programa de trabajo Educación y Formación 2010. Competencias Clave para un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de las publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.

- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de las publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comision Europea/Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: Desafíos y oportunidades para la política en la materia*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012). *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*. Diputación de Cádiz. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Consejo de la Unión Europea (2000). *Informe del Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones presidenciales*.
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Informe del Consejo Europeo de Estocolmo*. Boletín económico de ICE, 2686, 39-56.
- Consejo de la Unión Europea (2002). *Informe del Consejo Europeo de Barcelona. Conclusiones presidenciales*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea
- Consejo de la Unión Europea (2010). *El Consejo Europeo en 2010. Conclusiones presidenciales*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Conte, L., Moreno-Murcia, J. A., Pérez, G., e Iglesias, D. (2013). Comparación metodología tradicional y comprensiva en la práctica del baloncesto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 507-523.
- Contreras, O. (2011). Idea crítica de las competencias en educación física. En O. Contreras y R. Cuevas (Eds.), (pp. 15-26). *Las competencias básicas desde la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O. (2012). Las competencias del profesor de educación física. En O. Contreras (Ed.) *Las competencias del profesor de educación física* (pp. 11-30). Barcelona: Inde.
- Contreras, O., De la Torre, E., y Velázquez, R. (2001): *Iniciación deportiva*. Madrid. Síntesis.

- Córdoba, M.E. (2013). Evaluación auténtica. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Santo Domingo.
- Cortés de las Heras (2016). Avaluació i qualificació dels aprenentatges. Itinerari de les competències clau. Servei de Formació del Professorat. Conselleria d'Educació, Investigació Cultura i Esport.
- Coterón, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J., y Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en educación física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157.
- Csikszentmihalyi, M., y Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in Everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In R. Dienstbier y J.E. Jacobs (Eds.), *Developmental perspectives on motivation*, 40 (pp.57-97). Nebraska symposium on motivation.
- Curter-Smith, M., Todorovich, J., McCaughtry, N., y Lacon S. (2001). Urban teachers' use productive and reproductive styles within the confines of the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 7(2), 177-190.
- Dabrowski, M., y Wisniewski, J., (2011). Translating key competences into curriculum school: Lessons from Polish Experience. *European Journal of Education*, 46(3), 323-334.
- D'Angelo, E., y Bolivar, A. (2015). Transversal analysis of the KeyCoNet case studies.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-Determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- 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. http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 38. *Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories Social Psychology*, 1 (pp. 416-437). London: SAGE.
- Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., y Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on

intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.

Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, (30110-30401).

Decreto 112/2007 de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana, (30402-30584).

Decreto 121/2013, de 13 de septiembre, del Consell, por el que se regulan las evaluaciones de diagnóstico en los centros educativos sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Valenciana, (25918-25925).

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, (16325-16694).

Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana, (17437-18582).

DeCharms, R. D. (1968). *Personal causation*. The internal affective determinants of behavior. New York: Academic Press.

De Landsheere, G. (1988). History of educational research en J.P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon.

Delors, J., y otros (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Paris: UNESCO.

Del Villar, F. (2009). La calidad del aprendizaje en educación física. Una propuesta para la educación secundaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 64-77

De Meyer, J., Tallir, I., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L., y Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behaviour relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541-554.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., y Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school student's autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Reserach*, 109(3), 232-252. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.942932>

Devís, J. (2000). (Coord.) *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: Inde.

- Devís, J. y Molina (1998). Educación Física escolar: funciones, racionalidad práctica e ideología. En M. Villamón (Dir.). *La educación física en el currículum de Primaria* (pp. 16-32). Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència
- Devís, J., y Peiró, C. (2001). Fundamentos para la promoción de la actividad física relacionada con la salud en J. Devís (Coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. (pp. 341-352). Alcoy: Editorial Marfil,
- Devís, J. y Peiró, C. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: la enseñanza para la comprensión. En Arboleda R. *Aprendizaje Motor: Elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices* (pp. 105-125). Colombia: Funámbulos editores.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J.L., y Castejón, F., (2010). Teaching games for understanding to in-service physical education teachers: Rewards and barriers regarding the changing model of teaching sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 378-398.
- Díez-Hernando, C. (2008). La competencia social y ciudadana en la LOE. *Avances en Supervisión Educativa*, 9.
- Di Domenico, S., y Ryan, R. (2017). The emerging neuroscience of intrinsic motivation: A new frontier in self-determination research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11 (145), 1-14.
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., y LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2:CD007651.
- Domenech-Vizcaíno, J. F., y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Estrategias que aumentan la adherencia al ejercicio en escolares. En J. A. Moreno-Murcia y M. C. S. Costa (Eds.), *Motricidad humana. Hacia una vida más saludable* (pp. 195-219). Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.

- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., y LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2:CD007651
- Domenech-Vizcaíno, J. F., y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Estrategias que aumentan la adherencia al ejercicio en escolares. En J. A. Moreno-Murcia y M. C. S. Costa (Eds.), *Motricidad humana. Hacia una vida más saludable* (pp. 195-219). Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Doncel, J., y Leena, M. (2011). *Las competencias básicas en la enseñanza. Fundamentación, enseñanza y evaluación*. Madrid: Editorial MAD.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J.L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38, 375-388. Doi: 10.1002/ejsp.463.
- Escamilla, A (2008): *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Editorial Graó.
- Escamilla, A. (2009): *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- Escamilla, A. (2011): *Las competencias en la programación de aula. Educación Secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Esser, O. (2015): A model of translator's competence from an educational perspective. *International Journal of Comparative Literature and Translation Studies*, 3(1) Doi:10.7575/aiac.ijclts.v.3n.1p.4.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fenner, A.A., Straker, L.M., Davis, M.C., y Hagger, M.S. (2013). Theoretical underpinnings of a need-supportive intervention to address sustained healthy lifestyle changes in overweight and obese adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 819-829. Doi: 10.1016/j.psychsport.2013.06.005
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández-Balboa, J.M. (2003). Postmodernidad e investigación en educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2, 5-22.

- 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. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2016/1\).123.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2016/1).123.04)
- Finney, S. J., y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modelin. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modelling: a second course* (pp. 269-314). Greenwich: Information Age Publishing.
- Florindo, A. A., y Latorre, M. (2003). Validation and reliability of the Baecke questionnaire for the evaluation of habitual physical activity in adult men. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 9(3), 129-135.
- Fortus, D., y Vedder-Weiss, D. (2014). Measuring students' continuing motivation for science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 51, 497-522. doi:10.1002/tea.21136
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74 (1), 59-109.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of Educational Change*. Ney Yok: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1).
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of Educational Change*. 5th edition. Routledge. Teachers College Press. ISBN 978-0-8077-7403-8
- Fullan, M y Hargreaves, A (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. 6ª Ed. México, D.F.: Amorrortu Ediciones.
- Gairín, J. (2007). Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 24-27.
- García-Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., y Moreno, J. A. (2010). Using selfdetermination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 675-682.
- García-González, L., Aibar, A., Sevil, J., Almonda, S.J. y Julián, J.A. (2015). Soporte de autonomía en educación física: Evidencias para mejorar el proceso de enseñanza. *Cultura Ciencia y Deporte*, 11(10), 103-111.
- García, S., y López-Pastor, V.M. (2015). Evaluación formativa y compartida en educación infantil. Revisión de una experiencia didáctica. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 269-298.

- Garagori, X (2007). Currículo basado en competencias. Aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 47-55.
- Gao, X., y Sheng, H. (2014). What teachers say and do to support students' autonomous learning. *Teacher Education Reserach*, 26,(4).
- Gatica-Lara, F., del Niño. T. y Uribarren-Berrueta, J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61-65.
- Gillespie. L. (2008). Key Competencies: Views from the gym floors. *Journal of Physical Education*, 41(3), 37-50. New Zeland.
- Gimeno-Sacristán, J. (1994). *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán. J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno-Sacristán (Ed.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- Gobierno de Canarias (2016). Orientaciones para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las competencias básicas. Consejería de Educación, Universidades, Cultura Y Deportes. Gobierno de Canarias.
- Gobierno Vasco (2009). Las competencias básicas en el sistema educativo de la C.A.P.V. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.
- Gómez-Pimpollo, N., Pérez-Pintado, M., y Arreaza, F. (2007). Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas. Consejería de Educación de la Junta de Castilla la Mancha.
- González-Cutre, D., Martínez, A., Gómez, A., y Moreno-Murcia, J.A. (2010). La motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte: Conceptualización. En J.A. Moreno-Murcia y E. Cervelló (Coords.), *Motivación en la actividad física y el deporte*. (pp. 119-150). Sevilla: Wanceulen.
- González-Cutre, D., Martínez, A., Gómez, A., y Moreno-Murcia, J.A. (2010): La motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte: Propuesta de intervención práctica. En J.A. Moreno-Murcia y E. Cervelló (Coords.) *Motivación en la actividad física y el deporte*. (pp. 151-170). Sevilla: Wanceulen.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno-Murcia, J.A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700 DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-056

- González-Martí, I., Contreras, O., y Gil, P. (2013). Percepción de la competencia emocional en las clases de educación física en educación primaria. *Multiárea. Revista Didáctica*, 6, 355-365. Universidad de Castilla la Mancha.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A. Pepper, D., Putkiewick, R. y Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: opening doors for lifelong learns across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: CASE. Center for Social and Economic Research.
- Goudas, M., y Hassandra, M. (2006). Greek students' motives for participation in physical education. *International Journal of Physical Education*, 43(2), pp.85-89.
- Griffin, L., Mitchell, S.A., y Oslin, J.L. (1997). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach*. Champaign: IL. Human Kinetics.
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W. S., Weiss, L., McKenzie, L., y Wrightman, J. (1996). Contextual, cognitive, and adolescent factors associated with parenting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(1), 33-54.
- Grupo de Trabajo Competencias Básicas (2008). Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas.
- Grupo de Trabajo Competencias Básicas (2013). Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas.
- Grupo de Trabajo de las Competencias Básicas de la Consejería de Educación de Cantabria (2007). Competencias Básicas y currículo: orientaciones generales. *Cuadernos de Educación*, 2. Consejería de Educación de Cantabria.
- Grupo de Trabajo internivelar e interdisciplinar Actitudes (2013). Propuesta de secuenciación de las competencias Clave. Proyecto INCOBA.
- Grupo de Trabajo internivelar e interdisciplinar Actitudes (2015). Propuesta de secuenciación de las competencias Clave. Proyecto INCOBA.
- Gulías R., y Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2011). La evaluación en un enfoque basado en competencias, en O. Contreras y R. Cuevas (Coords.), *Las competencias básicas dese la educación física*. (pp. 187-210). Barcelona: Inde.

- Gunnell, K. E., Schellenberg, B. J., Wilson, P. M., Crocker, P. R., Mack, D. E., y Zumbo, B. D. (2014). A review of validity evidence presented in the *Journal of Sport and Exercise Psychology* (2002e2012): Misconceptions and recommendations for validation research. In B. D. Zumbo, & K. H. Chan (Eds.), *Validity and validation in social, behavioral, and health sciences* (pp. 137e156). New York,: Springer International Publishing. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-07794-9_8
- Gutiérrez-Díaz, D., García-López, L.M., Pastor-Vicedo, J.C., Romo-Pérez, V., Eirín-Nemiña, R., y Fernández-Bustos J.G. (2017). Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la Educación Física en el enfoque por competencias. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación* 31, 34-39.
- Gustavsson, P., Jirwem, M., Aurell, J., Miller, E., y Rudman, A. (2016). Autonomy-supportive interventions in schools: A review. Karolinska Institutet.
- Haerens, L., Aelterman, N., Van der Berghe, L., De meyer, J., Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teacher's need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35, 3-17.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., y Soenens, B. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and the dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeauhuji, I., & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16, 117-139.
- Haerens, L., Vanstennkiste, M., Aelterman, N., y Van den Berghe, L. (2016). Toward a systematic study of the dark side of the student motivation: Antecedents and consequences of teachers' controlling behaviours. En W. Liu, J. Keng y R. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learnes. Perspectives from reseach and practice using self-determination theory*. (pp.59-81). Singapore: Springer.
- Hagger, M., y Chatzisarantis, N. (2007). The trans-contextual model of motivation. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 53-70). Champaign, IL: Human Kinetics

- Hagger, M., y Chatzisarantis, N. (2012). Transferring Motivation from Educational to Extramural Contexts: A Review of the Trans-contextual Model. *European Journal of Psychology of Education, 27*, 195-212.
- Hagger, M., y Chatzisarantis, N. (2014). It is premature to regard the egodepletion effect as "too incredible." *Frontiers in Psychology, 5*, 298. doi:10.3389/fpsyg.2014.00298
- Hagger, M., y Chatzisarantis, N. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in sport: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of Educational Research, 86*(2), 360-407. <https://dx.doi.org/10.3102/0034654315585005>
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., y Biddle, S. (2002). The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the theory of planned behaviour. *British Journal of Health Psychology, 7*, 283-297. doi:10.1348/135910702760213689
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., y Biddle, S. (2003). The Processes by which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: a Trans-contextual Model. *Journal of Educational Psychology, 95*, 784-795.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., & Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 632-653. doi:10.1016/j.psychsport.2006.09.001
- Hagger, M.S., Hein, V., y Chatzisarantis, N. L. D. (2011). Achievement goals, physical self-concept and social physique anxiety in a physical activity context. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(6), 1299-1339.
- Hagger, M., Sultan, S., Hardcastle, S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2015). Perceived autonomy support and autonomous motivation toward mathematics activities in educational and out-of-school contexts is related to mathematics homework behavior and attainment. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 111-123. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.12.002
- Hambleton, R. K. (1996). Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: Fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. En J. Muñiz (Ed.), *Psicometría* (pp. 207-238). Madrid: Universitas.
- Hanger, M., y Hernández, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *e-Balonmano.com. Revista de Ciencias del Deporte, 9*(3), 135-160.

- Hair, J., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hall, K., y Burke, W. (2003). *Making Formative Assessment Work: Effective Practice in the Primary Classroom*. Maidenhead: Open University Press.
- Hallal, P.C., Andersen, L.B., Guthold, R., Haskell, W. y Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls and prospects. *Norwegian School of Sports Sciences*. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1)
- Hardre, P. L., y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Hein, V. (2015). Relation of teacher's behaviour and motivation to learning outcomes. *Sporto Molkas*, 2(80), 4-10.
- Hein, V., Ries, F., Pries, F., Caune, A., Ekler, J., Emeljanovas, A. y Valantiniene, I. (2012). The relationship between teacher styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sport Science and Medicine*, 11(1), 123-130.
- Heras-Bernardino, C., Pérez Pueyo, A., Barba, J., Casado, O., Álvarez, H., Vega, D., Centeno, I., Hortigüela, D., y Hernanda, A. (2013). El papel de la Educación Física en el desarrollo de las competencias básicas: Resultado del análisis de la legislación y de las propuestas de desarrollo más importantes a nivel nacional. *Actas del IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Pontevedra. Alto Rendimiento. Ciencia Deportiva, Entrenamiento y Fitness.
- Hernández-Álvarez, J.M. (1995). La construcción histórica y social de la educación física. El currículum de la LOGSE ¿una nueva definición de la educación física escolar? *Revista de Educación*, 311, 51-76.
- Hernández-Pérez, J.M., y Rodríguez-Fernández, A. (2011). Contribuciones de la educación física al desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Acción Motriz*, 7, 38-47.
- Hipkings, R. (2006). *Background to the key competencies*. Ministry of Education. NZCER Report prepared by NZCER for the Ministry of Education. New Zeland.
- Hipkings, R. (2007). *Assessing key competencies: Why would be? How could be?* Ministry of Education. NZCER. New Zeland. ISBN: 978-0-7903-2926-0.
- Hipkings, R., Boyd, S., y Joyce, C. (2007). *Documenting Learning of Key Competencies: A discussion Paper*. Wellington: Ministry of Education.

- Holt, N., y Neely, K. (2011). Positive youth development through sport: a review. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(2), 299-316.
- Hortigüela Alcalá, D. (2014). Estudio sobre el proceso de implantación y seguimiento de las competencias básicas en los centros educativos de educación secundaria de la ciudad de Burgos. Análisis desde la perspectiva de los equipos directivos y de los docentes de educación física. Tesis Doctoral. Burgos. Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación. Departamento de Didácticas Específicas. Área de Expresión Corporal, Burgos.
- 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).
- Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015). Percepción de equipos directivos y de docentes de Educación Física de Secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo de las competencias básicas en la ciudad de Burgos. *Cultura Ciencia y Deporte*, 10(28).
- Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015). ¿Se han implantado las competencias básicas en los centros educativos? Un estudio mixto sobre su implantación como herramienta de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 177-192.
- Hortigüela, D., Pérez, 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. doi:10.17583/qre.2016.1348.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Fernández-Río, J (en prensa). Implantación de las competencias. Percepciones de los directivos y docentes de educación física.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Illeris, K. (2009). *International Perspectives on Competence Development*. Nueva York: Routledge.
- Instrucciones de 27 de diciembre de 2010, de la Secretaria Autonómica de Educación, por la que se regula el proceso de información a la comunidad educativa de los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnósticas, así como su tratamiento, y aprovechamiento posterior para la elaboración del plan de mejora.

- Jang, H. (2008). Supporting student's motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798-811.
- Jang, H., Kim, E., y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during a semester: a self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019682>
- Jang, H., Reeve, J., y Halusic, M. (2016). A new Autonomy-Supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in student's preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., y Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically-oriented South Korean adolescents? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661.
- Jiménez, M.A. (2011). *Cómo diseñar y desarrollar el currículo por competencias*. Madrid: Editorial PPC.
- Julián, J.A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., Perió-Velert, C. y Generelo, E. (2010). La observación sistemática en educación física como instrumento de análisis del clima motivacional en educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 25, 119-142.
- Julián Clemente, J., Abarca-Sos, A., Zaragoza, J., y Aibar Solana, A. (2016). Análisis crítico de la propuesta del currículum básico de la LOMCE para la asignatura de Educación Física. Acciones derivadas en la Comunidad Autónoma de Aragón y propuestas de futuro. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, 29, 173-181
- Kaftan, J., Buch, G. y Haack, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37(4), 44-49.
- Karagözoğlu, Ş. (2009). Nursing students' level of autonomy: A study from Turkey. *Nurse Education Today*, 29(2), 176-187.

- Karjane, K., y Hein, V. (2015). Controlling coaches' behavior, psychological need thwarting, motivation and results of the volleyball competitions. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 21, 51-60 <http://dx.doi.org/10.12697/akut.2015.21.05>
- Kapur, M. (2012). Productive Failure in Learning the Concept of Variance. *Instructional Science*, 40, 651-672.
- Karjane, K., y Hein, V (2015). Controlling coaches behaviour, psychological need thwarting, motivation and results of volleyball competitions. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 21, 51-60 <http://dx.doi.org/10.12697/akut.2015.21.05>
- Keunho, L., Kichul, K., Sahoan, K., Hyunmi, K., Myungjin, L., Sangha, L., y Inje, L. (2013). Improvement Plan of the Subject Curricula based on Key Competencies. Focusing on the alignment of curriculum, teaching and learning methods and educational assessment. *KICE Research Report 2013*.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Kirk, D., Broker, R., y Braiuka, S. (2003). Enseñanza de los juegos para la comprensión: Perspectiva situada en el aprendizaje de los estudiantes. *Ágora para la educación física y el deporte*, 2-3, 154-164.
- Kirk, D., y MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenci rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller, S. (2003). *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larraz, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. En N. Estrada y G. Rovira (Coords.), XI Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Educación Física y Valores. Zaragoza: Universitarias de Zaragoza.
- Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de educación primaria? *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 29, 45-63.
- Lasierra, G. y Lavega, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Lee, W., y Reeve, J. (2013). Self-determined, but not non self-determined, motivation predicts activations in the anterior insular cortex: an fMRI study of personal agency. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, nss029.
- Leirhaug, P., y MacPhail, A. (2015). It's the other assessment that is the key: three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640 Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2014.975113>
- León, J., Nuñez, J., Domínguez, E., Martín, P., y Martín-Albo, J. (2010). Traducción y validación de la versión española de la Échelle des Perceptions du Soutiens à l'Autonomie en Sport. *Universitas Psychologica*, 11(1), 165-175.
- Leptokaridou, E., Vlachopoulos, S. y Papaioannou, A. (2016). Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education. *Education Psychology*, 36(7), 1138-1159 <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.950195>
- Levesque, J., Joannette, Y., Mensour, B., Beaudoin, G., Leroux, J. M., Bourgouin, P., y Beauregard, M. (2004). Neural basis of emotional self-regulation in childhood. *Neuroscience*, 129(2), 361-369.
- Lleixà, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.
- Lleixà, T., Capllonch, M., y González-Arévalo, C. (2015). Competencias básicas y programación de educación física. Validación de un cuestionario de diagnóstico. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 27, 52-57.
- Li, Y., y Lerner, R. (2013): Interrelations of Behavioral, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32.
- Lochbaum, M., y Jean-Noel, J. (2016). Perceived autonomy-support instruction and students outcomes in physical education and leisure-time: a meta-analytic review of correlates. *Ricyde. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 43(12), 29-47. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04302>

- Looney, J., y Michel, A. (2014). Conclusiones y recomendaciones de KeyCoNet para reforzar el desarrollo de competencias clave en el ámbito legislativo y en la práctica. Resumen ejecutivo. Bruselas: Caroline Kearney.
- López, J. (2006). Las competencias básicas del currículo en la LOE. V Congreso Internacional de Educación y Sociedad. La Educación: Retos del S.XXI. Granada.
- López-Pastor, V. M. (2007). La evaluación en educación física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. Aportaciones, ventajas y posibilidades desde la evaluación compartida. *Kronos. La revista universitaria de Educación Física y el Deporte*, 11, 10-15
- López-Pastor, V.M. (2009). Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y medidas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 202-205.
- López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación compartida en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173
- López-Pastor, V.M., y col. (2006). La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de doce años de experiencia. *EfDeportes*, 10.
- López-Pastor, V.M., (2006). (Coord.) La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación compartida y formativa. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
- López-Pastor, V.M., Monjas, R., y Pérez-Brunicardi (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. Barcelona: Inde.
- López-Rodríguez, A. (2013). La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en educación física. Consideraciones entorno a un sistema de evaluación formativa. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 43, 70-77.
- López-Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y la enseñanza de deporte. En F.J. Castejón (Coord.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 35-61). Sevilla: Wanceulen.
- López Ros, V. y Castejón Oliva, F.J. (1998a). Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (I). *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica* (68), 5-9.

- López Ros, V. y Castejón Oliva, F.J - (1998b). Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (práctica) (II). *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica* (68), 12-16.
- López-Ros, V., y Castejón, F.J. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. Explicación y bases de un modelo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 79, 40-48.
- Luengo, F., y Moya, J. (2013). Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382-385.
- Marchena, C. (2011). *¿Cómo evaluar las competencias básicas?* Sevilla: Fundación Ecoem.
- Marco, B. (2008). *Las competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Martos, D., Tamarit, E., Torrent, G. (2016). Negociando el currículum en educación física. Una propuesta práctica de cogestión. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, 29, 223-228.
- McDonald, R. P., y Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.
- McLachlan, S., y Hagger, S. (2010). Associations between motivational orientations and chronically accessible outcomes in leisure-time physical activity: Are appearance-related outcomes controlling in nature? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 102-107
- Merrill, M. (2007). A Task-Centered Instructional Strategy. *Journal of Research on Technology in Education*, 40, 33-50.
- Méndez-Alonso, D., Méndez-Jiménez, A., y Fernández-Río, J. (2016). Incorporación de las competencias básicas a la educación física en educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(63), 457-473. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.63.004>
- Méndez-Giménez, A. (2009). Modelos de enseñanza y juegos deportivos de invasión: aclaración conceptual. En A. Méndez (Coord.) *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. (pp. 19- 29). Sevilla: Wanceulen.

- Méndez-Giménez, A. (2011). Modelos de enseñanza y juegos deportivos de cancha dividida: aclaración conceptual. En A. Méndez (Coord.) *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de cancha dividida*. (pp. 17- 27). Sevilla: Wanceulen.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, F., y Cecchini-Estrada (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Pedagogía del Deporte*, 13(1), 71-82.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, F., y Cecchini-Estrada (2016). El modelo Vallerand en adolescentes asturianos: implementación y extensión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(64), 703-722. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.64.006>
- Méndez-Giménez, A., López-Tellez, G y Sierra, B. (2009): Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la educación física. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Méndez-Giménez, A., Sierra-Arizmendiarréta, 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, 737-761. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-248
- Meng, H., Wang, J y Keng, C. (2016). The effectiveness of an autonomy-supportive teaching structure in physical education. *Ricyde. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 43(12), 5-28. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04301>
- Meroño, L., Calderón, A.J., Arias-Estero, J.L., y Méndez-Giménez, A. (2017). Questionnaire on perceived competency-based learning for primary school students (#ICOMPri1). *Cultura y Educación*, 29(2), 279-323. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2017.1318470>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2007). Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Informes PISA, 2006.
- Molina, J.P. (1996). Introducción a los modelos de diseño curricular en Educación Física. *Ágora del Professorat*, 99, 150-166.
- Molina, J.P., y Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en educación física. Una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*. 8(3), 81-86.

- Molina, J.P., y Devís, J. (2001). La educación física en la reforma educativa actual: análisis crítico. En Vázquez, B. (coord.) *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 301-331). Madrid: Síntesis.
- Monarca, H., y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación, número extraordinario*, 54-78.
- Monarca, H., Simón, C., Rappoport, S., y Echeita, G. (2016). Política y cambio en educación: el caso de las competencias básicas en España. *Ensaio: aval.pol.publ.Educ. Río de Janeiro*, 24,(93), 968-989.
- Monereo, C. (2007). La evaluación auténtica de competencias. Posibles estrategias. IV Congreso Regional de Educación: Competencias Básicas y Práctica Educativa. Santander
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 9-22). Barcelona: Edebés.
- Monereo, C. (2009). La competencia digital: para qué, quién, dónde y cómo debe enseñarse. *Aula de innovación educativa*, 108.
- Monereo, C. (2012). La enseñanza auténtica de las competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 79-101.
- Monereo, C., Castelló, M., y Gómez, I. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En *VVAA Pisa como excusa* (pp. 15-30). Barcelona: Graó.
- Monereo, C., y Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con) vivir en el S.XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- Moreno, J.A., y Cervelló, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Moreno, J.A., Cervelló, E., Martínez, C., y Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190.
- Moreno, J.A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337

- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., & Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES). *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303
- Moreno, J. A., Hernández, A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno, J., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica de la actividad físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6,(2), 39-54.
- Moreno-Murcia, J.A. (2016). Supported teaching autonomy support. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 43, 2-4. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2015.043ed>
- Moreno-Murcia, J. A., y Corbi, M. (en prensa). Apoyo social del docente y perfil motivacional en estudiantes de educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*.
- Moreno-Murcia, J.A. y Huéscar, E. (2013). The importance of supporting adolescent's autonomy in promoting physical sport exercise. *Spanish Journal of Psychology*, 16. DOI. <http://dx.doi.org/10.1017/sjp.2013.81>
- Moreno-Murcia, J.A., y Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales en estudiantes universitarios. Proceso de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(13), 169-181. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.20044>
- Moreno-Murcia, J.A., Huéscar, E., Belando, N. y Neipp, M.C. (2017). Understanding contextual relation on promotion physical exercise from autonomy support. *International Journal of Psychological Studies*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v9n1p1>
- Moreno-Murcia, J. A., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 40, pp18-27.
- Moreno-Murcia, J.A., Joseph, P., y Huéscar, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en las clases de educación física. *E-motion. Revista de Educación Motricidad e Investigación*, 1, 30-39.
- Moreno-Murcia, J. A., Joseph, P., y Huéscar, E. (2014). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. En P. Sáenz-López, B. J. Almagro, C.

- Conde, E. Fernández, I. Tornero, y P. Gil (Eds.), *La educación emocional: El reto del siglo XXI* (pp. 1-12). Huelva: Universidad de Huelva.
- Moreno, J. A., y Llamas, L. S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, 25, 137-155
- Moreno, J. A., López, M., Martínez Galindo, C. M., Alonso, N., y González-Cutre, D. (2007). Validación preliminar de la escala de percepción del clima motivacional de los iguales (CMI) y la escala de las orientaciones de meta en el ejercicio (GOES) con practicantes españoles de actividades físico-deportivas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(2), 13-28.
- Moreno-Murcia, J.A., Marzo, J.C, Martínez, C., y Conte. L (2011). Validación de la Escala de "Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas" y del Cuestionario de la "Regulación Conductual en el Deporte" al contexto español. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 26(7), 355-369. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2011.02602>
- Moreno-Murcia, J.A., Ruiz-Quiles, M., y Silveira, Y. (en prensa). Estimación del estudiante profundo a través de un modelo cognitivo-social.
- Moreno-Murcia, J.A., Ruiz, M., y Vera-Lacárcel, J. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 359-376. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.11655
- Moreno-Murcia, J.A. y Sánchez-Latorre, F. (2016). Efectos del soporte de autonomía en clases de educación física. Ricyde. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 43, 79-89. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04305>
- Moreno-Murcia, J.A., Zomeño, T., Marín, L.M., Ruiz-Pérez, L.M., y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, (380-401). DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165
- Moya, J. (2008). *De las competencias básicas al currículo integrado*. Proyecto Atlántida. Gobierno de Canarias.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y desarrollo del currículum. *Revista Currículum*, 21, 57-78.
- Moya, J. y Luengo F. (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. Madrid: Proyecto Atlántida.

- Moya, J., y Luengo, H (2011). *Teoría y Práctica de las Competencias Básicas*. Barcelona: Graó.
- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Astine, J., Bennett, N., Lind, S., y Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105, 430-445.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge (Massachusetts). Harvard University Press.
- Nunnally, J.C., y Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nuñez, J., León, J., Grijalvo, F., Albo, J. (2012). Measuring Autonomy Support in university students: the spanish versión of the learning climate questionnaire. *Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1466-1472. http://doi.dx.org/10.5209/rev_SJOP.2012v15.n3.39430
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: a meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- OCDE (2002). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper.
- OCDE (2003). Informe Pisa 2003. Aprender para el mundo del mañana. Madrid: Santillana Educación.
- OCDE (2005). Definición y Selección de Competencias. Resumen Ejecutivo
- OCDE (2006). Pisa 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura.
- OCDE (2009). PISA. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español.
- Oguz, A. (2013). Developing a Scale for Learner Autonomy Support. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2187-2194.
- Olid Zambrano, J.A. (2009). Una propuesta práctica: cómo trabajar las competencias básicas. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14.
- Orden 46/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la transición desde la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana (25735-25744).

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (6986-7003).
- Otto, J., Sevil, J., Abós, A. y García-González, L. (2015). Efectos del estilo docente en una unidad didáctica de tagrugby sobre variables motivacionales situacionales y contextuales. *E-Balonmano: Revista de Ciencias del Deporte*, 11(3), 193-208.
- Öztürk, I.H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Parlamento Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En *diario Oficial de la Unión europea* (2006/962/CE).
- Pascual, C. (2002). La Pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 123-135.
- Patall, E.A., Cooper, H., y Robinson, C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270-300.
- Pazo, C.L., y Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, 22, 5-8
- Pelletier, L.G., Beaudry, S., Sharp, E. and Otis, N. (2008). The Interpersonal Behaviors Scale: A measure of Autonomy Support, Competence and Relatedness in Different Life Domains. Unpublished manuscript, University of Ottawa. Ontario, Canada.
- Pellicer, C., y Ortega, M. (2010). *La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje*. Madrid: PPC Editorial.
- Pereda, S., Berrocal, F., y Sanz, P. (2003). Los perfiles de exigencia en la ocupación de profesional de recursos humanos. *Psicología del caribe*, 12, 13-38.
- Perlman, D. (2015). Assisting Preservice teachers toward more motivationally supportive instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 119-130. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0208>
- Pérez-Gómez, I. (2002). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno y I. Pérez-Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Santander: Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación.

- Pérez-Gómez, I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En J. Gimeno-Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Pérez Pueyo, A. (2012a). Las competencias básicas en EF. ¿Evaluación o calificación? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397(2), 37-49.
- Pérez Pueyo, A. (2012b). Propuesta de desarrollo de las competencias básicas en la ESO: desde la secuenciación del centro, la contribución de las áreas y la evaluación del profesor de educación física y el tutor. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397(3), 13-33.
- Pérez Pueyo, A. (2012c). Las competencias básicas desde la programación didáctica a la programación de aula. Una propuesta concreta en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398(3), 35-58
- Pérez Pueyo, A. (2014). (Coord.) *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (2010). *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP Editorial.
- Pérez Pueyo, A., y Casanova, P. (2012). Análisis de las diferentes propuestas de desarrollo de las competencias básicas. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397(2), 13-36.
- Pérez-Pueyo, A., García, O., Hortigüela, D., Aznar, M., y Vidal, S. (2016). ¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? La competencia corporal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 415, 51-71.
- Pérez Pueyo, A., Heras, C., Barba, J., Casado, O., Vega, D. y Pablos, 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.
- Pérez-Pueyo, A. y López-Pastor, V.M. (2010). La evaluación de las unidades didácticas de educación física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 33, 109-120. Editorial Graó.
- Perlman, D. (2015). Help motivate the amotivated by being a supportive teacher. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 204-214. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2013.868876>
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Perrenaud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?* Barcelona: Graó.
- Perry, N. E., Turner, J. C., y Meyer, D. K. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. *Handbook of Educational Psychology*, 2, 327-348.
- Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the curriculum and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353.
- Polo, I. (2010). La evaluación de las competencias básicas. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 12.
- Polo, I. (2010). Las rúbricas como instrumentos de apoyo. La evaluación de las competencias básicas en educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 32, 106-120.
- Polo, I. (2014). *Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de educación primaria*. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte. Secretaria General Técnica. Gobierno de Aragón.
- Ramírez, A. (2011). Conocimiento de las competencias básicas y valoración del profesorado de educación primaria de la orientación recibida de las mismas. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 22(3), 329-346.
- Ramírez, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria antes de las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 199-214.
- Ramírez, A. (2016). Evaluación de las competencias básicas en educación primaria: Una mirada desde la óptica del docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 244-264.
- Ramírez, A., Corpas, C., Amor, M.I., y Serrano, R. (2014). ¿De qué soy capaz? Autoevaluación de las competencias básicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 33-53.
- Ramírez, A., Corpas, M., y Gutiérrez, P. (2016). ¿Qué opinión tiene el alumnado de educación primaria sobre sus propias competencias? Diseño y validación de un cuestionario para medir su percepción. Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) (1685-1694). Alicante.
- Ramírez, A., y Pérez del Arco, J.M. (2013). Normativa legal versus contexto escolar. La implementación de las competencias básicas en educación primaria. *Cultura y Educación*, 25(3), 399-414.

- Ramírez, A., Renés, P., y Caldeiro, M.C. (2014). ¿Quedamos para ver el fútbol? La competencia mediática y el área de educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 46-51.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., y Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style towards students and how they can be more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-Supportive teaching: what it is, how to do it. En W.C.Liu et al. (Eds.) *Building autonomous learning* (pp. 129-153). Singapore: Springer Science and Business Media.
- Reeve, J., y Cheon, S. (2016). Teachers become to be more supportive-autonomy after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178-189 <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.001>
- Reeve, J., y Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2). 145-154 ISSN 1477-8785
- Reeve, J., y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support Students' Autonomy during a Learning Activity (2006). *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. Doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, H., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169. <http://dx.doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reeve, J., y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- 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(1), 93-110.
<http://dx.doi.org/10.1521/jscp.1988.6.3-4.293>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (169-546).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (677-773).
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, del 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) (394/10-394/18).
- Riu, T., y Flockton, L. (2009a). The New Zeland Curriculum. Dimension 4: Key competencies. NZEI. New Zeland.
- Riu, T., y Flockton, L. (2009b). The New Zeland Curriculum. Teaching and Pedagogy. NZEI. New Zeland.
- Riu, T., y Flockton, L. (2009c). The New Zeland Curriculum. Assessment. NZEI. New Zeland.
- Robles-Garrote, P., y del Carmen-Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, 18.
- Rodríguez F., (2010). Las competencias básicas y la programación didáctica. Centro de Profesores de Cuenca. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y., y Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 654-666.
- Rouse, P., Duda, J., Ntoumanis, N., Jolly, K. & Williams, C. (2014). The development and validation of the interpersonal Support in Physical Activity Consultations Observational Tool. *European Journal os Sport Science*. DOI: 10.1080/17461391.2014.987320
- Rouse, P., Peter C., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2013). Effects of motivation and depletion on the ability to resist the temptation to avoid physical activity. *Interntational Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 39-56.
- Ruiz-Quiles, M., Moreno-Murcia, J.A. y Vera (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.002>

- Ruiz-Omeñaca, J.V., y Bueno, I. (2015). LOMCE, currículo de primaria en territorio español, Educación Física y enseñanza por competencias: incoherencias e interrogantes. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 20,(205).
- Ruiz Omeñaca, J.V., Ponce, A., Sanz, E. y Valdemoros, M^a. A. (2013). *La programación de la Educación Física para primaria. Propuesta para su elaboración*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Ryan, R.M., y Deci, E.L., (2000): Self-determination Theory and the facilitation of the intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., y Grolnick, W. S. (1986). Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective Assessment of Individual Differences in Children's Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology* 45, 736-750.
- Ryan, R. y Powelson, C. (1991): Autonomy and Relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 49-66.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., y Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: the dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124
- Rychen, D. S. (2003). *Investing in competencies - but which competencies and for what?* A contribution to the ANCLI/AEA Conference on Assessment Challenges for Democratic Society. Lyon: OECD Project DeSeCo.
- Rychen, D.S., y Salganic, L.H. (2001). *Defining and selecting key Competences*. Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D.S., y Salganic, L.H. (2003). *Key Competences for a successful life and well functioning society*. Key DeSeCo Publications. Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
- Şahin, T. Y. (2004). Sosyal bilgiler öğretiminde oluşturmacı yaklaşım sonucunda ortaya çıkan öğrenen çalışmalarının değerlendirilmesi. (Evaluation of work arising from the constructivist learning approach results in social studies education). İnönü University, Faculty of Education.
- Sallis, J. F., y McKenzie, T.L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137.
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes. Una revisión de la literatura. *Revista de Educación*. Monográfico sobre Enseñanza y competencias, 34-53.

- Sameroff, A. (2009). *The transaccional model of development: how children and contexts shape each other*. Washington, DC. American Psychological Association.
- Sampson, V., y Clark, D. (2009). The Impact of Collaboration on the Outcomes of Scientific Argumentation. *Science Education*, 93, 448-484.
- Sánchez, R., Devís, J., y Navarro, V. (2011). Los juegos modificados y las modificaciones según el alumnado en el modelo comprensivo. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 37, 20-30.
- Sánchez-Gómez, R., Devís-Devís, J., y Navarro-Adelantado, V. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 197-213.
- Sandín, M^a.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ceac Educación.
- Sarrazin, P., Tessier, D., Pelletier, L., Trouilloud, D. y Chanal, J. (2006). The Effects of Teachers' Expectations about Students' Motivation On Teachers Autonomy-Supportive and Controlling Behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, Taylor & Francis (Routledge)*, 4, 283-301.
- Sebastiani, E. (2007). Les competències professionals del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya. Una proposta de categoria per a la seva anàlisi. Tesis doctoral. Barcelona. Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Departament de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.
- Sebastiani, E., Blázquez, D., y Barrachina-Peris, J. (2009). Concepto y naturaleza de las competencias, En D.Blázquez y E.Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (pp. 39-62). Barcelona: Inde.
- Sebire, S., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport Exercise and Psychology*, 31, 189-210.
- Serrano, M. (2009). El proceso de derivación de las competencias en los centros docentes. *Aula de innovación educativa*, núm. 180. Pp. 14-19.
- Sevil, J., Abós, A., Sanz, M., y García-González, L. (2014). La manipulación de la intervención docente para la optimización de la motivación en contenidos artístico-

expresiva en EF. VIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Cáceres.

- Shen, B., Li, W., Sun, H., y Rukavina, P. B. (2010). The influence of inadequate teacher-to-student social support on amotivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 417-432.
- Schwartz, D., y Martin, T. (2004). Inventing to Prepare for Learning: The Hidden Efficiency of Original Student Production in Statistics Instruction. *Cognition & Instruction*, 22, 129-184.
- Sicilia, A. (1998). Educación física, profesorado y postmodernidad. En F. Ruiz, A. García y A. Casemiro (Coords.), *Nuevos horizontes en la educación física y el deporte escolar* (pp. 123-139). Málaga: I.A.D.
- Sicilia, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen Editorial.
- Sicilia, A., y Delgado, M.A. (2002): *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Sierra-Arrizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A., y Mañana-Rodríguez, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 40, (3), 33-46.
- Siegel, S., y Castellan, N. J. (1995). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. Mexico: Trillas.
- 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(1), 57-68.
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., y Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs?, *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113-128.
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., Papaioannou, A. y Duda, J. (2015). Development and validation of the multidimensional motivational climate observation system. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37, 4-22. <http://dx.doi.org/10.1123/j.sep.2014-0059>

- Schwartz, D., y Bransford, J. (1998). A Time for Telling. *Cognition & Instruction*, 16, 475-522.
- Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: the role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., y Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental psychology*, 43(3), 633.
- Sparkes, A. (1990). *Curriculum change in physical education: Towards a micropolitical understanding*. Deakin: Deaking Universtiy
- Sparkes, A. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física. En J. Devís y C. Peiró (Coords.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp.251-266) Barcelona: Inde.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K.C., Di Cintio, M., y Turner, J. C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- Stenling, A., Ivarsson, A., Hassmen, P., y Lindwall, M. (2015). Using bifactor exploratory structural equation modeling to examine global and specific factors in measures of sports coaches' interpersonal styles. *Frontiers in psychology*, 6, 1-16. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01303>
- Stroet, K., y Opdenakker, M.C., Minnaert, A. (2013). Effects of need-supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: a review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87.

- Su, Y. y Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review* 23, 159-188.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3).
- Taylor, I., Ntoumanis, N., y Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology and Sport and Exercise*, 19, 235-243.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teacher's motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support student's autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 239-253.
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.05.005.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63, 63-75.
- Tierno-García, J.M., Iranzo, P., y Barrios, Ch. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-141.
- Thøgersen-Ntoumani, C. y Ntoumanis, N. (2007). A Self-determination Theory approach to the study of body image concerns, self-presentation and self-perceptions in a sample of aerobic instructors. *Journal of Health Psychology*, 12, 301-215.
- Thorpe, R., Bunker, J., y Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughboroug: University Press.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Alma Mater Magisterio.
- Tristán, J. L., López-Valle, J., Tomás, I., Cantú-Berrueto, A., Pérez-García, J. A., Castillo, I. (2016). Development and validation of the coach's task presentation scale: A

- quantitative self-report instrument. *Psychology of sport and exercise*, 25, 68-77. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.04.002>
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98, 75-86.
- Turrado, A. López, E., y Bernabeu, A (2013). *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Úbeda-Colomer, J., Monforte, J., y Devís-Devís, J. (2017). Percepción del alumnado sobre una unidad didáctica de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos de invasión en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 31, 275-281.
- Ureña, F., Ureña, N., Alarcón, F., Ruiz, E., Saavedra, M.T., y Martínez, J. (2010). *La educación física en secundaria basada en competencias*. Barcelona: Inde.
- Utkin, L.V. (2006). A method for procesing the unreliable expert judgements about parameters of probability distributions. *European Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(2), 237-258.
- Valle, J., y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación. Número extraordinario: "Competencias Básicas: ¿retórica o realidad?*, 12-33. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013- EXT-255
- Vallejo Ruiz, M., y Molina Saorín, J. (2014). Evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). San Diego: Academic Press.
- Vallerand, R.J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Champaign. Il: *Human Kinetics*, 263-319.
- Vallerand, R.J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Eyclopedia of applied psychology*, 2, 427-235.
- Vallerand, R.J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and pysical activity. A review and a look at the future. In G. Tenenbaum, & R. C. Eklund (Eds.) *Handbook of sport and psychology* (3rd ed, pp.59-83). New York: John Wiley. DOI: 10.1002/9781118270011.ch3.

- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R.J., y Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 94-102
- Van den Berghe, L., Cardon, G., Tallir, I., Kirk D., y Haerens, L. (2016). Dynamics of need-supportive and need-thwarting teaching behaviour: The bidirectional relationship with student engagement and disengagement in the beginning of a lesson. *Physical Education and Sport Pedagogy* <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2015.1115008>
- Van Kann, D. H., de Vries, S. I., Schipperijn, J., de Vries, N. K., Jansen, M. W., y Kremers, S. P. (2016). A Multicomponent Schoolyard Intervention Targeting Children's Recess Physical Activity and Sedentary Behavior: Effects After One Year. *Journal of Physical Activity and Health*, 1-28.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41,19-31.
- Vansteenkiste, M., Zou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among chinese learners: vitalizing or imomobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., y Soenens, B. (2010). The development of the five mini theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 16: *The decade ahead* (pp.105-166). UK: Emerald Publishing.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouraditis, A., y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of percieved teacher autonomy support and estructure: associations with self-regulated learning, motivation and problem behaviour. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439. [Doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.04.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002)
- Vansteenkiste, M., y Ryan, R. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need fustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280.
- Vansteenkiste, M., Williams, G. C., y Resnicow, K. (2012). Toward systematic integration

between Self-Determination Theory and Motivational Interviewing as examples of top-down and bottom-up intervention development: Autonomy or volition as a fundamental theoretical principle. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 23.

- Vázquez, P., y Ortega, J.L. (2010). *Competencias Básicas. Desarrollo y evaluación en educación primaria. Proyecto Azahara*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Velázquez, R. (2011). El modelo comprensivo de enseñanza deportiva. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 37, 7-19.
- Vera, J.A. (2010). Dilemas en la negociación del currículum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad en la evaluación en el aula de educación física. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 72-82.
- 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. Doi: 10.5944/educXX1.13950
- Villa, A., y Poblete, M. (2008) (coords.). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277.
- Webster, B. (2014). Assessment and evaluation in physical education: Making it work for students and teachers. Theses and Dissertations (Comprehensive) Paper, 1639.
- Webb, P., y Pearson, J. (2008). An integrated approach to teach games for understanding. 1st Asia Pacific Sport in Education Conference: Ngnyawaiendi Yerthoappendi Play to Educate, Adelaide.
- Weinert, F.E. (1999). Definition and Selection of Competences. Concepts of Competente. Max Planck Institute for Psychological Research. Munich.
- Williams, G. C., Weiner, M. W., Markakis, K. M., Reeve, J., y Deci, E. L. (1994). Medical students' motivation for internal medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 9, 327-333.
- Wittwer, J., y Renkl, A. (2008). Why Instructional Explanations often do not Work: A Framework or Understanding the Effectiveness of Instructional Explanations. *Educational Psychologist*, 43, 49-64.

- World Health Organization (2015): Core competencies in adolescent health and development for primary care providers: Including a tool to assess the adolescent health and development component in pre-service education of health-care providers. Switzerland.
- Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model towards real reform in science education. *The Science Teacher National Science Teachers Association*, 58(6), 52-57
- Yli-Piipari, S., Keng, C., Wang, J., Jaakkola, T., y Liukkonen, J. (2012). Examining the growth trajectories of physical education students' motivation, enjoyment, and physical activity: a person-oriented approach. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24(4), 401-417
- Yuan, K., y Bentler, P. (1999). On normal theory and associated test statistics in covariance structure analysis under two classes of nonnormal distributions. *Statistica Sinica*, 9, 831-853
- Zabala, A. (2011). Necessitat d'un àmbit comú que garanteixi l'ensenyament de les competències. En A. Zabala (Ed.) *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a secundària. Proposta de desplegament curricular*. (pp. 15-27). Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (2011). Com cal ensenyar les competències i avaluar-les. En A. Zabala (Ed.) *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a secundària. Proposta de desplegament curricular*. (pp. 29-49). Barcelona: Graó
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2014): *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.
- Zapatero-Ayuso, J.A., González-Rivera, M^a. D., y Campos-Izquierdo, A. (2012). La formación de los docentes de educación física en torno a la enseñanza por competencias a través de un grupo de discusión. *EmásF: Revista Digital de Educación física*, 17
- Zapatero-Ayuso, J.A., González-Rivera, M^a. D., y Campos-Izquierdo, A. (2013). La evaluación por competencias en Educación Física: Modelos e instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado. *Ágora para la educación física y el deporte*, 15(3), 180-196.
- Zapatero-Ayuso, J.A., González-Rivera, M^a. D., y Campos-Izquierdo, A. (2017). Dificultades y apoyos para enseñar por competencias en Educación Física en

secundaria: un estudio cualitativo. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 47(13), 5-25. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2017.04701>

Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., y Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students self-determination theory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 51-68.



CAPÍTULO VIII



Anexos

ANEXO I. Estudio 1

Preferencias de práctica en clases de educación física (PPEF)

Nada motivante, no me gusta nada.
 Poco motivante, no me gusta del todo
 Algo motivante, me gusta en ocasiones
 Motivante, me suele gustar habitualmente
 Muy motivante, me gusta siempre

En tus clases de educación física te gustaría**ÁMBITO RELACIONADO CON EL USO DE MATERIALES**

Practicar juegos malabares: cariocas, bastones del diablo, pelotas de malabares	1	2	3	4	5
Crear mis propios materiales para jugar: indiacas, cometas, dedales y protecciones	1	2	3	4	5
Andar con los zancos	1	2	3	4	5
Usar la brújula y otros instrumentos para la orientación	1	2	3	4	5
Usar hiperbalones (fitball), bosu (plataformas inestables) gomas (bandas elásticas)	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

ÁMBITO RELACIONADO CON LOS ESPACIOS

Realizar actividades en el medio natural: montaña y playa	1	2	3	4	5
Visitar instalaciones deportivas: polideportivos, gimnasios, trinquets y realizar actividades allí	1	2	3	4	5
Utilizar otros escenarios de práctica	1	2	3	4	5

ÁMBITO RELACIONADO CON LAS NUEVAS TÉCNOLOGÍAS

Usar mi Smartphone como instrumento multimedia: música, aplicaciones variadas, GPS	1	2	3	4	5
Emplear Google Maps para diseñar mis rutas, registrarlas y compartirlas	1	2	3	4	5
Utilizar el pulsómetro para realizar actividades físicas	1	2	3	4	5
Utilizar la web: blogs, wikis, redes sociales y compartir información de clase con mis compañeros	1	2	3	4	5
Intercambiar información mediante plataformas digitales: google drive, dropbox	1	2	3	4	5
Usar cámaras de vídeo/fotos en las clases	1	2	3	4	5

¿Qué otras actividades realizas fuera del instituto y te gustaría realizar en las clases de Educación Física?

Escala de Preferencias de Práctica en Educación Física (PPEF)

ANEXO II. Estudio 2

NOMBRE:	CURSO:	FECHA:
---------	--------	--------

Explica qué es un calentamiento y cómo lo organizarías, eligiendo para ello una actividad posterior a realizar.

Enumera 5 ejercicios o tareas que haces en un calentamiento, explicando cómo las realizas y dibujando esquemáticamente su ejecución.

Nombre del ejercicio	Descripción	Dibujo orientativo

Situación de evaluación competencial 1. Calentamiento.

Balón Torre.

Juego de invasión que enfrenta a dos equipos de entre 5-6 participantes. El objetivo consiste en dejar el balón en la zona de meta o torre correspondiente. La función de torre la ejerce un compañero del equipo propio. Cada dos ataques se va permutando a la torre.

Para avanzar a la portería contraria, el poseedor del balón puede pasar o desplazarse botándolo según unas normas pactadas para tal efecto.

Se pone en práctica durante 12 minutos y se evalúa mediante la rúbrica correspondiente en un proceso de evaluación compartida.

Situación de evaluación competencial 2. Juego del Balón Torre.

Expresión corporal.

Preparar una situación rítmica y/o expresiva y representarla. Música y temática de libre elección.

Disponen de dos sesiones para su preparación.

En la tercera sesión, se deja media clase de preparación y se representan por grupos.

La exposición entre puede durar entre 30 segundos y un minuto.

La producción final es libre (baile, dramatización, mimo).

Se realiza una evaluación compartida.

Situación competencial 3. Expresión Corporal.

Exposición de un juego.

Se forman grupos estables de 3-4 componentes.

Buscan información sobre un juego (popular, colectivo, deportivo, etc.)

Deben organizar la información, clasificarla para exponerla a la clase.

Previamente a la exposición tienen dos clases para su preparación.

Cada grupo dispone de un máximo de 15 minutos para la exposición y práctica del juego.

Se realiza una evaluación compartida.

Situación de evaluación competencial 4. Exposición de un juego.

Busca la entrada del curso correspondiente en el blog del profesor y dejar un comentario presentándose.

<http://efmediterrania.blogspot.com.es/>

<http://tejaski.wordpress.com/>

Situación de evaluación competencial 5. Entrada en el blog.

ANEXO III. Estudio 3

Dimensión		Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Soporte de autonomía	Pregunta a los estudiantes sobre sus preferencias en relación a una tarea					
	Ofrece la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales, espacios)					
	Deja que el estudiante tome la iniciativa (cede la iniciativa)					
	Ofrece posibilidades de experimentación (individualiza la enseñanza)					
	Cede responsabilidad					
Estructura antes de la práctica	Al iniciar la clase explica y razona los objetivos					
	Explica la estructura global de la clase (la organización y la finalidad)					
	Explica la utilidad de las tareas					
	Se apoya en los estudiantes como modelos positivos para realizar demostraciones (Cuando un estudiante realiza bien una tarea, pide a los demás que lo observen)					
	Ofrece pautas y orientaciones para regular el progreso personal y da a conocer previamente los criterios de mejora (El docente deja claro qué deben hacer para mejorar y proporcionar indicaciones para lograrlo)					
Estructura durante la práctica	Adapta las instrucciones según el progreso de los estudiantes					
	Utilizar a los estudiantes como modelos positivos (destaca los puntos fuertes de la ejecución realizada por éstos)					
	Cuando es necesario comparte con los estudiantes las demostraciones					
	Propone diferentes variantes para una misma tarea					
	Ofrece refuerzos positivos, tanto verbales como no verbales. Anima a los estudiantes a que perseveren					
	Ofrece feed-backs informativos y positivos durante la ejecución de las tareas					
	Ofrece una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.					
	Propone agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas					
Relación	Se dirige a los estudiantes con educación y de manera individualizada					
	Emplea un lenguaje empático (tiene en cuenta la perspectiva del estudiante)					
	Escucha a los estudiantes con actitud activa y positiva					
	Se aproxima al estudiante para atenderle					
	Es entusiasta (se implica emocionalmente con sus estudiantes)					
	Da confianza a los estudiantes					
	Se comporta como un modelo positivo para los estudiantes					

Validez de contenido escala MIDEF para el Apoyo a la Autonomía

Dimensión	Durante el desarrollo de la tarea el docente	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Soporte de autonomía	No pregunta ni tiene en cuenta las preferencias de los estudiantes.					
	No ofrece elección al estudiante. Todo está definido previamente por el criterio del docente (agrupaciones, materiales, espacios).					
	No cede la iniciativa. Se limita a informar sobre las tareas sin dejar opción (El docente toma todas las decisiones respecto a la gestión de las tareas).					
	Propone tareas cerradas y anticipa las respuestas.					
	No cede la responsabilidad. (El docente impone las tareas de forma que genera presión emocional e inhibe al estudiante)					
Estructura antes de la práctica	No explica los objetivos y se centra directamente en el contenido.					
	No explica la estructura global de las tareas sino que directamente expone las tareas y asigna a los estudiantes.					
	No explica la utilidad de las tareas y se centra en la ejecución.					
	No se apoya positivamente en los estudiantes, el docente es el modelo a imitar (si propone ejemplos siempre el docente es el estándar a reproducir)					
	No ofrece pautas ni orientaciones a modo de indicador de mejora.					
Estructura durante la práctica	Mantiene constantes las instrucciones con independencia del progreso de los estudiantes (empleando un lenguaje controlador).					
	Proporciona instrucciones sin promover el progreso ni emplear un lenguaje controlador. Describe la situación sin aludir a los participantes ("veo que ya os habéis puesto por parejas ahora hay que practicar").					
	Utiliza a los estudiantes como modelo cuando éstos cometen un error (empleando un lenguaje controlador que llega a producir menosprecio o rechazo)					
	Utiliza modelos sin aportar información, ni positiva ni negativa y sin emplear un lenguaje controlador (Tras una demostración les emplaza a trabajar "está claro, ahora os toca a vosotros")					
	No participa en las demostraciones. Las dirige usando un lenguaje controlador.					
	No participa en las demostraciones, cuando interviene lo hace sin informar al respecto. (ya visteis cómo se hace)					
	No ofrece variantes a una misma tarea, sino que impone su visión como única opción.					
	Destaca y penaliza las ejecuciones incorrectas.					
	Proporciona informaciones que no son ni positivas ni negativas (describe la situación) sin emplear un lenguaje controlador.					
	No ofrece feed-backs informativos ni positivos durante la ejecución, solamente negativos, tanto verbales como no verbales					
	Ofrece feed-backs neutros y ambiguos que no aportan nada sobre el desarrollo de la tarea ("tenéis un minuto para practicar").					
	Gradúa la dificultad de las tareas según la norma y no el nivel del estudiante.					
	No fomenta agrupaciones flexibles en el desarrollo de las tareas.					

Relación	Se dirige a los estudiantes individualmente o en gran grupo de manera imperativa.				
	Se dirige a los estudiantes en gran grupo empleando un lenguaje impersonal e inespecífico.				
	No emplea un lenguaje empático y no se adapta a los estudiantes				
	Utiliza un lenguaje apático cuando se dirige a los estudiantes (sin emoción, no aporta nada ni positivo ni negativo)				
	No tiene una actitud de escucha activa				
	Escucha pero no atiende a las dudas o las pospone.				
	No se aproxima para atender a los estudiantes				
	No muestra entusiasmo, más bien indiferencia (con un lenguaje controlador que indica desprecio)				
	No muestra entusiasmo ni indiferencia				
	No da confianza y genera inseguridad en clase				
	No se comporta como un modelo positivo para los estudiantes				
	No se comporta ni positiva ni negativamente, guarda silencio mientras los estudiantes ejecutan una tarea. Si interviene, lo hace para describir algún aspecto externo a la ejecución (repeticiones restantes para finalizar)				

Validez de contenido escala MIDEF para el Estilo Controlador y Neutro



Señala la **importancia** que tendrían las siguientes conductas si tuvieras que enseñar con un estilo de apoyo a la autonomía

	Nada difícil	Algo difícil	Difícil	Bastante difícil	Muy difícil
1.1. Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación a una tarea	1	2	3	4	5
1.2. Ofrecer posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios)	1	2	3	4	5
1.3. Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa)	1	2	3	4	5
1.4. Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza)	1	2	3	4	5
1.5. Ceder responsabilidad	1	2	3	4	5
2.1. Al iniciar la clase explicar y razonar los objetivos	1	2	3	4	5
2.2. Explicar la estructura global de la clase (la organización y la finalidad)	1	2	3	4	5
2.3. Explicar la utilidad de las tareas	1	2	3	4	5
2.4. Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar demostraciones	1	2	3	4	5
2.5. Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora	1	2	3	4	5
3.1. Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes	1	2	3	4	5
3.2. Utilizar a modelos a través de estudiantes	1	2	3	4	5
3.3. Cuando es necesario compartir con los estudiantes las demostraciones	1	2	3	4	5
3.4. Proponer diferentes variantes para una misma tarea	1	2	3	4	5
3.5. Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren	1	2	3	4	5
3.6. Ofrecer feed-backs informativos durante la ejecución de las tareas	1	2	3	4	5
3.7. Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes	1	2	3	4	5
3.8. Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas	1	2	3	4	5
4.1. Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada	1	2	3	4	5
4.2. Emplear un lenguaje empático	1	2	3	4	5
4.3. Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva	1	2	3	4	5
4.4. Aproximarse al estudiante para atenderle	1	2	3	4	5
4.5. Ser entusiasta	1	2	3	4	5
4.6. Dar confianza a los estudiantes	1	2	3	4	5
4.7. Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes	1	2	3	4	5

Importancia para dar apoyo a la autonomía.

Señala la **importancia** que tendrían las siguientes conductas si tuvieras que enseñar con un estilo controlador.

	Nada difícil	Algo difícil	Difícil	Bastante difícil	Muy difícil
1.1. No preguntar ni tener en cuenta las preferencias del estudiante	1	2	3	4	5
1.2. No ofrecer elección al estudiante. Todo está definido previamente por el criterio del docente	1	2	3	4	5
1.3. No ceder la iniciativa. Informar sobre cuándo ejecutar las tareas sin dejar opción	1	2	3	4	5
1.4. Proponer tareas cerradas y anticipar las respuestas	1	2	3	4	5
1.5. No cede responsabilidad, generar presión emocional e inhibir al estudiante	1	2	3	4	5
2.1. No explicar los objetivos y centrarse en el contenido	1	2	3	4	5
2.2. No explicar la estructura previamente. Llegado el momento, exponer las tareas y asignar a los estudiantes	1	2	3	4	5
2.3. No explicar la utilidad de las tareas y centrarse en la ejecución	1	2	3	4	5
2.4. No apoyarse en los estudiantes, el docente es el modelo a imitar	1	2	3	4	5
2.5. No ofrecer pautas ni orientaciones a modo de indicador de mejora	1	2	3	4	5
3.1. Mantener constantes las informaciones, con independencia del progreso (empleando un lenguaje controlador)	1	2	3	4	5
3.1.2. Proporcionar informaciones sin promover el progreso ni emplear un lenguaje controlador	1	2	3	4	5
3.2. Utilizar los modelos a través de estudiantes y emplear un lenguaje controlador (emplear un tono que evidencia menosprecio)	1	2	3	4	5
3.2.1. Utilizar modelos sin aportar información, ni positiva ni negativa	1	2	3	4	5
3.3. No participar en las demostraciones. Las dirige usando lenguaje controlador	1	2	3	4	5
3.3.1. No participar en las demostraciones e interviene sin informar al respecto	1	2	3	4	5
3.4. No ofrecer variantes para una misma tarea	1	2	3	4	5
3.5. Ofrecer refuerzos negativos	1	2	3	4	5
3.5.1. Proporcionar interacciones que no son positivas ni negativas y no emplear un lenguaje controlador	1	2	3	4	5
3.6. No ofrecer feed-backs informativos	1	2	3	4	5
3.6.1. Ofrecer feed-backs neutros y ambiguos, sin emplear un lenguaje controlador que no aportan nada sobre el desarrollo de la acción	1	2	3	4	5
3.7. Graduar la dificultad de las tareas según la norma y no el nivel del estudiante	1	2	3	4	5
3.8. No fomentar agrupaciones flexibles	1	2	3	4	5
4.1. Dirigirse a los estudiantes individualmente o en gran grupo de forma imperativa	1	2	3	4	5
4.1.1. Dirigirse a los estudiantes en gran grupo sin emplear un lenguaje controlador	1	2	3	4	5
4.2 No emplear un lenguaje empático y no adaptarse al estudiante	1	2	3	4	5
4.2.1. Utilizar un lenguaje apático cuando se dirige a los estudiantes (sin emoción, no aporta nada ni positivo ni negativo)	1	2	3	4	5

4.3. No tener una actitud de escucha activa	1	2	3	4	5
4.3.1. Escuchar pero no atender a sus dudas	1	2	3	4	5
4.4. No aproximarse a ellos para atender a los estudiantes	1	2	3	4	5
4.5. No mostrar entusiasmo	1	2	3	4	5
4.5.1. Ni mostrar entusiasmo ni indiferencia	1	2	3	4	5
4.6. No dar confianza y generar inseguridad en clase	1	2	3	4	5
4.7. No comportarse como un modelo positivo para los estudiantes	1	2	3	4	5
4.7.1. No comportarse ni positiva ni negativamente	1	2	3	4	5

Importancia para dar Estilo Controlador y Neutro.



ANEXO IV. Estudio 4

Preferencias de práctica en clases de educación física (PPEF)

Nada motivante, no me gusta nada.
 Poco motivante, no me gusta del todo
 Algo motivante, me gusta en ocasiones
 Motivante, me suele gustar habitualmente
 Muy motivante, me gusta siempre

En tus clases de educación física te gustaría**ÁMBITO RELACIONADO CON EL USO DE MATERIALES**

Practicar juegos malabares: cariocas, bastones del diablo, pelotas de malabares	1	2	3	4	5
Crear mis propios materiales para jugar: indiacas, cometas, dedales y protecciones	1	2	3	4	5
Andar con los zancos	1	2	3	4	5
Usar la brújula y otros instrumentos para la orientación	1	2	3	4	5
Usar hiperbalones (fitball), bosu (plataformas inestables) gomas (bandas elásticas)	1	2	3	4	5

ÁMBITO RELACIONADO CON LOS ESPACIOS

Realizar actividades en el medio natural: montaña y playa	1	2	3	4	5
Visitar instalaciones deportivas: polideportivos, gimnasios, trinquets y realizar actividades allí	1	2	3	4	5
Utilizar otros escenarios de práctica	1	2	3	4	5

ÁMBITO RELACIONADO CON LAS NUEVAS TÉCNOLOGÍAS

Usar mi Smartphone como instrumento multimedia: música, aplicaciones variadas, GPS	1	2	3	4	5
Emplear Google Maps para diseñar mis rutas, registrarlas y compartirlas	1	2	3	4	5
Utilizar el pulsómetro para realizar actividades físicas	1	2	3	4	5
Utilizar la web: blogs, wikis, redes sociales y compartir información de clase con mis compañeros	1	2	3	4	5
Intercambiar información mediante plataformas digitales: google drive, dropbox	1	2	3	4	5
Usar cámaras de vídeo/fotos en las clases	1	2	3	4	5

¿Qué otras actividades realizas fuera del instituto y te gustaría realizar en las clases de Educación Física?

Escala de Preferencias de Práctica en Educación Física (PPEF)

NOMBRE:		CURSO:	FECHA:
Explica qué es un calentamiento y cómo lo organizarías, eligiendo para ello una actividad posterior a realizar.			
Enumera 5 ejercicios o tareas que haces en un calentamiento, explicando cómo las realizas y dibujando esquemáticamente su ejecución.			
Nombre del ejercicio	Descripción	Dibujo orientativo	

Situación de evaluación competencial 1. Calentamiento.

Balón Torre.

Juego de invasión que enfrenta a dos equipos de entre 5-6 participantes. El objetivo consiste en dejar el balón en la zona de meta o torre correspondiente. La función de torre la ejerce un compañero del equipo propio. Cada dos ataques se va permutando a la torre.

Para avanzar a la portería contraria, el poseedor del balón puede pasar o desplazarse botándolo según unas normas pactadas para tal efecto.

Se pone en práctica durante 12 minutos y se evalúa mediante la rúbrica correspondiente en un proceso de evaluación compartida.

Situación de evaluación competencial 2. Juego del Balón Torre.

Expresión corporal.

Preparar una situación rítmica y/o expresiva y representarla. Música y temática de libre elección.

Disponen de dos sesiones para su preparación.

En la tercera sesión, se deja media clase de preparación y se representan por grupos.

La exposición entre puede durar entre 30 segundos y un minuto.

La producción final es libre (baile, dramatización, mimo).

Se realiza una evaluación compartida.

Situación de evaluación competencial 3. Expresión Corporal.

Exposición de un juego.

Se forman grupos estables de 3-4 componentes.

Buscan información sobre un juego (popular, colectivo, deportivo, etc.)

Deben organizar la información, clasificarla para exponerla a la clase.

Previamente a la exposición tienen dos clases para su preparación.

Cada grupo dispone de un máximo de 15 minutos para la exposición y práctica del juego.

Se realiza una evaluación compartida.

Situación de evaluación competencial 4. Exposición de un juego.

Busca la entrada del curso correspondiente en el blog del profesor y dejar un comentario presentándose.

<http://efmediterrania.blogspot.com.es/>

<http://tejaski.wordpress.com/>

Situación de evaluación competencial 5. Entrada en el blog.

Mi profesor/a de educación física....	<i>Totalmente en desacuerdo</i>		<i>De acuerdo</i>			<i>Totalmente de acuerdo</i>	
Me transmite confianza para hacer las cosas bien en la clase	1	2	3	4	5	6	7
Hace que confíe en él	1	2	3	4	5	6	7
Maneja muy bien las emociones de las personas	1	2	3	4	5	6	7
Habla de forma que hace que me sienta muy bien en clase	1	2	3	4	5	6	7
Intenta comprender mi punto de vista antes de explicarme una nueva forma de hacer las cosas	1	2	3	4	5	6	7
Pretende de controlar todo lo que hago	1	2	3	4	5	6	7
Es inflexible	1	2	3	4	5	6	7
Emplea un lenguaje contundente/enérgico	1	2	3	4	5	6	7
Me presiona mucho	1	2	3	4	5	6	7

Apoyo a la Autonomía (LQC) y Estilo Controlador (CTQ)



AUTONOMÍA	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4
Pregunta a los estudiantes sobre sus preferencias en relación a una tarea No preguntar				
Ofrece posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales, espacios) No ofrece elección				
Deja que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa) No cede la iniciativa				
Ofrece posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza) Propone tareas cerradas y anticipa las respuestas Cede responsabilidad No cede responsabilidad				
ESTRUCTURA ANTES DE LA TAREA				
Al iniciar la clase explica y razona los objetivos No explica				
Explica la estructura global de la clase (organización y finalidad) No explica				
Explica la utilidad de las tareas No explica la utilidad de las tareas				
Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar demostraciones No apoyarse				
Ofrece pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora No ofrece				
ESTRUCTURA DURANTE LA TAREA				
Adapta las informaciones según el progreso de los estudiantes Mantener constantes las informaciones Proporciona info sin promover progreso ni empleo lenguaje control Utiliza modelos a través de estudiantes Utiliza modelos a través estudiantes, empleando lenguaje control Utilizar model a través estud sin emplear lenguaje controlador				
Cuando es necesario comparte con los estudiantes las demostraciones No participa demostraciones, las dirige usando lenguaje controlador No participa demos e interviene sin informar al respecto				
Propone diferentes variantes para una misma tarea No ofrece variantes				
Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren Destaca y penaliza las ejecuciones incorrectas				
Ofrecer feed-backs informativos y/o positivos durante la ejecución de las tareas No ofrece feedback positivos, solo negativos Ofrece feedback ambiguos y neutros que no aportan nada ejecución				
Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes. Gradúa tareas según norma y no el nivel estudiantes				
Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas No fomenta agrupaciones flexibles				
RELACIÓN				
Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individual Se dirige individualmente o gran grupo de forma imperativa Se dirige en gran grupo empleando lenguaje inespecifico/impers				
Emplear un lenguaje empático No emplear un lenguaje empático y no adaptarse al estudiante Utiliza un lenguaje apático				
Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva No tener una actitud de escucha activa Escuchar pero no atender				
Aproximarse al estudiante para atenderle// No aproximarse				
Ser entusiasta No mostrar entusiasmo // No mostrar ni entusiasmo ni indiferencia				
Dar confianza a los estudiantes No dar confianza y generar inseguridad				
Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes No comportase como un modelo positivo No comport. Ni positiva ni negativ, guarda silencio mientras los estudiantes ejecutan la tarea. Si interviene son aspectos ajenos				

Escala MIDEF.

ANEXO V. Estudio 5

Preferencias de práctica en clases de educación física (PPEF)

Nada motivante, no me gusta nada.
 Poco motivante, no me gusta del todo
 Algo motivante, me gusta en ocasiones
 Motivante, me suele gustar habitualmente
 Muy motivante, me gusta siempre

En tus clases de educación física te gustaría**ÁMBITO RELACIONADO CON EL USO DE MATERIALES**

Practicar juegos malabares: cariocas, bastones del diablo, pelotas de malabares	1	2	3	4	5
Crear mis propios materiales para jugar: indiacas, cometas, dedales y protecciones	1	2	3	4	5
Andar con los zancos	1	2	3	4	5
Usar la brújula y otros instrumentos para la orientación	1	2	3	4	5
Usar hiperbalones (fitball), bosu (plataformas inestables) gomas (bandas elásticas)	1	2	3	4	5

ÁMBITO RELACIONADO CON LOS ESPACIOS

Realizar actividades en el medio natural: montaña y playa	1	2	3	4	5
Visitar instalaciones deportivas: polideportivos, gimnasios, trinquets y realizar actividades allí	1	2	3	4	5
Utilizar otros escenarios de práctica	1	2	3	4	5

ÁMBITO RELACIONADO CON LAS NUEVAS TÉCNOLOGÍAS

Usar mi Smartphone como instrumento multimedia: música, aplicaciones variadas, GPS	1	2	3	4	5
Emplear Google Maps para diseñar mis rutas, registrarlas y compartirlas	1	2	3	4	5
Utilizar el pulsómetro para realizar actividades físicas	1	2	3	4	5
Utilizar la web: blogs, wikis, redes sociales y compartir información de clase con mis compañeros	1	2	3	4	5
Intercambiar información mediante plataformas digitales: google drive, dropbox	1	2	3	4	5
Usar cámaras de vídeo/fotos en las clases	1	2	3	4	5

¿Qué otras actividades realizas fuera del instituto y te gustaría realizar en las clases de Educación Física?

Escala de Preferencias de Práctica en Educación Física (PPEF)

NOMBRE:		CURSO:	FECHA:
Explica qué es un calentamiento y cómo lo organizarías, eligiendo para ello una actividad posterior a realizar.			
Enumera 5 ejercicios o tareas que haces en un calentamiento, explicando cómo las realizas y dibujando esquemáticamente su ejecución.			
Nombre del ejercicio	Descripción	Dibujo orientativo	

Situación de evaluación competencial 1. Calentamiento.

Balón Torre.

Juego de invasión que enfrenta a dos equipos de entre 5-6 participantes. El objetivo consiste en dejar el balón en la zona de meta o torre correspondiente. La función de torre la ejerce un compañero del equipo propio. Cada dos ataques se va permutando a la torre.

Para avanzar a la portería contraria, el poseedor del balón puede pasar o desplazarse botándolo según unas normas pactadas para tal efecto.

Se pone en práctica durante 12 minutos y se evalúa mediante la rúbrica correspondiente en un proceso de evaluación compartida.

Situación de evaluación competencial 2. Juego del Balón Torre.

Expresión corporal.

Preparar una situación rítmica y/o expresiva y representarla. Música y temática de libre elección.

Disponen de dos sesiones para su preparación.

En la tercera sesión, se deja media clase de preparación y se representan por grupos.

La exposición entre puede durar entre 30 segundos y un minuto.

La producción final es libre (baile, dramatización, mimo).

Se realiza una evaluación compartida.

Situación de evaluación competencial 3. Expresión Corporal.

Exposición de un juego.

Se forman grupos estables de 3-4 componentes.

Buscan información sobre un juego (popular, colectivo, deportivo, etc.)

Deben organizar la información, clasificarla para exponerla a la clase.

Previamente a la exposición tienen dos clases para su preparación.

Cada grupo dispone de un máximo de 15 minutos para la exposición y práctica del juego.

Se realiza una evaluación compartida.

Situación de evaluación competencial 4. Exposición de un juego.

Busca la entrada del curso correspondiente en el blog del profesor y dejar un comentario presentándose.

<http://efmediterrania.blogspot.com.es/>

<http://tejaski.wordpress.com/>

Situación de evaluación competencial 5. Entrada en el blog.

Mi profesor/a de educación física....	<i>Totalmente en desacuerdo</i>		<i>De acuerdo</i>			<i>Totalmente de acuerdo</i>	
Me transmite confianza para hacer las cosas bien en la clase	1	2	3	4	5	6	7
Hace que confíe en él	1	2	3	4	5	6	7
Maneja muy bien las emociones de las personas	1	2	3	4	5	6	7
Habla de forma que hace que me sienta muy bien en clase	1	2	3	4	5	6	7
Intenta comprender mi punto de vista antes de explicarme una nueva forma de hacer las cosas	1	2	3	4	5	6	7
Pretende de controlar todo lo que hago	1	2	3	4	5	6	7
Es inflexible	1	2	3	4	5	6	7
Emplea un lenguaje contundente/enérgico	1	2	3	4	5	6	7
Me presiona mucho	1	2	3	4	5	6	7

Apoyo a la Autonomía (LQC) y Estilo Controlador (CTQ)



En las clases de educación física...	Falso	Bastante falso	Algo falso	Algo verdadero	Bastante verdadero	Verdadero
Creo que puedo completar las actividades que son un reto personal	1	2	3	4	5	6
Siento que puedo hacer las actividades a mi manera	1	2	3	4	5	6
Me siento unido a mis compañeros de clase porque ellos me aceptan como soy	1	2	3	4	5	6
Tengo confianza para hacer las actividades más desafiantes	1	2	3	4	5	6
Creo que puedo tomar decisiones respecto a las actividades	1	2	3	4	5	6
Siento que tengo una misma obligación con la gente que es importante para mí cuando hacemos actividades juntos	1	2	3	4	5	6
Tengo confianza en mi habilidad personal de completar las actividades más difíciles	1	2	3	4	5	6
Creo que puedo tomar decisiones	1	2	3	4	5	6
Creo que soy capaz de completar los ejercicios que me suponen el mayor reto personal	1	2	3	4	5	6
Siento cierta conexión con mis compañeros porque hacemos las actividades por la misma razón	1	2	3	4	5	6
Me siento capaz de completar las actividades más desafiantes	1	2	3	4	5	6
Creo que mi opinión se tiene en cuenta	1	2	3	4	5	6
Me siento cercano a mis compañeros de clase porque ellos saben lo difícil que pueden ser realizar las actividades	1	2	3	4	5	6
Estoy contento en la manera en que puedo completar las actividades desafiantes	1	2	3	4	5	6
Creo que puedo escoger las actividades en que participo	1	2	3	4	5	6
Siento la relación con mis compañeros cuando hacemos las actividades juntos	1	2	3	4	5	6
Creo que soy el que decide los ejercicios que hago	1	2	3	4	5	6
Creo que me llevo bien con los compañeros que me relaciono en la clase	1	2	3	4	5	6

PNSE Mediadores

Participo en las clases de educación física...	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque la educación física es divertida	1	2	3	4	5	6	7
Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7
Porque la educación física es estimulante	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5	6	7

PLOC (Motivación Intrínseca)

Mi profesor de educación física, en general...	Nunca	Alguna vez	A veces	Casi siempre	Siempre
Se preocupa sinceramente por mi	1	2	3	4	5
No le importa si tengo éxito o fracaso	1	2	3	4	5
Cuando le pido ayuda para resolver un problema, me pide que piense antes de darme su opinión	1	2	3	4	5
Me hace sentir confianza en mi capacidad de aprendizaje	1	2	3	4	5
Me anima a ser yo mismo/a	1	2	3	4	5
Disfruta pasando tiempo conmigo	1	2	3	4	5
La información que me da es útil para mi aprendizaje	1	2	3	4	5
Parece estar realmente interesado en lo que hago	1	2	3	4	5
Sólo me destaca los fallos	1	2	3	4	5
Me proporciona muchas oportunidades para que tome decisiones personales en lo que hago	1	2	3	4	5
Me transmite que soy capaz de aprender	1	2	3	4	5
Reconoce mis pensamientos y sentimientos aunque éstos puedan ser diferentes a los suyos	1	2	3	4	5

Apoyo Social del Docente (ASD)

AUTONOMÍA	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4
Pregunta a los estudiantes sobre sus preferencias en relación a una tarea No preguntar				
Ofrece posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales, espacios) No ofrece elección				
Deja que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa) No cede la iniciativa				
Ofrece posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza) Propone tareas cerradas y anticipa las respuestas				
Cede responsabilidad No cede responsabilidad				
ESTRUCTURA ANTES DE LA TAREA.				
Al iniciar la clase explica y razona los objetivos No explica				
Explica la estructura global de la clase (organización y finalidad) No explica				
Explica la utilidad de las tareas No explica la utilidad de las tareas				
Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar demostraciones No apoyarse				
Ofrece pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora No ofrece				
ESTRUCTURA DURANTE LA TAREA.				
Adapta las informaciones según el progreso de los estudiantes Mantener constantes las informaciones Proporciona info sin promover progreso ni empleo lenguaje control				
Utiliza modelos a través de estudiantes Utiliza modelos a través estudiantes, empleando lenguaje control Utilizar model a través estud sin emplear lenguaje controlador				
Cuando es necesario comparte con los estudiantes las demostraciones No participa demostraciones, las dirige usando lenguaje controlador No participa demos e interviene sin informar al respecto				
Propone diferentes variantes para una misma tarea No ofrece variantes				
Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren Destaca y penaliza las ejecuciones incorrectas				
Ofrecer feed-backs informativos y/o positivos durante la ejecución de las tareas No ofrece feedback positivos, solo negativos Ofrece feedback ambiguos y neutros que no aportan nada ejecución				
Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes. Gradúa tareas según norma y no el nivel estudiantes				
Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas No fomenta agrupaciones flexibles				
RELACIÓN				
Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individual Se dirige individualmente o gran grupo de forma imperativa Se dirige en gran grupo empleando lenguaje inespecifico/impers				
Emplear un lenguaje empático No emplear un lenguaje empático y no adaptarse al estudiante Utiliza un lenguaje apático				
Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva No tener una actitud de escucha activa Escuchar pero no atender				
Aproximarse al estudiante para atenderle// No aproximarse				
Ser entusiasta No mostrar entusiasmo // No mostrar ni entusiasmo ni indiferencia				
Dar confianza a los estudiantes No dar confianza y generar inseguridad				
Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes No comportase como un modelo positivo No comport. Ni positiva ni negativ, guarda silencio mientras los estudiantes ejecutan la tarea. Si interviene son aspectos ajenos				

Escala MIDEF

**EFFECTO DEL APOYO A LA
AUTONOMÍA EN EL ENFOQUE POR
COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN
FÍSICA**

D. Julio Barrachina Peris

Dirigida por:
Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

2017

