

En búsqueda de la **autonomía** en educación física

Elisa Huéscar Hernández
Julio Barrachina Peris
Juan Antonio Moreno Murcia

Elisa Huéscar Hernández
Julio Barrachina Peris
Juan Antonio Moreno Murcia

En búsqueda de la autonomía en educación física

Colección Horizontes - Educación

Título: *En búsqueda de la autonomía en educación física*

Primera edición: mayo de 2022

© Elisa Huéscar Hernández, Julio Barrachina Peris, Juan Antonio Moreno Murcia

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5, 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)
e-mail: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley..

ISBN): 978-84-18819-93-3

Diseño y producción: Ediciones Octaedro
Fotografías: Juan Antonio Moreno Murcia y Elisa Huéscar Hernández

Publicación en Open Access - Acceso abierto 

«Un libro necesario, provocador e incisivo que plantea una cuestión de gran calado: desarrollar la autonomía personal de los escolares. Un libro que ayuda a que los docentes comprendan mejor cómo es este proceso de desarrollo y ofrece todo un arsenal de recursos prácticos para favorecerla, recursos fundamentados en una excelente base científica. Es un libro fundamental para todos aquellos que desean ser cada día mejores maestros y profesores, y contempla la Educación Física como un espacio perceptivomotor de crecimiento y desarrollo personal, un espacio de intercambios y dinamismo, en el que profesores y alumnos se configuran como el eje central de todo el proceso».

DR. LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ

Catedrático en la Universidad Politécnica de Madrid

«Autonomía significa actuar con libertad, responsabilidad, inteligencia..., y produce motivación, satisfacción, bienestar y emociones positivas. Es, por tanto, una extraordinaria competencia que potencialmente poseemos los seres humanos y que es necesario fomentar y satisfacer en el ámbito educativo. Este magnífico manual presenta numerosos ejemplos y propuestas basados en evidencias científicas. Un modelo de transferencia del conocimiento. Está escrito de forma clara y práctica para ayudar al docente de Educación Física y de otras materias a continuar en el fascinante y reconfortante viaje en la búsqueda de la autonomía en los procesos de enseñanza aprendizaje».

DR. PEDRO SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL

Catedrático en la Universidad de Huelva

«No hay más noble tarea en un docente que hacer dueño a los otros de sus deseos, pensamientos, intenciones, expresiones y acciones. Estamos ante una obra que ayudará al docente en esta tarea. Un trabajo que es interesante y desinteresado, intelectual e inteligible y que, en teoría, es todo práctica».

DR. ÁLVARO SICILIA-CAMACHO

Catedrático en la Universidad de Almería

«En búsqueda de la autonomía en educación física ofrece los fundamentos teóricos y las guías prácticas para que los profesores sepan cómo fomentar la iniciativa de sus estudiantes, su motivación y aprendizaje de una forma dinámica. Es un libro que ofrece respuesta a muchas preguntas que los profesores se formulan en su día a día en el proceso de enseñanza, lo que redundará en su bienestar y en el de sus estudiantes».

DRA. ISABEL BALAGUER

Catedrática en la Universidad de Valencia

Índice

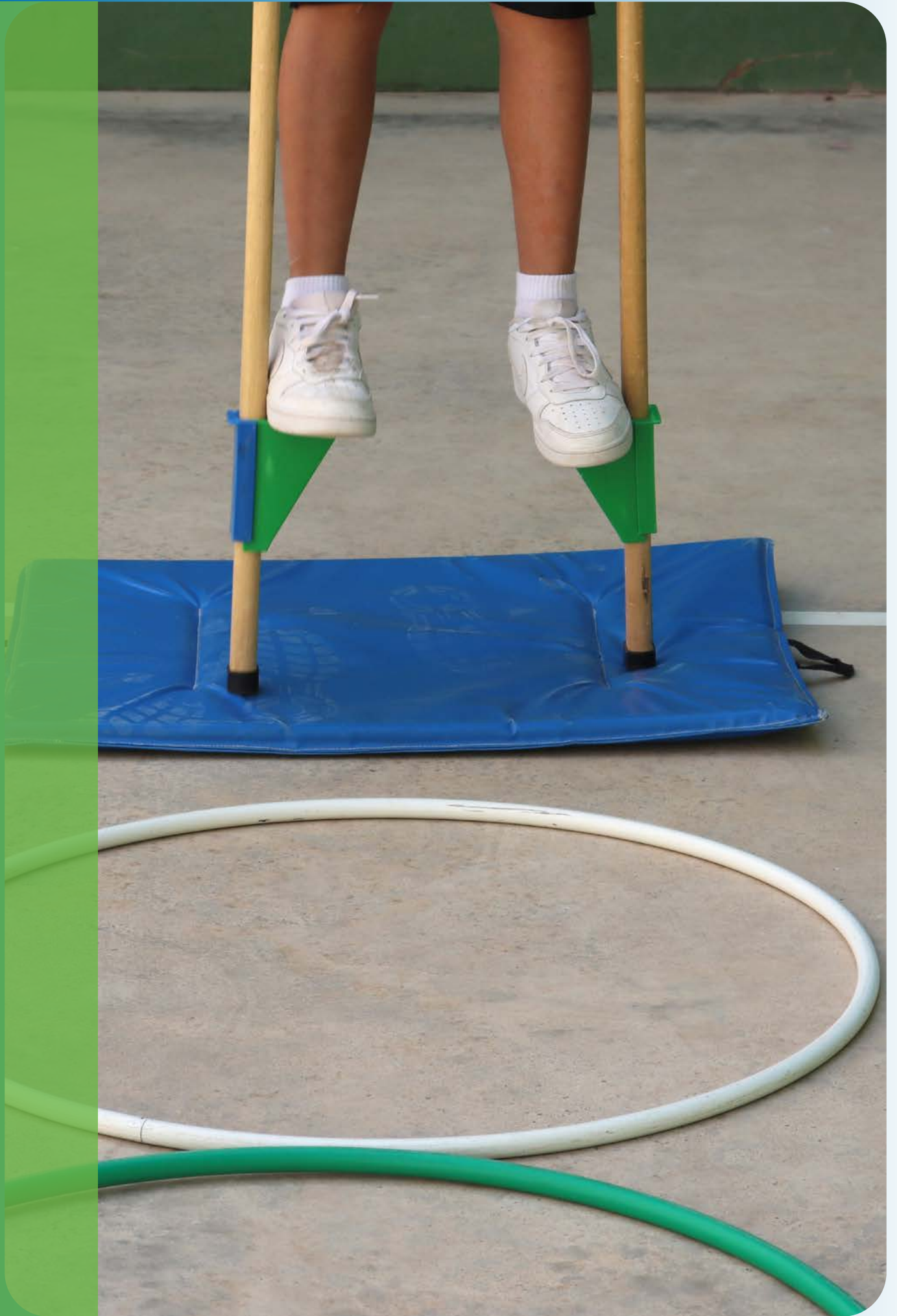


ÍNDICE

1. Introducción.....	12
1.1. Nuevos entornos educativos.....	13
1.2. La realidad del aula	14
1.3. Hacia la salud de mañana a través de la motivación de hoy	14
1.4. Esta obra.....	15
1.5. Agradecimientos	17
2. Primeros pasos en la búsqueda de la autonomía	20
2.1. ¿Qué ha cambiado?.....	20
2.2. ¿Por qué un libro sobre autonomía?	21
2.3. Las clases de educación física y la motivación de los estudiantes	23
2.4. La motivación como combustible de la conducta	24
2.5. Las clases de educación física y el estilo docente.....	27
2.6. Estilo motivador positivo y estilo motivador negativo.....	30
2.7. ¿Cómo se produce la motivación de calidad?	31
2.8. Los ingredientes básicos de un estilo motivacional positivo	32
2.8.1. Autonomía	33
2.8.2. Competencia.....	34
2.8.3. Relación con los demás.....	35
2.8.4. Sobre la utilización de los ingredientes básicos	36
2.9. Entrenando el estilo motivador positivo	39
3. Elementos del estilo motivacional positivo: estrategias de apoyo a la autonomía.....	42
3.1. Las 3D del estilo motivacional positivo.....	42
3.1.1. Dimensión 1: apoyo a la autonomía	43
3.1.2. Dimensión 2: apoyo a la estructura	44
3.1.3. Dimensión 3: apoyo a la relación	46
3.2. Estrategias docentes para conseguir un estilo motivacional positivo.....	47
3.2.1. Cuando una estrategia no forma parte del estilo motivacional positivo (EMP): estrategias controladoras o neutras	50
3.3. No todas las estrategias son iguales.....	60
3.3.1. Nivel de dificultad de las estrategias para un estilo interpersonal motivador positivo	60
3.3.2. Nivel de importancia de las estrategias para un estilo interpersonal motivador positivo	62

3.4. Fases del entrenamiento de un estilo motivador positivo: propuesta práctica de las estrategias	64
3.5. Relación de las estrategias entre sí.....	66
3.6. Efectos de las estrategias de un estilo motivador positivo en el alumnado	68
4. Planificando el camino a la autonomía: cómo entrenar el EMP.....	74
4.1. Programa de Intervención con Apoyo a la Autonomía (PIAA).....	75
4.1.1. ¿Qué es el PIAA?.....	76
4.1.2. Objetivos.....	77
4.1.3. Competencias	77
4.1.4. ¿A quién va dirigido?	77
4.1.5. ¿Por qué llevar a cabo el PIAA?	78
4.1.6. ¿Cómo trabaja el PIAA para conseguir un EMP?.....	78
4.1.7. Procedimiento y condiciones para un aprendizaje eficaz de las estrategias.....	79
4.1.8. Niveles de implementación de las estrategias	80
4.1.9. Temporalización de los niveles	83
4.1.10. El PIAA y el éxito educativo	85
4.2. Adquisición progresiva de las estrategias motivacionales para un EMP.....	87
4.3. Evaluación del EMP	100
5. Propuesta práctica para la autonomía	108
5.1. Descripción de los apartados contemplados en la propuesta práctica	108
5.2. Ejemplos de estrategias para implementar el EMP	110
6. Reflexiones finales	166
Bibliografía	172
Índice de tablas.....	175

Introducción



01.

INTRODUCCIÓN

Aunque existe una gran cantidad de propuestas de relevancia en los últimos años que tratan de explicar las bases de la motivación y las teorías en las que se sustenta este importante constructo, el objetivo de esta obra es conectar dichas cuestiones teóricas con los aspectos más prácticos. Con frecuencia la literatura describe los estilos motivacionales del docente (apoyo a la autonomía y estilo controlador) desde un enfoque expositivo. Sin embargo, la argumentación no se suele acompañar de unas estrategias concretas y de una propuesta de implementación exhaustiva que permita al docente ser capaz de transformar su estilo motivacional desde una orientación controladora hacia una perspectiva más autodeterminada. Además, hasta la fecha no se disponía de una progresión evidenciada respecto a la puesta en marcha de dichas estrategias. En este libro se presenta una secuencia articulada a partir de los resultados obtenidos tras implementar diversos estudios al respecto.

En búsqueda de la autonomía en educación física es un manual que propone una estructura organizada y progresiva para que pueda servir al docente como guía y le permita llegar a poner en práctica un verdadero estilo motivador positivo. Somos conscientes de que en la generación de un ambiente motivador intervienen muchas otras variables que también sería interesante tener en cuenta. Por lo que apostamos e instamos al lector a que utilice esta obra como un complemento en esa globalidad que es la búsqueda de la motivación.



Foto 1.1. El estilo motivador positivo genera mayor satisfacción durante el aprendizaje.

1.1. NUEVOS ENTORNOS EDUCATIVOS

En la actualidad, los docentes nos encontramos inmersos en un escenario educativo que evoluciona a gran velocidad, producto de la denominada «era digital». A diario comprobamos cómo nuestras expectativas respecto al proceso educativo han de ir modificándose de forma paralela a los nuevos desafíos que plantea la sociedad del conocimiento. Así pues, mientras que las estructuras educativas se van adaptando a estas demandas en las que docentes y discentes participan, emergen continuamente nuevas necesidades relacionadas con los procesos de comunicación en el aula, que aun siendo determinantes para sostener con eficiencia este nuevo panorama, no han sido atendidas en profundidad. Concretamente, necesitamos otro tipo de herramientas que contribuyan a abordar con más eficacia el dinamismo y la versatilidad de los procesos de la interacción docente-discente que reclama el vigente contexto educativo, donde la acumulación de la información de forma pasiva y la reproducción de patrones de comportamiento estables y predefinidos han dejado de ocupar un papel predominante en la educación formal, como lo fueron en la educación tradicional.

En este sentido, las demandas formativas que emergen en el marco educativo contemporáneo, incierto y en continuo proceso de transformación, propician la aparición de nuevos enfoques metodológicos, apoyados en la implementación de estrategias mucho más interactivas y vinculadas con la promoción de la autonomía en los estudiantes, que han demostrado que contribuyen positivamente a la adquisición de las competencias formativas que requiere el alumnado en el siglo XXI.

Este hecho, tan necesario como a veces utópico, está suponiendo un giro a la investigación, que trata de comprender cuáles son las características que pueden formar parte de los patrones personales que el docente debería adoptar durante la interacción en clase con sus



Foto 1.2. La interacción en el aula debe orientarse al acercamiento emocional con el estudiante.

estudiantes parar acercarlos hacia el éxito académico, personal y social y que, a su vez, se tradujeran en un mayor bienestar del docente, fruto de un mejor planteamiento de su labor en el aula.

1.2. LA REALIDAD DEL AULA

Decía Abraham Maslow: «Uno debe llegar a ser lo que uno puede llegar a ser». Trasladando esta filosofía a la labor del docente de educación física, sería maravilloso poder tener la posibilidad de facilitar a los estudiantes las condiciones idóneas para que desplieguen por sí mismos todos sus potenciales, de forma que puedan llegar a cumplirse las expectativas del docente hacia ellos, dentro de un proceso de aprendizaje autorregulado y guiado razonadamente.

Sin embargo, en ocasiones, aunque estemos rodeados de los recursos materiales y personales necesarios para el desarrollo de nuestra labor docente, no siempre termina dándose el resultado que esperamos, y se producen situaciones para las que no nos sentimos competentes, como cuando un estudiante está desmotivado, desconectado de su responsabilidad o sin interés. En otras ocasiones, comprobamos que determinado alumnado solamente se implica cuando la tarea es exclusivamente competitiva y le permite demostrar su superioridad respecto a los demás. A veces, el desapego viene dado por estudiantes que permanecen inhibidos y no participan. En ocasiones, sucede porque no terminan de asumir que el ser humano es mejor resolviendo los problemas en grupo. Pero ¿por qué ocurre esto? ¿Podemos hacer algo como docentes? ¿Nos enfrentamos a una situación determinista e irreversible? La ciencia nos muestra que no se trata de una situación inalterable y que, como docentes, sí podemos intervenir. Con este propósito, a lo largo de la obra se ofrecen numerosas pautas y ejemplos para ayudar al profesorado a afrontar con éxito estas cuestiones.

1.3. HACIA LA SALUD DE MAÑANA A TRAVÉS DE LA MOTIVACIÓN DE HOY

Por suerte, hoy en día, casi nadie discute que la educación física ha podido desarrollar su gran potencial paralelamente a la evolución y transformación social acontecida en muy poco espacio de tiempo. Han sido muchos los obstáculos superados, en especial, en relación al reconocimiento legislativo. Atrás quedó el desarrollo de la fuerza y resistencia como objetivos únicos de un área curricular, que hoy en día cuenta con evidencia suficiente para demostrar que contribuye al desarrollo integral de las personas, más allá del ámbito motor, de modo que aporta mejoras significativas en el desarrollo cognitivo y socioemocional. Sin embargo, en este camino aún quedan algunos pasos que dar, no tanto respecto al «qué» sino al «cómo» y el «para qué». Los docentes somos conscientes de que las aulas del siglo XXI son espacios dinámicos, abiertos y polivalentes, donde continuamente aparecen nuevos desafíos. Uno de ellos es la propia forma de relacionarnos con nuestros estudiantes. Pero



Foto 1.3. Las clases de EF como espacio de interacción positiva.

¿sabemos interactuar adecuadamente con nuestro alumnado? ¿Somos conscientes de que la forma en la que ellos se dirigen a nosotros está estrechamente relacionada con cómo nos perciben cuando nosotros nos desenvolvemos en clase? ¿Nos hemos formado para ello? ¿Qué dice la literatura científica respecto a las formas más adecuadas de relacionarnos y de mantener vivo el deseo de querer aprender y ser mejor? ¿Soy mejor docente cuando controlo todos los aspectos de la clase unidireccionalmente? ¿Cómo puedo conseguir el equilibrio entre lo que yo creo que debe ser y lo que podría ser mejor para mis estudiantes? ¿Se puede aprender sobre estos aspectos o cada docente aporta en la interacción con sus estudiantes unos ingredientes predeterminados inamovibles? Organismos internacionales como la OMS recomiendan reiteradamente una respuesta conjunta, coordinada e integrada, de las instituciones educativas para la promoción de estilos de vida saludables y de bienestar emocional en la población joven. Para ello, se considera imprescindible la creación de entornos de aprendizaje abiertos, que fomenten en el alumnado la capacidad de aprender por sí mismos, y desarrollen la autonomía como valor, junto a la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

1.4. ESTA OBRA

Por todo lo anterior, este manual nace con un firme propósito: ayudar al docente de educación física a modelar progresivamente un estilo de interacción en el aula más adaptativo. A partir de una serie de estrategias encargadas de construir una base motivacional sólida y de calidad en sus estudiantes, su implementación podrá generar el éxito académico esperado y producir mejoras en todos los niveles (comportamental, cognitivo y socioemocional).

Los contenidos propuestos en esta obra pretenden ser de interés para el docente de educación física, independientemente del nivel educativo en que desempeñe su práctica, desde la educación primaria hasta el bachillerato o la formación profesional, pasando por educación secundaria. Con la intención de ofrecer un tratamiento teórico-práctico, fundamentado en la literatura científica más reciente, mostramos unos principios de procedimiento para aplicar el estilo motivador del docente de educación física.

A continuación, presentamos un esquema de la estructura del libro, explicando brevemente los contenidos abordados en cada capítulo, en los que se van tratando desde los aspectos fundamentales que configuran un estilo motivador positivo (EMP), hasta llegar a perfilar las características concretas que debería poseer un docente de educación física, desde la cultura de la motivación, contextualizado en el Programa de Intervención con Apoyo a la Autonomía (PIAA), que se presenta como aspecto clave de la obra.

El primer capítulo, titulado «Primeros pasos en la búsqueda de la autonomía», trata de justificar la necesidad de formar a los docentes en el fomento de escenarios donde el estudiante se sienta capaz de autorregular por sí mismo su propio aprendizaje, alejándose del rol de docente controlador, que tradicionalmente se ha relacionado como la única alternativa para alcanzar la eficacia docente y como el elemento garantista de resultados positivos. Así, se destacan las clases de educación física como contexto idóneo para el fomento del apoyo a la autonomía con los estudiantes y se sitúa la motivación como el combustible necesario para acercarnos a los resultados que deseamos conseguir en clase, ofreciendo los ingredientes básicos que ayudarán a construir el camino hacia el éxito. El capítulo también ayuda a diferenciar al lector entre un EMP, que apoya a la autonomía de los estudiantes y un estilo motivador negativo (EMN), que presiona e impone, y focaliza todas las acciones hacia el resultado, olvidándose del proceso y relegándolo a un segundo plano.

En el segundo capítulo, denominado «Estrategias para el apoyo a la autonomía» se adentra en las claves para conseguir un EMP desde las tres dimensiones (3D) que lo componen. Así, partiendo de estos tres pilares, el capítulo detalla con ejemplos de cada uno de los comportamientos llamados «estrategias motivacionales», que tendrán que ponerse en práctica para apoyar la autonomía del estudiantado con un EMP de forma garantista y eficaz. Con ello, desde cada una de las 3D se irá mejorando nuestro estilo de interacción integralmente. Este bloque muestra una aproximación diferencial de las estrategias, atendiendo a los criterios de dificultad prevista en su implementación y de importancia relativa respecto a las demás estrategias, con el objetivo de conocerlas mejor y de ayudar a su asimilación y posterior puesta en práctica, aspectos que se tratarán en los capítulos siguientes.

El tercer capítulo: «Planificando el camino hacia la autonomía», presenta el programa práctico que va a articular el desarrollo de las estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía para construir un EMP: el programa PIAA (Programa de Intervención de Apoyo a la Autonomía). Así, el PIAA se presenta como una herramienta validada científicamente, que ha demostrado su eficacia en la mejora de la motivación de los estudiantes en clases de educación física. El capítulo ofrece las claves para su implementación en dos niveles de adquisición progresivos y compatibles (nivel inicial y nivel experto) para que el docente pueda elegir en función de sus necesidades o disponibilidad de tiempo.



Foto 1.4. El estilo motivador positivo estimula el compromiso y la satisfacción del estudiante.

El cuarto capítulo, denominado «Propuesta práctica para la autonomía», ilustra de forma práctica cómo sería un ejemplo de implementación de cada una de las estrategias motivacionales de un EMP, tanto para el nivel educativo de Educación Primaria, como para Educación Secundaria, Bachillerato y ciclos formativos. Para ello, se presenta en un formato de fichas que proporciona al docente de educación física un documento organizado y conciso. Esta estructura permite recoger de forma resumida las principales dimensiones que garantizarán una aplicación práctica exitosa de cada estrategia motivacional, dejando abierta la posibilidad de ajuste y adaptación, en función de su propia realidad o sus preferencias.

1.5. AGRADECIMIENTOS

En este apartado, queremos agradecer la colaboración de los estudiantes y familias del IES Mediterránea de Benidorm (Alicante), en España, por facilitar la realización del reportaje fotográfico que acompaña a esta obra. También a Mario Arribas Alonso, por la colaboración en el diseño y puesta en práctica de las estrategias motivacionales.

Este documento ha sido financiado en parte por el proyecto de investigación DEP2017-83441-R, titulado «Más allá del control: consecuencias del fomento del apoyo a la autonomía en docentes y estudiantes en clases de educación física», perteneciente a la convocatoria 2017 de proyectos I+D+I, del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (España).

Primeros pasos



02.

PRIMEROS PASOS EN LA BÚSQUEDA DE LA AUTONOMÍA

2.1. ¿QUÉ HA CAMBIADO?

La última década ha sido especialmente incierta en el ámbito educativo. Los constantes y abruptos cambios acaecidos han transformado las estructuras educativas tradicionales, y han alcanzado de pleno a la educación física, así como al estudio de todos los procesos y factores que intervienen en su desarrollo.

Esta situación se ha traducido en una espiral de reformas y contrarreformas, tanto de las políticas educativas como de las leyes que las articulaban. En los últimos veinte años, conceptos como autonomía, competencia o iniciativa emprendedora han venido a ser rescatados y reincorporados al ámbito educativo con un objetivo renovado. Este hecho se apoya en la necesidad de reclamar un cambio real de paradigma, que focalice de cerca en los conocimientos, las destrezas, los valores, las actitudes, los deseos o las motivaciones que los estudiantes deberían poseer para enfrentarse con éxito a los nuevos retos y oportunidades que en este siglo XXI se le planteen. Incluso en un contexto de aprendizaje que pueda ser permanente a lo largo del ciclo vital, el verdadero reto está en que la huella de nuestra labor como docentes pueda ir más allá de los aprendizajes que se den en la escuela.

Estamos asistiendo al afianzamiento de un nuevo discurso pedagógico, sustentado en un paradigma educativo renovador y amparado por las instituciones europeas (Eurydice, 2012), en el que la búsqueda de la autonomía del estudiante es objeto de numerosos estudios y controversias relacionadas con su puesta en práctica. Aún hoy, numerosos estudios confirman una percepción difusa y ambigua por parte del profesorado respecto a cómo concretar el rol didáctico necesario que pueda favorecer verdaderos resultados adaptativos en el estudiante y el docente, entre los que destacan la mejora del bienestar, o acerca de cómo implementar el enfoque de las competencias en todas las materias del currículo educativo, entre otros aspectos (Barrachina-Peris, 2017; Gutiérrez-Díaz *et al.*, 2017; Zapatero-Ayuso, González-Rivera, y Campos-Izquierdo, 2017, entre otros)

La situación descrita hasta aquí merece ser objeto de una profunda reflexión si se pretende cambiar la efectividad con la que se afronta la forma de proporcionar autonomía al estudiante en la actualidad, y más aún si se conecta con los altos índices de desmotivación informados, como los relativos a las tasas de abandono escolar y de fracaso educativo, que revelan la gran cantidad de informes nacionales e internacionales que ponen de manifiesto que la tasa de abandono educativo temprano en numerosos sistemas educativos ha ido en aumento (Cabrera, 2020). En concreto, algunos de ellos, como es el caso de España, se sitúa casi en el doble de la tasa europea y muy lejos del 10 % fijado para el año 2020, ya que el último dato de 2019 lo sitúa en el 17,3 %. Las cifras negativas alientan la justificación de un



Foto 2.1. Estudiante desmotivado y aislado en clase.

cambio educativo coyunturalmente diseñado y externamente marcado y dirigido. Los registros medios de la UE o de los países de la OCDE dejan en evidencia los indicadores educativos españoles (MECD, 2019), por lo que urge una acción educativa clara y proactiva.

2.2. ¿POR QUÉ UN LIBRO SOBRE AUTONOMÍA?

¿Es realmente necesario para el docente de educación física una obra sobre autonomía? ¿Es suficiente para generar resultados positivos en las clases? ¿Qué necesitamos saber?

A pesar de la existencia de dificultades, los estudios realizados recientemente advierten un incipiente cambio en la percepción que el docente tiene sobre la utilidad e importancia de conseguir motivar a los estudiantes a través del fomento de la autonomía en las clases de educación física. No obstante, aún queda mucho camino por recorrer. En este sentido, según los propios docentes, los principales obstáculos guardan relación con la falta de información y formación recibida para saber cómo llevarlo a la práctica con eficacia y mantener al estudiantado interesado en ello.

Para comprender mejor cómo surgen y se desarrollan los procesos motivacionales en el ámbito educativo que tienen que ver con una mejora en la calidad de los resultados finales que podemos obtener de ello, la teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000) sitúa al docente como el principal motor del cambio metodológico hacia la consecución de una mejora efectiva en los resultados académicos, personales y sociales de los estudiantes. La TAD es una teoría general de la motivación en contextos sociales, con una extensa base empírica

que viene demostrando resultados muy sólidos en los últimos veinte años. Analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o realizadas bajo el nivel más elevado de reflexión. Estudia cómo las personas pueden actuar de forma autónoma y comprometerse libremente en las tareas desempeñadas. Es decir, le preocupa conocer el grado en que decidimos comprometernos en las acciones con un sentido de elección para obtener sentimientos de satisfacción y bienestar. Por ejemplo, como docentes, podemos desempeñar nuestra labor movidos únicamente por el carácter permanente de las retribuciones (agente reforzador externo o extrínseco) o podemos basar nuestro trabajo diario en la mejora personal y la ayuda a los demás (agente reforzador interno o intrínseco). Según los trabajos científicos que se basan en la TAD, es más probable encontrar bienestar en nuestra labor docente si nos basamos en agentes motivadores internos, que cuando son exclusivamente de naturaleza externa (Cheon *et al.*, 2014; Reeve, 2006, 2009).

A lo largo de las cuatro últimas décadas, numerosos estudios han demostrado científicamente la utilidad de esta teoría en el contexto educativo (White *et al.*, 2020). Se sabe que el clima social que genera el docente a través de un estilo motivacional adaptativo durante una situación de enseñanza-aprendizaje es capaz de motivar intrínsecamente a los estudiantes para desarrollar las tareas por voluntad propia, por el interés que le despierten o por la satisfacción personal que se obtiene al aprender nuevas habilidades y conocimientos, siendo un factor clave para la mejora de la motivación académica y la promoción del éxito educativo.

Por ello, apoyar la autonomía del estudiante puede definirse como el paradigma educativo que coloca al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo considera un agente activo, le proporciona los apoyos y estructura adecuada e incluye la participación de los otros significantes (p. ej., familia e iguales) como factores clave para desarrollar la motivación de más alta calidad. Numerosos estudios en esta línea apuntan a que el deseo de sentirse autónomo, competente y de relacionarse con los demás tiene como resultado la optimización de muchos logros adaptativos en el estudiante, siendo necesario para ello la implementación de estrategias consistentes en apoyar la autonomía desde los desencadenantes sociales, donde el docente representa una parte fundamental de ellos, juntamente con la familia y los iguales (figura 2.1).

Figura 2.1. Agentes sociales que pueden apoyar la autonomía: familia, iguales y docentes.



2.3. LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Han sido décadas las que ha atravesado la asignatura de educación física en un intento continuo de justificar su valor dentro del currículum, donde la estructura educativa y social ha venido premiando el conocimiento teórico y la acumulación de conocimientos por encima de las infinitas posibilidades que esta materia podía ofrecer al desarrollo integral de la persona desde la mejora de la competencia motriz. Concretamente, desde hace más de veinte años, numerosos autores vienen señalando su valor respecto a la consecución de aprendizajes y la instauración de hábitos saludables y de actitudes prosociales, lo que ha generado beneficios sobre la salud física y psicológica desde los primeros niveles educativos (Vasconcellos *et al.*, 2020).

Sin embargo, un halo de luz ha emergido ante la situación de crisis sanitaria global del año 2020. Por primera vez, y unido a los altos índices de obesidad y sedentarismo que los países occidentales vienen arrastrando en los últimos años, una pandemia bajo el nombre de COVID-19 ha traído consigo el replanteamiento de los valores del currículum en las escuelas; entre ellos, el valor de materias que vienen siendo consideradas secundarias, como la educación física. No obstante, aún muy lejos de que este hecho haya venido para quedarse y a la espera de su materialización en su equilibrio respecto a la carga horaria que aún requiere o respecto a su consideración por los estamentos políticos competentes, es necesario seguir apostando por su alto valor desde la comunidad educativa.

Según trabajos recientes, los estudiantes cada vez otorgan una importancia mayor a esta materia, donde su germen se sitúa en el carácter de la intervención docente, información que ayuda inestimablemente a promover acciones de mejora educativa (Barkoukis, Chatzisarantis y Hagger, 2020). En este sentido, las clases de educación física se presentan en la literatura científica como un espacio idóneo para promover aprendizajes de calidad en el estudiante, ya que sus características y posibilidades son únicas respecto a otras materias. No obstante, no todos los estudiantes han tenido experiencias positivas con la asignatura de educación física, y muchos de ellos, más allá de su ciclo educativo, aún continúan durante la etapa adulta cerrados a la posibilidad de práctica de actividades físico-deportivas debido una lejana experiencia negativa o desmotivadora con esta materia.

Los autores coinciden en señalar que un docente de educación física competente es una persona que está capacitada para educar corporalmente con un carácter integrador y sabe aplicar conocimientos técnico-científicos para mantener, mejorar o perfeccionar hábitos, conductas, capacidades y cualidades de la personalidad de su alumnado desde un punto de vista integral, esto es, más allá de lo motriz. Además, debe ser una persona crítica, reflexiva, competente, investigadora y con actitudes positivas hacia una mejora profesional continua (Moreno-Murcia *et al.*, 2019).

Por lo tanto, la conducta que el docente despliega en clase de educación física con sus estudiantes resulta clave para poder promover unos resultados u otros. Para ello, de acuerdo con Lee y Reeve (2012) es necesario que en cada clase focalicemos la atención en nuestro comportamiento interaccional (lo que hacemos cuando nos relacionamos con nuestros estu-



Foto 2.2. Docente reflexivo planificando con actitud positiva.

diantes y cómo lo hacemos) para lograr la mayor sintonía posible. Existe consenso respecto a la idea de que cada una de las experiencias que el estudiante vivencia en las clases de educación física se presentan como fundamental para su posterior compromiso y adherencia con la práctica físico-deportiva fuera del contexto escolar y durante todo el ciclo vital, por lo que, como docentes, deberíamos poder estar preparados para diseñar, rigurosa cada una de nuestras acciones (Chu, Zhang, y Thomas, 2020).

2.4. LA MOTIVACIÓN COMO COMBUSTIBLE DE LA CONDUCTA

Si pensamos en la razón primera por la que cada uno de nosotros nos hemos aventurado en la lectura de este libro (curiosidad, necesidad, propósito, etc.), entenderemos el significado de la motivación como movilizador del comportamiento. La motivación es la necesidad o el deseo que activa nuestro comportamiento, dirigiéndose u orientándose hacia un fin. Etimológicamente, la motivación deriva de la palabra *motivo*, que proviene del latín *motivus*, cuyo significado es «movimiento», esto es, aquello que nos moviliza a realizar una actividad.

La motivación es la causa de una acción, sería el «porqué» de nuestro comportamiento, y se constituye al activar, dirigir y mantener nuestra conducta hacia una meta por parte de todos los factores responsables. De esta forma, la persona motivada para la acción lo primero que hace es plantearse un objetivo; después, utilizar los recursos adecuados, y finalmente, mantener una conducta afín al logro de esa meta durante un tiempo de forma estable (Moreno-Murcia, Ruiz y Nuñez-Alonso, 2021).

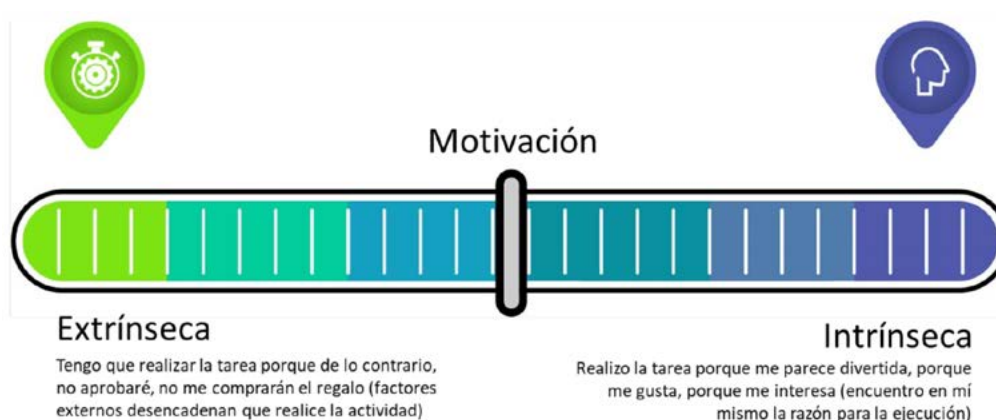
A la ciencia le interesa profundamente este concepto por el hecho de que es capaz de explicar las causas del comportamiento de las personas, pero, sobre todo, lo que le preocupa y trata de averiguar es la forma en la que las personas nos sentimos emocionalmente en una situación concreta (Reeve, 2010). Esto mismo ocurre con nuestros estudiantes. De manera que, para el aprendizaje, la motivación será el motor que dirija al estudiante hacia la acción, pudiendo ir desde un gran compromiso y adherencia con las tareas que le proponemos, hasta la más alta desmotivación o abandono (Behzadnia, Mohammadzadeh y Ahmadi, 2019).

Otro aspecto importante al que trata de dar respuesta este libro es el valor a los refuerzos o *feedbacks*. No todos los refuerzos son universalmente válidos para aumentar la motivación, ya que dependerá del significado individual que la persona le asigna para cumplir sus metas. El refuerzo positivo puede aumentar la motivación y esta, a su vez, aumentar la conducta a través de la sensación individual de satisfacción que produce. No obstante, en ocasiones ocurre que, aunque aumente la motivación, no lo hace la conducta, siendo clave aquí nuestro trabajo como educadores para que el estudiante consiga encontrar, a través de la selección de los reforzadores adecuados, el enriquecimiento que producen nuestros recursos motivadores y que le van a permitir alcanzar los objetivos propuestos.

La motivación extrínseca es un impulso para comportarse de determinadas maneras basado en estímulos o fuentes externas y que da lugar a recompensas que proceden del exterior. Entre estas, se encuentran los sistemas de calificación, las evaluaciones de los docentes, los premios, los reconocimientos, la evitación del castigo, la necesidad de buscar respeto o admiración de los demás u otras presiones externas.

Por otro lado, la motivación intrínseca proviene del interior de la persona, hacemos las cosas por el simple placer que nos reporta hacerlas y, además, encontramos satisfacción al realizarlas. Así, por ejemplo, existen impulsos internos que nos inspiran a comportarnos de determinadas maneras, como nuestros valores fundamentales, nuestros intereses, nuestro sentido personal de la moralidad, el interés de mejorar personalmente, nuestra curiosidad, la satisfacción o el disfrute en sí mismo. La ciencia denomina a este impulso locus. A continuación, se presenta el balance entre los tipos de motivación y el locus que las origina.

Figura 2. 2. Locus de control de la motivación.



Podría parecer que la motivación intrínseca y la motivación extrínseca (figura 2.2) son diametralmente opuestas, ya que la intrínseca nos impulsa a comportarnos de acuerdo con nuestro «yo ideal» y la extrínseca nos lleva a ajustarnos a las normas impuestas por los demás. Pero basándonos en estos dos tipos de motivación, hay una distinción importante en los tipos de motivación que conviene destacar y que son claramente explicados desde la TAD, la cual plantea un continuo (figura 2.3) que va desde la motivación autónoma a la motivación controlada (Ryan y Deci, 2008).

La motivación autónoma incluye la motivación que proviene de fuentes internas e incorpora también la motivación de fuentes extrínsecas para los seres humanos que se identifican con el valor de una actividad y cómo se alinea dicha actividad con su sentido del yo. De menor a mayor grado de internalización, la motivación autónoma se compone de la regulación identificada (realizo la tarea por los beneficios que me reporta), la regulación integrada (realizo la tarea de forma libre porque es coherente conmigo mismo) y la regulación intrínseca (realizo la tarea por el placer que me reporta, como fin en sí misma).

Sin embargo, la motivación controlada se compone de la regulación externa y la regulación introyectada. La regulación externa es un tipo de motivación en la que la persona actúa por el deseo de obtener recompensas externas: materiales (económicos, bienes tangibles) o sociales (reconocimiento, estatus). Por otro lado, dentro de la motivación controlada, la regulación introyectada es la motivación procedente de «actividades y valores parcialmente interiorizados», es decir, tiene un poco más de autonomía que la regulación externa, pero la causa sigue siendo mayoritariamente externa. Básicamente, consistiría en evitar sanciones autoimpuestas como la vergüenza, la culpa, la búsqueda de aprobación o la protección del ego.

Cuando una persona es impulsada por la motivación autónoma, puede sentirse autodirigida y autónoma. Sin embargo, cuando la conducta o acción es impulsada principalmente por la motivación controlada, puede sentirse presionada a comportarse de una manera determinada y, por lo tanto, experimentar poca o ninguna autonomía.

Por ejemplo, si una estudiante de Secundaria suspende un examen importante para ella, si tiene un alto grado de autodeterminación (se siente responsable de sus actos, cree que controla su comportamiento, etc.) podría decir a sus padres que debería haber dedi-

Figura 2.3. Tipos de motivación.



cado más tiempo a estudiar y que piensa sacar algo de tiempo extra para hacerlo. Su plan de acción sería el mismo, tanto si sus padres estuvieran disgustados como si se mostraran apáticos, porque ella misma está motivada por un deseo interno de ser competente y tener conocimientos. Si esta misma alumna tiene una baja autodeterminación (siente que no tiene el control de su vida y que es una víctima de las circunstancias), puede culpar al docente por poner un examen difícil para el que no estaba preparada, o culpar a sus padres por no ayudarla a estudiar, o a sus amigos por distraerla. Si se preocupa por su nota, no se debe exclusivamente a un deseo interno de hacerlo bien, sino a un deseo de ganarse la aprobación de sus padres, o tal vez de reforzar su imagen personal por haber obtenido la mejor nota de la clase e impresionar a su docente con sus conocimientos.

2.5. LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL ESTILO DOCENTE

Cuando el docente se enfrenta en clase a una situación inesperada, por ejemplo, con un estudiante desmotivado, y que le resulta difícil de afrontar, siempre tiene dos opciones que van a caracterizar su estilo motivacional (Reeve, 2010b, 2016):

- Por un lado, como opción A (estilo motivador positivo, EMP), existiría la posibilidad de mostrarle el apoyo y comprensión, siendo capaz de que el docente se pueda poner en el lugar del estudiante, y, por tanto, estaría apoyando su autonomía.
- Por otro lado, como opción B (estilo motivador negativo, EMN), el docente se puede mostrar firme e intransigente en un único camino que seguir para conseguir los resultados esperados, sin posibilidad alguna de voluntad de entendimiento respecto a la actitud negativa o pasiva demostrada por el estudiante estudiante y, por tanto, desplegando un estilo motivacional de corte controlador.

La investigación existente ha demostrado, con un amplio bagaje de trabajos en esta línea, que, mientras que la segunda alternativa (EMN) genera resultados muy negativos para el docente y sus estudiantes, la primera opción (EMP) es la más recomendable, siendo la que se debería poder llegar a adoptar en clase. Para ello, se admite la necesidad de un largo trabajo formativo que pasa, en primera instancia, por asumir el conocimiento de cada una de estas dos posibilidades, así como los resultados esperados en una y otra. Pero vamos a conocer mejor cada una de las opciones planteadas.

En la opción A (EMP, docente que apoya la autonomía), el docente es capaz de respetar las actitudes y sugerencias de sus estudiantes. Muestra la paciencia necesaria para permitir que cada estudiante aprenda a su ritmo y promueve con frecuencia tareas en las que puedan tomar decisiones por sí mismos. Otra característica clave es que acepta las muestras de afecto negativo (discrepancias, tristeza, la ira o el enfado de sus estudiantes), sin interpretarlas como algo personal o hiriente. Siendo muy precisos, este docente actúa en tres frentes principales con gran acierto:



Foto 2.3. Docente mostrando afecto positivo y entusiasmo en clase.

- Por un lado, trabaja bien el frente de la autonomía, ofreciéndoles diferentes oportunidades significativas de aprendizaje para que puedan elegir la que más se ajuste a sus necesidades, animando a ello con frecuencia.
- El segundo frente es el de la competencia, y lo que hace es estructurar de forma muy clara el aprendizaje de las tareas que propone. Un valor muy alto en este sentido es ser realista en las expectativas que se proponen con las tareas.
- En tercer lugar, maneja exitosamente el frente de las relaciones interpersonales. Para fomentarlo, este docente diseña con frecuencia tareas que requieren la cooperación entre sus estudiantes y que son interdependientes. Además, las utiliza para expresar su afecto hacia su estudiantado y que disfruten con ellas, expresando empatía y una actitud cálida y positiva.

En la opción B (EMN, docente controlador, que no apoya la autonomía de sus estudiantes), tiende a presionar a su alumnado con frecuencia para hacer cumplir lo que ha propuesto o para fomentar la participación en clase a expensas de intimidarlos o coaccionarlos. Además, basa su instrucción en una serie de medidas disciplinarias que suele imponer unilateralmente. Cuando algo va mal, culpa o amenaza a los estudiantes, criticando abiertamente su actuación. Incluso los compara con otros que sí han cumplido sus expectativas y les recuerda frecuentemente a todos las normas que hay que seguir, utilizando para ello una actitud fría y distante que genera alienación. Respecto a los tres frentes de actuación, este docente no

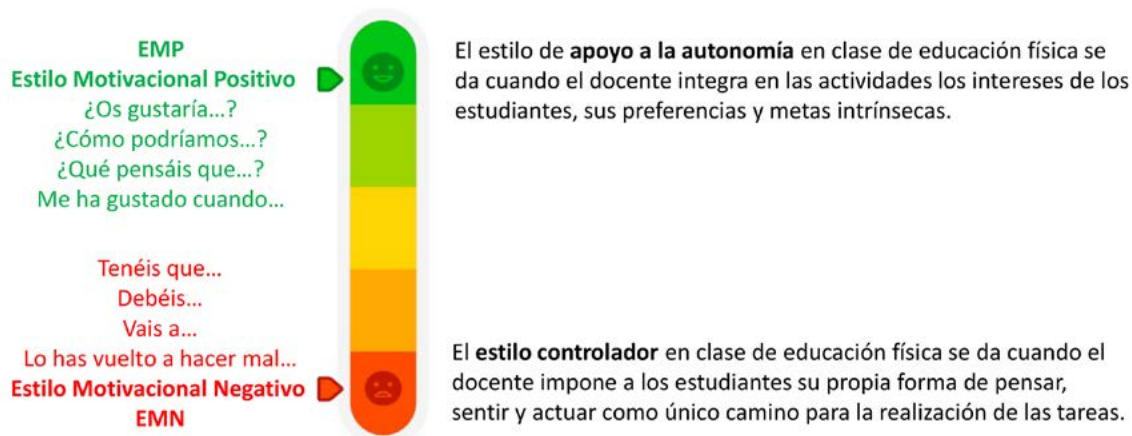


Foto 2.4. El estilo motivador negativo ejerce control y presiona emocionalmente al estudiante.

los implementa con acierto, pues deja en el camino las potencialidades que sus estudiantes podrían manifestar de otro modo. Así, respecto al frente de la autonomía, no ofrece nunca opciones de elección y decide por sus estudiantes un camino único de aprendizaje, el que él impone. Se comunica con ellos con una actitud demandante y se basa a menudo en las recompensas extrínsecas o en los castigos y amenazas para que cumplan sus exigencias. Respecto al frente de la competencia, el docente de la opción B suele posicionarse en dos posturas antagónicas: improvisando las clases, sin asumir una estructura previa, o creando una estructura rígida y normativa, donde las diferentes habilidades de los estudiantes no tienen cabida, ya que las decisiones en el diseño de las tareas parten de su único criterio. Respecto al frente de la relación con los demás, este docente mantiene una actitud fría y distante con sus estudiantes como signo de respeto y no promueve las relaciones interpersonales entre ellos, entendiéndolo, erróneamente, que el disfrute no es un aspecto necesario para un proceso de aprendizaje de calidad, sino más bien lo contrario, es un indicador de que no se están tomando en serio las tareas.

Pero ¿qué sería entonces el estilo motivador de enseñanza? Como se ha podido observar, tanto la conducta del docente A como la del docente B se caracterizan por una serie de comportamientos que se repiten en el tiempo y que cada uno asume como propios, llegando a imprimir un sentido de identidad que configura su patrón conductual de referencia. El estilo motivador es entonces esa forma de actuar compuesta por comportamientos y actitudes asociadas, que cada docente emplea rutinariamente con sus estudiantes durante la instrucción, porque confía

Figura 2.4. Tipos de estilos motivadores docentes en educación física.



en ellos como la mejor forma de motivarlos para aprender e implicarlos en las tareas de clase, ya sea desde el estilo positivo y autónomo (EMP) o desde un estilo negativo y controlador (EMN).

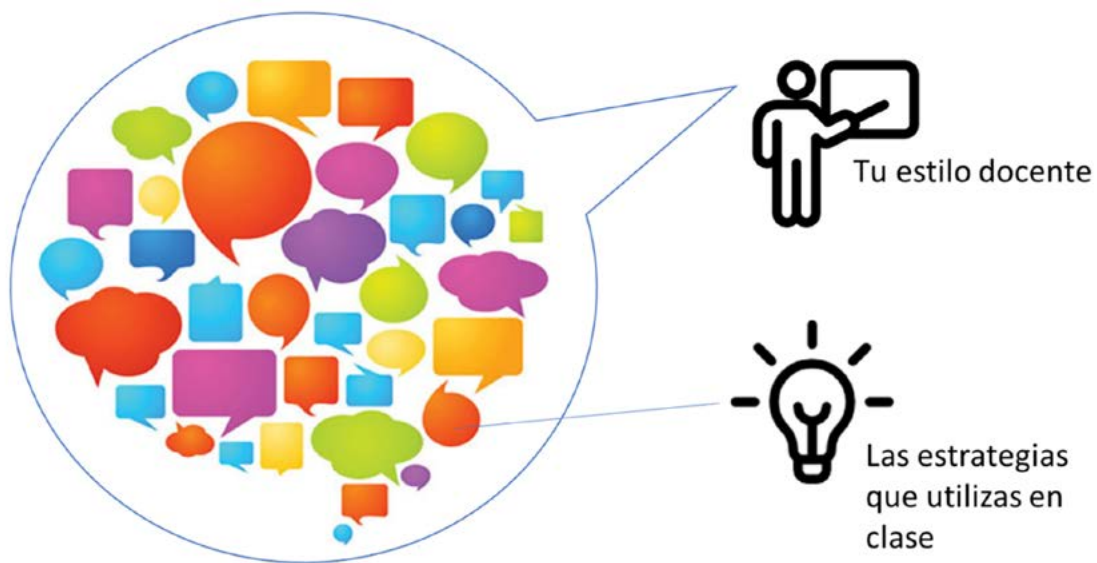
2.6. ESTILO MOTIVADOR POSITIVO Y ESTILO MOTIVADOR NEGATIVO

Para las teorías de la motivación sí existe un estilo ideal al que todos los docentes deberíamos poder aspirar. Este estilo, basado en la promoción y apoyo de la autonomía a los estudiantes, se ha venido denominando genéricamente estilo motivador de apoyo a la autonomía. En esta obra (figura 2.4), por su clara relación con la promoción de consecuencias positivas, lo hemos denominado estilo motivacional positivo (EMP).

Sin embargo, el estilo opuesto, y que todo docente debería intentar minimizar en sus clases, la literatura lo denomina estilo controlador. Al igual que el anterior, por su asociación con resultados desadaptativos en el ámbito educativo, en esta obra hemos optado por denominarlo estilo motivador negativo (EMN).

De la misma manera que no sería posible cambiar nuestra personalidad únicamente con variar una de nuestras características psíquicas, tampoco cambiaría nuestro estilo docente con modificar únicamente una o varias estrategias en clase. Como se observa en la figura 2.5, la diferencia entre el estilo (general) y un comportamiento (concreto) viene dada precisamente porque uno va formando el otro. Esto es, gota a gota, nuestro comportamiento va llenando el océano de nuestro estilo motivacional hasta darle una coherencia en un sentido u otro. Por eso es tan importante plantearnos lo que hacemos y decimos cada día en clase cuando interactuamos con nuestros estudiantes, porque todo aquello que hacemos y decimos está sumando sin darnos cuenta, implícitamente, a la variable estilo motivacional, que va a ser la que finalmente nos va a identificar con el carácter mayoritario de las conductas que desplegamos como docentes, con un EMP o con un EMN.

Figura 2.5. El estilo docente y los comportamientos desarrollados en clase durante la interacción con el estudiantado.



2.7. ¿CÓMO SE PRODUCE LA MOTIVACIÓN DE CALIDAD?

Una idea que forma parte de numerosos trabajos de investigación actuales es que el estilo motivador que utiliza el docente en clase con sus estudiantes tiene una influencia muy importante en su crecimiento académico, personal y social (Huéscar y Moreno-Murcia, 2017). Así pues, se entiende que las acciones y sentimientos que despliega el docente en clase son capaces de nutrir o desvanecer los mecanismos intermediarios entre nuestro estilo y la motivación de los estudiantes, que son fundamentales para provocar esos resultados (figura 2.6).

Figura 2.6. Proceso motivacional en educación física basado en la TAD.

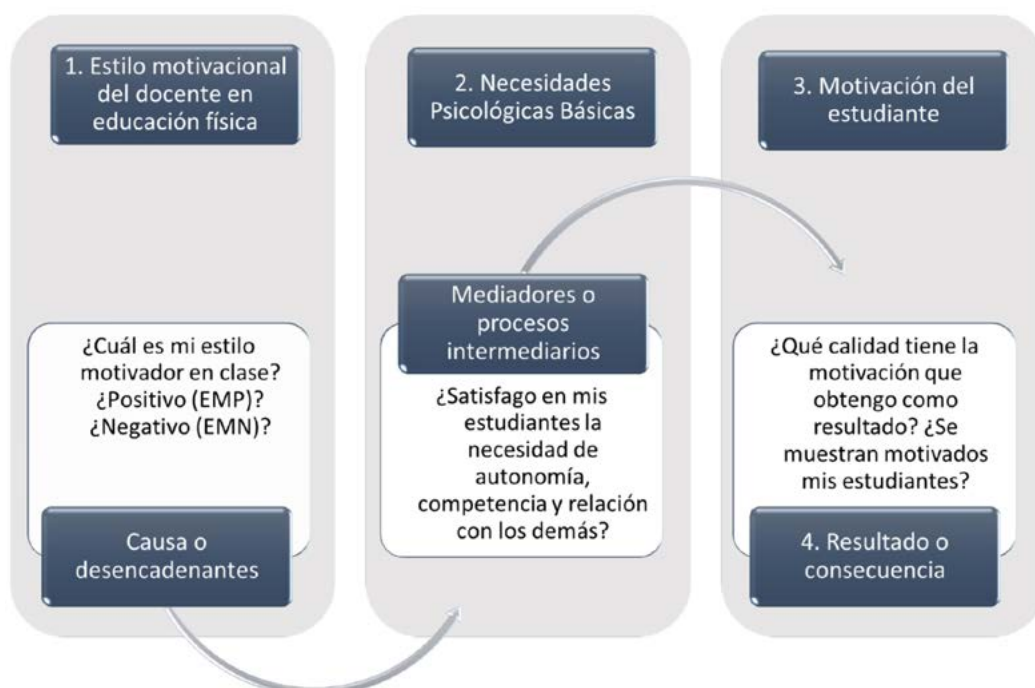


Figura 2.7. Diferencias en el proceso motivacional esperado a partir del EMP y EMN según la TAD.



Dichos mecanismos se conocen con el nombre de necesidades psicológicas básicas (NPB) (Ryan y Deci, 2017). Adquieren dicha denominación porque forman parte inherente a todos los seres humanos de forma innata, siendo aplicables a cualquier situación y contexto de nuestra vida que requiera de una decisión intencionada por nuestra parte. Las NPB son los ingredientes básicos para generar los resultados positivos que se buscan en un panorama educativo de calidad y se concretan en tres: necesidad de autonomía, necesidad de competencia y necesidad de relación con los demás. Y las tres, como se ha visto en la opción del docente A (EMP) en forma de frentes que atender, han de ser trabajadas equilibradamente entre sí, sin olvidar ninguna.

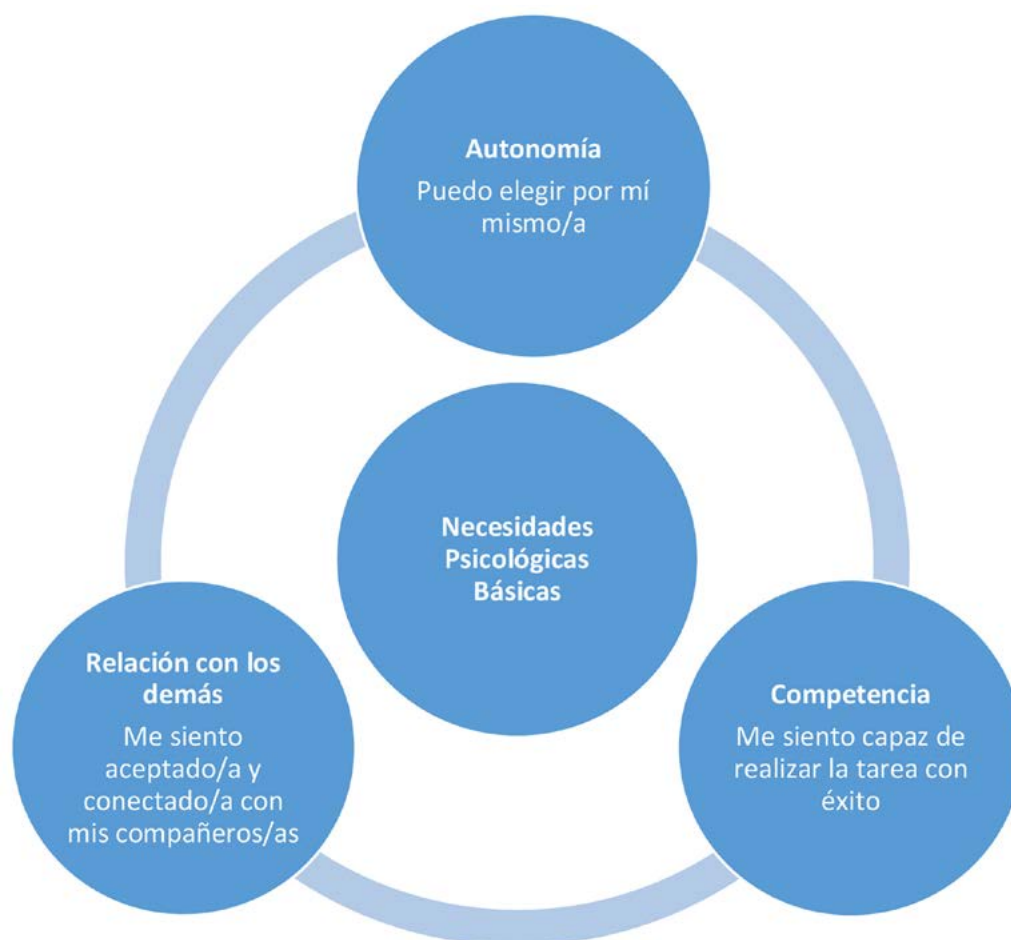
Tomando como sustrato teórico la TAD, en los últimos veinticinco años se ha producido un notable incremento de la actividad investigadora en torno al EMP con el objetivo de identificar cuáles serían las condiciones que permitirían llevar a implementar dicho estilo con mayor eficacia en el futuro (Barrachina-Peris, Moreno-Murcia y Huéscar, 2021)

La vinculación del estilo motivador positivo (EMP) con la práctica de la enseñanza se ha fundamentado empíricamente por su capacidad para promover la motivación autónoma en los estudiantes por medio de la satisfacción de la necesidad de autonomía, competencia y relación con los demás. Dicha satisfacción es uno de los principales factores que influye en el desarrollo de la motivación intrínseca (figura 2.7) y guarda una relación directa con el contexto social en que una determinada actividad se desarrolla. Por este motivo, la clase de educación física representa uno de los contextos de intervención más adecuados y está suscitando un especial interés a lo largo de la última década en numerosos estudios (Barrachina-Peris, 2017).

2.8. LOS INGREDIENTES BÁSICOS DE UN ESTILO MOTIVACIONAL POSITIVO

Los ingredientes básicos de la motivación fueron señalados por la TAD para comprender cuáles eran los elementos necesarios para que las personas generaran un crecimiento psicológico estable, así como una mayor integridad y bienestar personal y social.

Figura 2.8. Necesidades psicológicas básicas.



La teoría de las necesidades psicológicas básicas (Ryan y Deci, 2017), como parte integrante de la TAD, está asentada sobre la base de que las personas poseen unas necesidades innatas que guardan una estrecha relación con el desarrollo psicológico continuado y el bienestar. A las necesidades innatas se las conoce como mediadores por su papel facilitador para desencadenar efectos positivos y bienestar, y por venir precedidos por el contexto social (docentes, padres, iguales).

La TAD establece la existencia de tres necesidades psicológicas básicas en los seres humanos: autonomía, competencia y relación social (figura 2.8).

2.8.1. AUTONOMÍA

El ingrediente de la autonomía permitirá al estudiante sentirse el causante de su propia conducta. La persona se siente agente y origen de sus acciones, por lo que consigue implicarse más en las tareas porque estarán estrechamente relacionadas con sus intereses y valores.

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.



Foto 2.5. Estudiantes que han elegido las tareas en educación física.

Desear sentirse autónomo no es una opción que se encuentre en unos estudiantes sí y en otros no. Todo el estudiantado necesita sentirse libre para elegir según sus valores personales, inquietudes o necesidades.

2.8.2. COMPETENCIA

¿Podrías pensar en el rostro de un estudiante cuando se siente eficaz en la tarea que realiza? La confianza en uno mismo es fundamental para el proceso de aprendizaje, y pasa por que la persona pueda atribuir los resultados que obtiene a su esfuerzo y se sienta valorada por su conocimiento, habilidad o destreza.

El ingrediente de la competencia se caracteriza por que el estudiante se siente capaz con su conducta y experimenta eficacia o éxito en sus acciones. Se relaciona con la sensación de autoeficacia, la cual la podemos generar como docentes proporcionando tareas que supongan un cierto desafío de dificultad asumible para que el estudiante trate de dominarlas y sea capaz de controlar el resultado.

Así pues, se trata del grado modular en que un estudiante se siente preparado para realizar una actividad, tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia en su desarrollo, lo que le llevará a buscar desafíos óptimos a sus capacidades e intentará mantenerlas y mejorarlas. La competencia no debe entenderse, en términos finalistas, como una habilidad lograda, sino que se basa en otorgar un sentido de confianza y efectividad en la acción que



Foto 2.6. La percepción de competencia afirma la autoestima y estimula la participación en clase.

provoca que nuestros estudiantes sientan seguridad en sus posibilidades y realicen nuevas actividades para aumentar su competencia.

2.8.3. RELACIÓN CON LOS DEMÁS

Hoy más que nunca, atendiendo a los preocupantes datos sobre los índices de acoso escolar, sentirse aceptado por los demás debería ser una tarea en la que toda la comunidad educativa pudiera participar. Nuestros estudiantes necesitan sentirse en conexión con los demás y ser parte de un grupo, sentirse en sintonía con el resto de los compañeros.

Este ingrediente se caracteriza por proporcionar al estudiante una relación positiva con su entorno social. Así, entendemos que la necesidad de relación se nutre o satisface cuando la persona se siente comprendida y vinculada con los demás. De esta forma, será capaz de relacionarse y preocuparse por los iguales, estableciendo relaciones cercanas y que le generen seguridad y confianza.

Hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como a sentir que los demás tienen una relación auténtica con uno mismo, experimentando satisfacción con el mundo social. Esta necesidad se define a través de dos dimensiones: sentirse aceptado e intimar con los demás.

Las investigaciones indican que estas necesidades tienen un rol determinante en el desarrollo personal, en las experiencias positivas y en el bienestar en la vida. De manera que la frustración de una de estas necesidades tendrá consecuencias negativas para el desarrollo y el bienestar de



Foto 2.7. La relación positiva entre estudiantes genera un clima de aprendizaje cooperativo.

las personas. Actualmente, representa una de las líneas de investigación más prolífica dentro del marco de la TAD (Vansteenkiste, Ryan y Soenens, 2020). Los estudios fundamentan sus intervenciones en la satisfacción o frustración de estas necesidades, precisamente por el elevado impacto positivo o negativo que producen en el bienestar personal.

2.8.4. SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LOS INGREDIENTES BÁSICOS

¿Sabías que los ingredientes de autonomía, competencia y relación con los demás siempre están presentes? Efectivamente, su importancia no radica en su existencia, sino en saber utilizarlos de forma adecuada, ya que son muy sensibles en cuanto a la forma en la que nos relacionamos con ellos durante nuestra interacción con los estudiantes en clase. Entendemos que cuando hacemos una adecuada utilización de estos ingredientes básicos estamos satisfaciendo o acercándonos a las ventajas que cada uno proporciona. Mientras que, si los descuidamos o ejercemos acciones que van en contra de lo esperado para promover una motivación de calidad, entonces generaremos comportamientos desadaptativos en nuestros estudiantes, que repercutirán en el rendimiento en las tareas en forma de resultados negativos, abandono o desinterés. Es decir, en forma de desmotivación.

Las investigaciones en esta línea defienden que cuando utilizamos de forma adecuada estos tres ingredientes, generamos climas motivacionales óptimos, acercándonos a que cada estudiante pueda aumentar su motivación intrínseca (esto es, la que le genera que disfrute por el mero hecho de realizar las tareas en vez de buscar un premio por nuestra parte). Este

tipo de motivación es un fuerte predictor de la participación en las actividades y desencadena en aprendizajes significativos y ayuda a alcanzar resultados exitosos (Ryan y Deci, 2020).

Aunque más adelante se detallarán las estrategias que debe poner en práctica el docente para utilizar de forma adecuada los tres ingredientes básicos de la motivación de calidad, destacamos a continuación algunas claves para conseguir cada uno de ellos.

Para generar el ingrediente de autonomía:

- Ofrecer diferentes opciones para realizar una misma tarea.
- Presentar las tareas en forma de retos.
- Dejar las tareas abiertas y consensuar con los estudiantes su concreción, atendiendo a sus intereses, a sus niveles de desempeño y a sus experiencias previas, cediéndoles la responsabilidad.
- Ceder la iniciativa para emplear materiales variados y modificar las tareas (p. ej., las normas de los juegos).
- Incentivar la participación creativa: fomentar que propongan variantes y sugerencias de mejora.
- Negociar tiempos de ejecución y plazos de entrega de tareas, contemplando la dificultad del trabajo y sus posibilidades para elaborarlos.
- Consensuar criterios para la formación de los grupos.
- Evitar emplear imperativos cuando se explican las tareas (*debes, has de, etc.*) con expresiones del tipo: *¿serías capaz...?, ¿podrías...?*, etc.
- Dejar tiempo necesario para que experimenten y reflexionen, y no anticipar las respuestas.
- Pedir opinión sobre una tarea con el propósito de mejorarla.
- Mostrar empatía hacia intereses distintos y argumentar la importancia que puede tener una determinada tarea presentada en clase (respetando las expresiones de afecto negativo o de disconformidad).
- Argumentar las decisiones relativas a la instrucción (selección de tareas, organización, etc.).
- Animar a perseverar.

Para generar el ingrediente de competencia:

- Detallar los materiales que están a disposición del estudiante para realizar las tareas.
- Ofrecer periódicamente información sobre los aprendizajes de los estudiantes. Es decir, informar sobre la calidad y cantidad del aprendizaje realizado.
- Permitir que los estudiantes participen en sus evaluaciones.
- Incentivar a los estudiantes que diseñen sus propios materiales didácticos.
- Al comenzar una unidad de aprendizaje, explicar claramente qué se pretende (finalidad principal), para qué se realiza (cuál es la utilidad) y qué se espera de los estudiantes (resultados o producto del aprendizaje).
- Detallar la estructura que se va a seguir (temporalización).
- Durante el desarrollo de las tareas explicar los objetivos específicos y su relación con las finalidades principales de la unidad.
- Informar claramente sobre la estructura de una tarea: objetivos y condiciones de ejecución.



Foto 2.8. El estilo motivador positivo promueve las relaciones positivas durante la instrucción.

- Permitir avanzar según su ritmo de aprendizaje (individualizar la enseñanza).
- Contemplar el error como medio de aprendizaje y no penalizar negativamente los desempeños erróneos.
- Compartir con los estudiantes diferentes posibilidades (y niveles) de desempeño en las tareas para mejorar la comprensión.
- Proporcionar *feedbacks* informativos, individualizados y concurrentes.
- Fomentar la metacognición. Reflexión sobre su aprendizaje: puntos fuertes y débiles para mejorar la ejecución en las tareas (emplear la evaluación formativa y compartida como instrumento de mejora).
- Trasladar expectativas positivas respecto a sus habilidades (encorajar a los estudiantes).

Para generar el ingrediente de relaciones positivas:

- Implicarnos con los estudiantes en las tareas con una actitud positiva y cercana.
- Escuchar activamente (con atención), demostrando que nos importan sus inquietudes e intereses.
- Mostrar empatía ante las dificultades que puedan surgir.
- Ser asertivo y respetuoso con todos los estudiantes.
- Evitar el sarcasmo y lenguaje irónico.
- Evitar las críticas de tipo peyorativo.

- Destacar los puntos fuertes cuando se produzcan (refuerzo positivo).
- Tratar a todos de la misma manera y preocuparse por todos.
- No menospreciar a nadie.
- Participar en la resolución de conflictos (mediando, escuchando a ambas partes y fomentando el diálogo).
- Ser educado y cariñoso con los estudiantes (no faltarles al respeto).
- Manifestar entusiasmo con todos los estudiantes, demostrando que nos importan todos por igual.
- Mostrarse alegre en clase y no trasladar los problemas propios a nuestro estado anímico manifestado en clase.

2.9. ENTRENANDO EL ESTILO MOTIVADOR POSITIVO

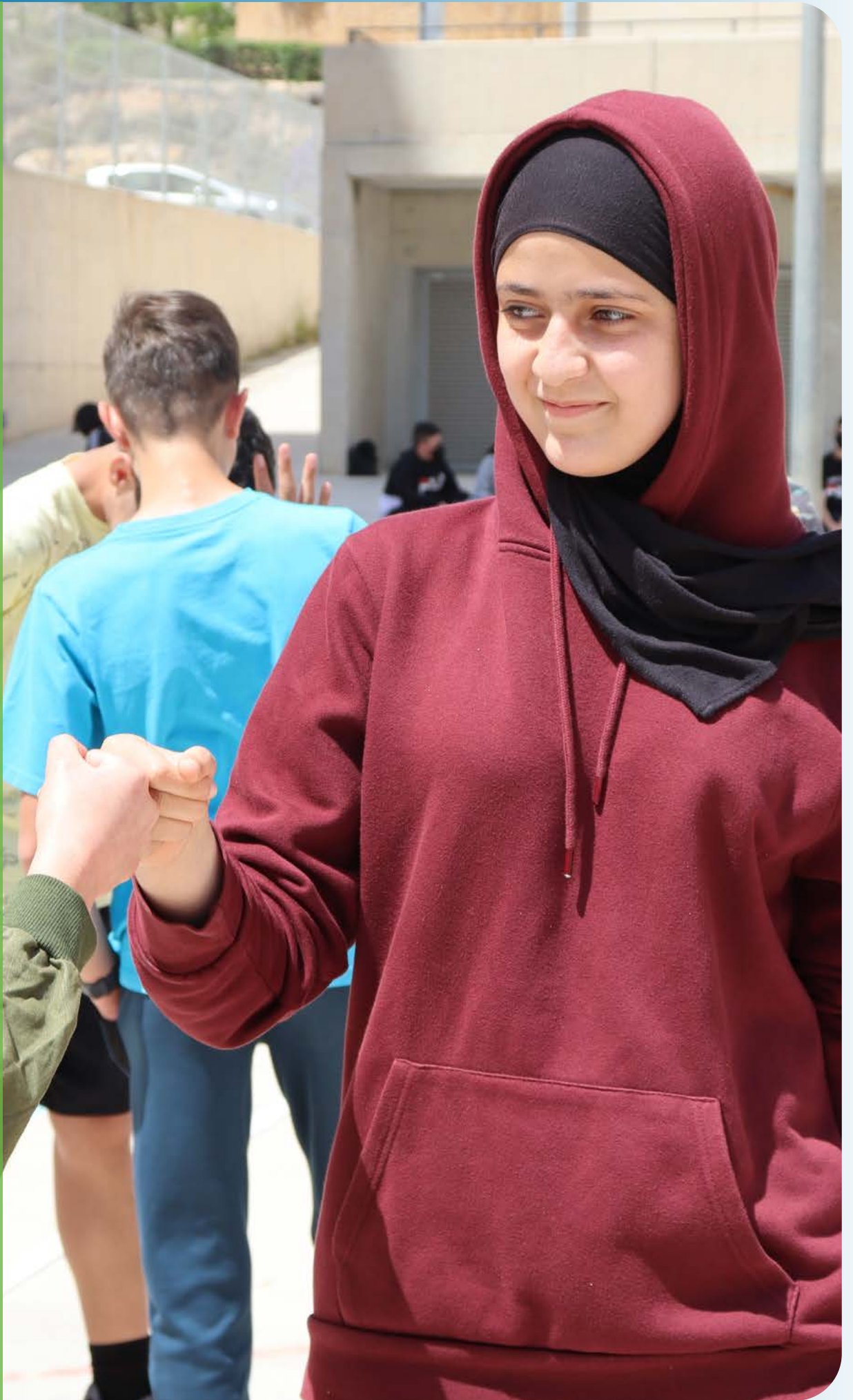
Aunque este importante aspecto forma parte de un capítulo posterior, tomando como referencia las satisfacción o frustración de las NPB, numerosos estudios han abordado el tratamiento del EMP, analizando las interacciones desarrolladas por los docentes en el transcurso de la clase y relacionándolas con 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 un ambiente en clase que promueva la confianza y seguridad en las capacidades de los estudiantes (Barrachina-Peris, Moreno-Murcia y Huéscar, 2022).

Por una parte, los estudios han establecido un perfil que define al EMP. Por otra, se han desarrollado algunos modelos de formación docente, cercanos a la realidad y a las necesidades de la práctica, de manera que se pueda percibir como algo útil y fácil de implementar, apoyado en los resultados positivos sobre el aprendizaje de los estudiantes, así como en la mejora de la práctica experimentada por los docentes participantes que lo desarrollaban.

En este sentido, muchos estudios han demostrado que los docentes de educación física que participan en programas experimentales de formación del EMP logran aumentar en sus clases la motivación de calidad y el compromiso de sus estudiantes, desarrollando intenciones futuras de ser físicamente activos y mejoras en el aprendizaje conceptual, así como la adquisición de estilos de vida saludables.

Ahondando en esta dirección, otros estudios han descrito que la adopción del EMP beneficia por igual a estudiantes y a docentes. A los primeros, porque perciben mayor autonomía y menor control en las clases, disfrutan más de la educación física, otorgando más valor al conocimiento adquirido y a los beneficios asociados con la práctica del ejercicio físico, por lo que disminuyen sus índices de desmotivación. A los segundos, porque aumenta su motivación intrínseca, la percepción de eficacia docente y la satisfacción laboral, por lo que disminuye el agotamiento emocional y el cansancio físico, y se producen cambios positivos en sus creencias, técnicas y habilidades instructivas, fundamentalmente cuando perciben que es posible su implementación práctica y aprecian su efectividad.

Estrategias



03.

ELEMENTOS DEL ESTILO MOTIVACIONAL POSITIVO: ESTRATEGIAS DE APOYO A LA AUTONOMÍA

3.1. LAS 3D DEL ESTILO MOTIVACIONAL POSITIVO

Como se describió en el capítulo anterior, el EMP se fundamenta en que el comportamiento del docente de educación física en clase se caracteriza por apoyar los intereses y valores de sus estudiantes, de manera que entienda que su aprendizaje se ajusta a su propia voluntad y no viene impuesto desde fuera o sin tenerles en cuenta. Así, este sentimiento de libertad psicológica se podrá producir cuando el docente permita una serie de aspectos que constituyen las tres dimensiones (3D) del EMP:

- Que el estudiante elija entre una cantidad limitada y justificada de opciones sobre cómo aprender (dimensión 1: apoyo a la autonomía).
- Que el estudiante conozca dónde se encuentra en cada momento respecto a su aprendizaje, cuál es su nivel, cómo puede mejorar y hasta dónde podría llegar gracias a su esfuerzo (dimensión 2: apoyo a la estructura).
- Que el estudiante se sienta integrado, apoyado y aceptado dentro de su grupo de iguales y lo perciba de la misma manera cuando interactúe con el docente (dimensión 3: apoyo a la relación).

Así pues, estos tres puntos anteriores hacen referencia a las 3D en las que se organiza el EMP para garantizar el apoyo a la autonomía de sus estudiantes (figura 3.1).

Figura 3.1. Las tres dimensiones del estilo motivacional positivo.





Foto 3.1. Docente mostrando dos opciones de elección de las tareas a los estudiantes.

3.1.1. DIMENSIÓN 1: APOYO A LA AUTONOMÍA

Para la TAD, la autonomía significa «la acción que ha sido elegida» o, lo que es lo mismo, «el comportamiento del cual uno mismo es responsable». Por eso, esta dimensión es la que se relaciona más estrechamente con la promoción del funcionamiento volitivo del estudiante, porque desde una posición de autoridad compartida el docente es capaz de ponerse en el lugar del estudiante para tomar su perspectiva y reconocer sus preferencias. Alude a la capacidad del docente para generar ambientes de aprendizaje que fomenten el interés y 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 (p. ej., «frecuencia con que ofrece la posibilidad de elección al estudiante»). Para implementar esta dimensión, el docente suele empatizar con las elecciones de los estudiantes evitando utilizar expresiones como *tienes* o *debes* (que llevan implícitas órdenes y obediencia), alentándoles a que puedan afrontar la tarea de manera que vean reflejadas sus preferencias personales. Al fomentar la autonomía, esta dimensión permite la satisfacción de la necesidad psicológica básica de autonomía. Es importante recordar que el mero hecho de dar opciones de elección al estudiante no tiene por qué satisfacer esta necesidad, ya que requiere que estas estén justificadas, debidamente razonadas y sean capaces de movilizar su locus interno y voluntad propia.



Foto 3.2. Docente adoptando una estructura organizativa que promueve la autonomía.

3.1.2. DIMENSIÓN 2: APOYO A LA ESTRUCTURA

Aunque en principio pueda parecer que esta dimensión es opuesta a la anterior, no es así. Las dimensiones de apoyo a la autonomía y apoyo a la estructura deberían presentarse conjuntamente durante la instrucción y apoyarse la una en la otra, como partes de un mismo continuo, estando en sintonía, pero teniendo cada una su propia identidad.

Apojar la estructura tiene que ver con la comunicación de expectativas claras por parte del docente respecto al comportamiento esperado del estudiante y a cómo poder alcanzarlo. Se relaciona con la creación de ambientes ordenados y organizados, en oposición a desorden, desinformación y caos. Contrariamente a lo que se pueda pensar, esta dimensión contempla el establecimiento de límites por parte del docente y la necesidad de un seguimiento constante, porque de esta forma se logra promover mayores cotas de iniciativa y autonomía en el desempeño de las tareas. En consecuencia, abarca también toda la ayuda proporcionada por el docente para que progrese en el aprendizaje, bien sea a través del *feedback* periódico sobre su competencia, tanto concurrente como finalista, o mediante la confianza expresada respecto a sus potencialidades.

Al permitir la satisfacción de la necesidad de competencia, esta dimensión garantiza una mayor participación del estudiante, derivada del aumento de la autoeficacia percibida, y disminuye los comportamientos evitativos o pasivos ante la realización de las tareas.

Por las características inherentes del apoyo a esta dimensión, en función de su aplicación, se divide a su vez en dos tiempos o momentos: previa a la tarea o durante su desarrollo, y que conviene atender para producir los mayores beneficios educativos. De esta forma, esta dimensión queda constituida por el apoyo a la estructura antes de la tarea y apoyo a la estructura durante la tarea.

- *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 (p. ej., «frecuencia con la que el docente explica lo que se va a realizar en clase»). Tiene la finalidad de proporcionar al estudiante una guía sobre qué y para qué se va a desarrollar el 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 que se van a dar posteriormente, otorgándoles mayores cotas de significatividad gracias al valor de estas informaciones previas.
- *Apoyo a la estructura durante la tarea.* Referida a todas las instrucciones, pautas, ayudas, *feedbacks* positivos e informativos, elogios, variantes o modificaciones didácticas, etc., que el docente propone en el transcurso de la instrucción. Es decir, la dimensión de la estructura durante la tarea corresponde a las interacciones relacionadas con el proceso de ejecución de una actividad propiamente dicha, las cuales sirven para modular y ayudar a regular el aprendizaje de los estudiantes. Además, aportan información concreta sobre los progresos puntuales realizados y sobre cómo tratar los errores de forma comprensiva. En síntesis, este apoyo pretende desarrollar el conocimiento de forma práctica, en sintonía con un enfoque de estudiante profundo que se preocupa por mejorar gracias a su esfuerzo, interés y razonamiento crítico durante el proceso (p. ej., «frecuencia con la que proporciona *feedbacks* informativos del resultado de una acción»).

En este sentido, las investigaciones realizadas por Jang, Reeve y Deci (2010) o por Moreno-Murcia *et al.* (2020) han demostrado que, tanto la dimensión de apoyo a la autonomía como la de la estructura, se necesitan mutuamente para garantizar el inicio y la regulación de los aprendizajes en los estudiantes. Así, por ejemplo, se ha comprobado que los estudiantes solamente se sienten competentes en sus aprendizajes cuando el docente comunica esas expectativas sobre sus logros apoyando la autonomía de los estudiantes. Respecto al compromiso y al aprendizaje autorregulado, también existe acuerdo en que esta dimensión del EMP se consigue garantizar cuando el apoyo a la estructura va acompañado de, al menos, alguna dosis de apoyo a la autonomía.

Por lo tanto, los estudiantes necesitan que la dimensión anterior de apoyo a la autonomía se vea acompañada de la del apoyo a la estructura a través de expectativas claras, para así mejorar la motivación autónoma y el aprendizaje autorregulado, y disminuir los posibles problemas de conducta externalizantes.



Foto 3.3. Docente suministrando feedback informativo y positivo a un estudiante durante la tarea.

Además, la forma en la que se proporciona la estructura es fundamental para que se produzca un aprendizaje de calidad. Para ello, el docente debería utilizar un estilo de comunicación que respete la perspectiva del estudiante, evite un lenguaje presionante o amenazante y justifique de forma razonada los límites propuestos.

3.1.3. DIMENSIÓN 3: APOYO A LA RELACIÓN

Esta última dimensión del EMP tiene una clara naturaleza social. 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 positivo de forma recíproca. Se refiere a todas las interacciones en las que el docente muestra empatía con los estudiantes, los escucha activamente y trata de ayudar a solucionar sus problemas teniendo en cuenta sus puntos de vista. En definitiva, busca establecer un ambiente de aprendizaje donde el estudiante se sienta integrado y valorado, lo que le lleva a desarrollar vínculos emocionales positivos entre sus iguales y con el docente (p. ej., «frecuencia con la que el docente escucha a sus estudiantes con actitud activa y positiva»).

Trabajos recientes han subrayado la importancia de que para que se de un EMP, las tres dimensiones han de estar equilibradas (Cents-Boonstra *et al.*, 2020; Fin *et al.*, 2019). Es decir, debemos atenderlas sin olvidar ninguna, intentando que estén en sintonía. Por



Foto 3.4. Docente escuchando a un estudiante con actitud activa.

ejemplo, si un estudiante no tiene ni idea de cómo realizar un saque en tenis porque no se lo hemos explicado y no sabe qué se espera de él (falta de dimensión de estructura), no importará mucho si le damos o no alternativas de elección (dimensión de autonomía), tampoco si lo colocamos cerca de un compañero afín, pero que tampoco entiende el proceso de ejecución de la tarea (elementos de la dimensión de relación). Es decir, las 3D están interrelacionadas y una lleva a la otra; luego, si, por ejemplo, fomentamos la dimensión de relación con los demás, los estudiantes se mostrarán más abiertos y participativos, siendo más probable que se sientan libres para elegir (elementos de la dimensión de autonomía) y competentes por los avances que vayan consiguiendo gracias a nuestro *feedback* (elementos de la dimensión de estructura). Generalmente, los docentes que proporcionan un nivel de apoyo (alto o bajo) en una de las dimensiones lo suelen hacer en la misma proporción en el resto.

3.2. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA CONSEGUIR UN ESTILO MOTIVACIONAL POSITIVO

Dentro de las tres dimensiones del EMP, el docente tiene que desplegar una serie de estrategias o comportamientos para que se desarrolle plenamente el potencial que proporciona cada dimensión.

Así pues, cada dimensión está compuesta de una serie de estrategias motivacionales, cuya práctica continuada a lo largo del tiempo será la que garantizará en su conjunto que estamos dentro de un EMP de forma efectiva.

Una *estrategia motivacional* queda definida por las secuencias comportamentales o unidades de conducta que componen una serie ordenada y planificada de intervenciones docentes y que van a permitir la construcción de un EMP durante la interacción docente-estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas estrategias nos permiten identificar y valorar el camino hacia el estilo motivacional que el docente va construyendo, y evitan cualquier posibilidad de improvisación o error.

Para conseguir diseñar un conjunto de estrategias motivacionales que den respuesta a cuáles serían las acciones prácticas que un docente de educación física debería reproducir en cada una de las 3D para llegar a tener un EMP, el estudio de Moreno-Murcia *et al.* (2021) propone un modelo de implementación del conjunto de estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía, que se enmarcan en la TAD, en el contexto de las clases de educación física.

La propuesta está compuesta por un total de veinticinco estrategias (tabla 3.1), agrupadas en un único constructo (EMP) que alberga las 3D del EMP (figura 3.2):

- Autonomía, con cinco estrategias (p. ej., «pregunta al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea»).
- Estructura antes de la tarea, con cinco estrategias (p. ej., «al iniciar la clase explica y razona los objetivos»).
- Estructura durante la tarea, con ocho estrategias (p. ej., «adapta las instrucciones según el progreso de los estudiantes»).
- Relación con los demás, con siete estrategias (p. ej., «emplea un lenguaje empático»).

Figura 3.2. Estrategias para el EMP.



Tabla 3.1. Estrategias de las dimensiones del EMP

Dimensión	Estrategia
Apoyo a la autonomía	<p>Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.</p> <p>Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, material y espacios).</p> <p>Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).</p> <p>Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza). Ceder responsabilidad.</p>
Estructura antes la tarea	<p>Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.</p> <p>Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.</p> <p>Explicar la utilidad de las tareas.</p> <p>Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones.</p> <p>Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.</p>
Estructura durante la tarea	<p>Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.</p> <p>Utilizar modelos a través de estudiantes.</p> <p>Cuando es necesario, compartir con los estudiantes las demostraciones. Proponer diferentes variantes para una misma tarea.</p> <p>Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren.</p> <p>Ofrecer <i>feedbacks</i> informativos durante la ejecución de las tareas.</p> <p>Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.</p> <p>Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.</p>
Apoyo a la relación	<p>Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.</p> <p>Emplear un lenguaje empático.</p> <p>Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva.</p> <p>Aproximarse al estudiante para atenderle.</p> <p>Ser entusiasta.</p> <p>Dar confianza a los estudiantes.</p> <p>Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes.</p>

3.2.1. CUANDO UNA ESTRATEGIA NO FORMA PARTE DEL ESTILO MOTIVACIONAL POSITIVO (EMP): ESTRATEGIAS CONTROLADORAS O NEUTRAS

Para que una estrategia motivacional forme parte de un EMP, debe nutrir de forma satisfactoria (positiva) cada una de las 3D de dicho estilo. Cuando ello no ocurre, esto es, cuando nos dirigimos a nuestros estudiantes de un modo distinto al perteneciente a un EMP, las estrategias podrán ser controladoras o neutras.

Una *estrategia motivacional controladora* intenta imponer al estudiante nuestra propia forma de pensar, sentir o actuar, empleando un lenguaje amenazador o que ejerce una elevada presión.

Una *estrategia motivacional neutra* se limita a ofrecer una información al estudiante de forma imparcial, que no repercute en su motivación ni positiva ni negativamente, ya que es ajena e irrelevante respecto a su progreso sobre la tarea.

En las tablas 3.2, 3.3, 3.4 y 3.5 se presentan ejemplos prácticos para clases de educación física, donde, además, para cada una de las veinticinco estrategias anteriores se muestra la versión autónoma o controladora de presentarlo. También en algunas de ellas, en caso de poder ocurrir, se ejemplifica la forma neutra.

Tabla 3.2. Ejemplos de estrategias de la dimensión: «Apoyo a la autonomía», tanto de un EMP (con apoyo a la autonomía) como de un EMN (de forma controladora)

Estrategia	Ejemplo
Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.	
Contexto: En el transcurso de la clase, cuando el docente propone una situación de enseñanza-aprendizaje:	A. Dando apoyo a la autonomía: «¿Os gustaría empezar con ejercicios muy básicos e ir poco a poco hasta al juego real, o preferís jugar con pocas normas e ir aumentando la dificultad?»
A. Dando apoyo a la autonomía: Pregunta al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.	B. En forma controladora: «Todos realizaréis ejercicios de pases por parejas».
B. En forma controladora: No pregunta ni tiene en cuenta las preferencias del estudiante.	

Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, material y espacios).

Contexto: En el desarrollo de la clase, cuando el docente cuando plantea las tareas:

A. Dando apoyo a la autonomía: Ofrece posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).

B. En forma controladora: No ofrece elección al estudiante. Todo está definido previamente por el criterio del docente.

A. Dando apoyo a la autonomía: En un juego con raquetas se les da a elegir entre varios tipos de palas (de madera y de plástico), entre varias pelotas (de tenis, de goma espuma), se les deja formar los equipos y que se ubiquen donde prefieran en el espacio de juego: «Tenéis los ejercicios dispuestos por el espacio y los materiales preparados, podéis hacerlos individualmente o en grupo y podéis empezar por la zona que queráis».

B. En forma controladora: En una práctica de habilidades en fútbol: «Hay cuatro estaciones, empezaremos por la 1.^a (pases de interior), de ahí a la 2.^a (conducciones con el exterior), seguidamente a la 3.^a (zigzag entre conos) y, finalmente, en la última, tiros a puerta. Estaremos 3 minutos en cada estación. Formad grupos de ocho, por orden de lista, y empezamos en un minuto».

Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).

Contexto: El docente plantea las tareas de forma que los estudiantes puedan tomar decisiones acerca de su intervención:

A. Dando apoyo a la autonomía: Deja que el estudiante tome la iniciativa (cede la iniciativa).

B. En forma controladora: No cede la iniciativa. Les informa sobre cuándo ejecutar las tareas sin dejar otra opción.

A. Dando apoyo a la autonomía: «Hay que tratar de estar activo 10 minutos, podéis combinar los ejercicios como queráis para regular la intensidad y cambiar cuando lo necesitéis, cada uno según sus posibilidades. Cuando estéis preparados, podéis empezar».

B. En forma controladora: «Primero haremos quince saltos, luego veinte abdominales y, al terminar, correremos todos 5 minutos al ritmo establecido».

Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza).

Contexto: El docente, cuando plantea las tareas, da opciones para afianzar, ampliar o reforzar los objetivos perseguidos.

A. Dando apoyo a la autonomía: Ofrece posibilidades de experimentación (individualiza la enseñanza).

B. En forma controladora: Propone tareas cerradas y anticipa las respuestas.

A. Dando apoyo a la 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)».

B. En forma controladora: «Tienes que darle de empuje al balón para que no se te escape (refuerzo); cuando consigas diez intentos, lo repites con el otro pie. Si ya lo conseguiste, ahora lo haces igual, pero con el otro pie» (ampliación).

 Ceder responsabilidad.

Contexto: El docente manifiesta expectativas positivas hacia el grupo y organiza las tareas:

A. Dando apoyo a la autonomía: Cede responsabilidad.

B. En forma controladora: No cede responsabilidad, genera presión emocional e inhibe al estudiante.

A. Dando apoyo a la autonomía: «Habéis explicado muy bien los criterios de selección de los ejercicios para trabajar la condición física, y están muy bien organizados. Ahora se trata de ponerlos en práctica. Al terminar, podéis deliberar sobre el trabajo realizado para que, si fuera necesario, realicéis los ajustes que consideréis. Seguro que lo vais a hacer fenomenal. Recordad que podéis combinarlos de forma que cada uno pueda trabajar según su nivel de forma actual».

B. En forma controladora: «Nadie empieza hasta que yo prepare el material y mientras tanto, todo el mundo en su sitio sin moverse. Fijaos cómo hago yo los ejercicios, que luego van a examen, y el que no los haga como yo no aprobará».

Tabla 3.3. Ejemplos de estrategias de la dimensión: «Estructura antes de la tarea», tanto de un EMP (con apoyo a la autonomía) como de un EMN (de forma controladora)

Estrategia	Ejemplo
Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.	
Contexto: El docente habitualmente informa a los estudiantes:	
A. Dando apoyo a la autonomía: Al iniciar la clase explica y razona los objetivos.	A. Dando apoyo a la autonomía: «Vamos a destinar entre dos y tres sesiones para diseñar y adaptar el calentamiento. El objetivo es que todos podáis tener un calentamiento útil, basándonos en vuestra propia experiencia práctica del día a día».
B. En forma controladora: No explica los objetivos y se centra en el contenido.	B. En forma controladora: «Hoy vamos a calentar».
Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.	
Contexto: Antes de comenzar la práctica el docente:	
A. Dando apoyo a la autonomía: Explica la estructura global de la clase (la organización y la finalidad).	A. Dando apoyo a la autonomía: «Hoy continuaremos con los grupos que teníamos de la clase anterior, para seguir con el trabajo de progresión a portería y finalización. Para ello, tras calentar, cada grupo puede retomar su tarea y jugará durante toda la clase. Si surgen problemas, trataremos de resolverlos conjuntamente. Al final de la clase, realizaremos una discusión de lo ocurrido que nos servirá para establecer aspectos a mejorar y nos marcará el punto de partida para la siguiente clase».
B. En forma controladora: No explica la estructura previamente. Llegado el momento, expone las tareas y asigna a los estudiantes.	B. En forma controladora: Ante preguntas del estilo: «¿Qué vamos a hacer hoy?», responde: «Ahora lo verás», «Tú ponte a correr y ya lo verás». Una vez preparada la tarea, se limita a explicar la ejecución y a asignar a los estudiantes las tareas: «Seguimos con los pases, aquí pases picados entre conos durante 30 segundos; en la siguiente, pases de pecho y sin botar, ida y vuelta y sale otra pareja».

Explicar la utilidad de las tareas.

Contexto: El docente ofrece argumentos sobre la transferencia social que tiene la realización de una actividad:

A. Dando apoyo a la autonomía: Explica la utilidad de las tareas.

B. En forma controladora: No explica la utilidad de las tareas y se centra en la ejecución.

A. Dando apoyo a la autonomía: «Realizar ejercicios de core, os ayudará a tener una estabilidad en la columna vertebral que os puede prevenir de posibles lesiones de espalda en el futuro».

B. En forma controladora: «Vamos a ejecutar tres series de veinte abdominales».

Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones.

Contexto: El docente, cuando necesita ilustrar antes de empezar la clase:

A. Dando apoyo a la autonomía: Se apoya en los estudiantes como modelos positivos para realizar demostraciones.

B. En forma controladora: No se apoya en los estudiantes, el docente es el modelo que hay que imitar.

A. Dando apoyo a la autonomía: En una sesión donde se va a trabajar conceptos tácticos de los juegos de invasión, antes de empezar, como son situaciones muy abiertas, se realiza una breve demostración. En baloncesto, pide a los estudiantes que simulen la situación 2x1 y la lleven a cabo. A partir de esta, realiza una puesta en común encaminada a descubrir o hacer explícitos los objetivos y destaca los puntos fuertes de su ejecución. «¿Qué ha ocurrido?», «¿Qué os parece la finalización?», «¿Ha sido acertada la elección?», «¿Qué podían haber realizado?», «¿Se ha conseguido el objetivo?». A partir de la ejecución y la deliberación, deja claro que no hay una opción única y si la ejecución técnico-táctica ha sido válida, puede ser una buena alternativa. Refuerza los puntos clave en relación con los objetivos que persigue la tarea, pero les deja la situación abierta para que la experimenten.

B. En forma controladora: Propone la tarea y la ejecuta destacando los aspectos claves que hay que reproducir: «Hay que levantar la mano hasta arriba, como yo lo realizo, pedir la pelota aquí y tú, tras pasar, debes desplazarte hasta allí, donde recibirás y acabarás tirando».

Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.

Contexto: En el desarrollo de las clases, el docente recuerda para qué se plantean las tareas:

A. Dando apoyo a la autonomía: Ofrece pautas y orientaciones para regular el progreso personal y da a conocer previamente los criterios de mejora.

B. En forma controladora: No ofrece pautas ni orientaciones a modo de indicador de mejora.

A. Dando apoyo a la 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».

B. En forma controladora: «Hay que lograr veinte repeticiones para aprobar, dispondréis de un intento por persona. Aprovechad el tiempo, que la semana que viene es la prueba práctica».

Tabla 3.4. Ejemplos de estrategias de la dimensión: «Estructura durante la tarea», tanto de un EMP (con apoyo a la autonomía) como de un EMN (de forma controladora o neutra)

Estrategia	Ejemplo
<i>Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.</i>	
<p>Contexto: El docente durante la ejecución de las actividades:</p> <p>A. Dando apoyo a la autonomía: Adapta las instrucciones según el progreso de los estudiantes.</p> <p>B. En forma controladora: Mantiene constantes las informaciones, con independencia del progreso (empleando un lenguaje controlador).</p> <p>C. En forma neutra: Proporciona informaciones sin promover el progreso ni emplear un lenguaje controlador.</p>	<p>A. Dando apoyo a la autonomía: En una situación de bloqueo en vóley informa al estudiante: «Muy bien, el salto ha salido perfecto. Ahora trata de coordinar la acción de los brazos en el momento del remate para lograr mayor eficacia». Tras la nueva ejecución, actualiza el <i>feedback</i> con una pequeña deliberación: «Has saltado a tiempo, los brazos estaban bien colocados, pero ¿por qué crees que has fallado?». Tras esta, se llega a la conclusión de que ha faltado tensión en las manos para que el bloqueo lograra el objetivo. Se repite la acción y se vuelve a informar. (Pretende hacer converger las informaciones entre el <i>feedback</i> interno y externo).</p> <p>B. En forma controladora: En una situación de bloqueo en vóley, aunque el estudiante consigue realizarlo con éxito, el docente mantiene el <i>feedback</i> inicial: «Sigues sin poner las manos extendidas, extiéndelas, ¿qué es lo que he dicho que hay que hacer?».</p> <p>C. En forma neutra: «Veo que estáis practicando por parejas el bloqueo».</p>
<i>Utilizar modelos a través de estudiantes.</i>	
<p>Contexto: Cuando el docente necesita ilustrar las tareas una vez iniciadas:</p> <p>A. Dando apoyo a la autonomía: Utiliza modelos a través de estudiantes.</p> <p>B. En forma controladora: Utiliza los modelos a través de estudiantes y emplea un lenguaje controlador (emplea un tono que evidencia menosprecio).</p> <p>C. En forma neutra: Utiliza modelos sin aportar información, ni positiva ni negativa.</p>	<p>A. Dando apoyo a la autonomía: En una situación 2x2 en baloncesto, pide a los estudiantes que simulen la situación y destaca los puntos fuertes de su ejecución: «Fijaos en la toma de decisión y en la acción que ha realizado el compañero; ha realizado un pase, ¿es una buena alternativa?, ¿qué os parece?». Tras la deliberación, contextualiza el contenido técnico-táctico en la práctica (en este caso, realizar un desmarque y romper una línea de pase) y refuerza los puntos fuertes desplegados por los modelos.</p> <p>B. En forma controladora: Destaca los errores producidos en la ejecución y utiliza un lenguaje que menosprecia o minimiza los puntos fuertes: «¿Eso es un pase? ¿Es así como he explicado que se hacían los pases? Pon las manos estiradas, que parece que tengas miedo a que te muerdan. ¿Quieres estirar las manos para cortar el pase? ¡Que no te va a morder!».</p> <p>C. En forma neutra: Propone la situación de 2x2, pide ejecutarla y afirma: «Aquí tenéis un ejemplo».</p>

Cuando es necesario, compartir con los estudiantes las demostraciones.

Contexto: El docente participa en las explicaciones de las tareas:

A. Dando apoyo a la autonomía: Cuando es necesario comparte con los estudiantes las demostraciones.

B. En forma controladora: No participa en las demostraciones. Las dirige usando lenguaje controlador.

C. En forma neutra: No participa en las demostraciones e interviene sin informar al respecto.

A. Dando apoyo a la 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?»

B. En forma controladora: «¿Quieres cogerlo por la cintura y presionarlo con tu cuerpo para que no se levante? ¡Que no es un abrazo! ¿No tienes más fuerza?».

C. En forma neutra: ¿Cuántos intentos lleváis?

Proponer diferentes variantes para una misma tarea.

Contexto: El docente cuando propone una actividad:

A. Dando apoyo a la autonomía: Propone diferentes variantes para una misma tarea.

B. En forma controladora: No ofrece variantes para una misma tarea.

A. Dando apoyo a la autonomía: En una situación de juegos de muro o pared 2x2 que no está resultando adecuada, les recuerda: «El objetivo es que el juego tenga continuidad; a partir de ahí, podéis modificar las reglas, eliminar la línea del frontis, dar más de un golpeo por equipo, que pueda botar más de una vez. Cada equipo podrá elegir según sus posibilidades para que podáis practicar y mejorar».

B. En forma controladora: El docente impone una tarea a todo el grupo por igual y ejerce control sobre su ejecución: «El juego consiste en golpear la pelota por encima de la línea de frontis, una vez cada equipo. Si golpea debajo de la línea, bota más de una vez o lo hace fuera del campo marcado con las líneas, es punto para el otro equipo y sacan ellos desde la zona marcada. El que llegue a quince puntos, gana. Es así como debéis jugar».

Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren.

Contexto: Durante la realización de las tareas, el docente:

A. Dando apoyo a la autonomía: Ofrece refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Anima a los estudiantes a que perseveren.

B. En forma controladora: Ofrece refuerzos negativos.

C. En forma neutra: Proporciona interacciones que no son positivas ni negativas y no emplea un lenguaje controlador.

A. Dando apoyo a la autonomía: En una situación de equilibrio con zancos, se dirige a un estudiante para elogiar y reforzar su esfuerzo y sus resultados: «Muy bien, estás trabajando muy bien, has mejorado mucho desde el primer día. Si sigues así, vas a mejorar muchísimo tu nivel (acompañado con una sonrisa, con un gesto de pulgar hacia arriba o con una caricia en el hombro)».

B. En forma controladora: El docente destaca los errores y penaliza las ejecuciones empleando un lenguaje controlador y ofensivo (sarcástico, insultos): «Mal, así no se hace. Si sigues así, no vas a aprender nunca», «Una tortuga escayolada salta más que tú», «Puedes dar más fuerte a la pelota, que no te vas a romper las uñas».

C. En forma neutra: Se dirige a los estudiantes sin reforzar ni positiva ni negativamente: «Veo que estáis en fila esperando vuestro turno, no está mal. Aún os queda tiempo para seguir practicando».

 Ofrecer *feedbacks* informativos durante la ejecución de las tareas.

Contexto: El docente, durante el desarrollo de las actividades:

A. Dando apoyo a la autonomía: Ofrece *feedbacks* informativos durante la ejecución de las tareas.

B. En forma controladora: No ofrece *feedbacks* informativos.

C. En forma neutra: Ofrece *feedbacks* neutros y ambiguos, sin emplear un lenguaje controlador que no aportan nada sobre el desarrollo de la acción.

A. Dando apoyo a la autonomía: En una situación expresiva, se dirige a los estudiantes para informarles sobre el proceso y resultado con una intención claramente proactiva y formativa, fomentando el descubrimiento y la experimentación autónoma: «Muy bien, ya tenéis elaborada la escena. ¿Cómo podríais darle más énfasis a los diálogos? Fijaos en la entonación empleada y en los gestos usados, ¿cómo han sido? ¿Se conseguiría mejorar si modificarais alguno de estos aspectos?».

B. En forma controladora: Se dirige a los estudiantes empleando un lenguaje controlador que no trata el error como medio de aprendizaje, o bien directamente impone la solución. En una situación expresiva se dirige a ellos: «Así no saldrá nunca bien. Tú tienes que hablar primero, lee el texto con energía y el resto se aparta de la escena hasta que os toque participar. Primero leemos el papel para aprenderlo y, cuando yo diga, ya lo haremos sin papel. Si no lo hacéis de esta forma, no os saldrá bien nunca».

C. En forma neutra: En una situación expresiva: «Veo que habéis repartido los diálogos y estáis ensayando. Podéis seguir ensayando».

 Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.

Contexto: El docente plantea las actividades habitualmente:

A. Dando apoyo a la autonomía: Ofrece una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.

B. En forma controladora: Gradúa la dificultad de las tareas según a la norma, y no al nivel del estudiante.

A. Dando apoyo a la autonomía: En una situación de aprendizaje de las habilidades gimnásticas básicas, propone diferentes alternativas para establecer una secuencia de aprendizaje, dejando que los estudiantes se posicionen libremente en una y así puedan experimentar y elegir qué secuencia seguir según sus progresos personales: «Para hacer un equilibrio invertido (pino) tenéis una serie de ejercicios que van desde los más básicos y con muchas ayudas hasta los más complejos y autónomos. Si observáis, el n.º 1 plantea hacer el pino subiendo los pies a la espaldera con dos ayudas laterales, de forma que el pecho quede pegado a la espaldera; mientras que el 10.º plantea hacer el pino sin ayudas y sin apoyos, manteniendo la vertical durante el mayor tiempo posible. Revisad las propuestas, probad la que consideréis que sería vuestro punto de partida y, a partir de ahí, buscad cuáles son las que os ayudarán más a mejorar. Los ejercicios son una guía, no hace falta seguirlos todos. Cada uno progresa a su ritmo y según sus posibilidades».

B. En forma controladora: En una clase de patinaje, explica y demuestra las técnicas, detallando minuciosamente cuál es la secuencia que se debe seguir en cada momento, sin dar opción a otras alternativas: «Para aprender el paso de patinador (impulso), primero realizaremos un cambio de peso en cada pierna. Cuando lo hayamos practicado cinco veces, hay que impulsar buscando alargar cada impulso a la distancia que he puesto los conos. Cuando lo hagáis cinco veces con cada pierna, hay que repetirlo, pero ahora hacia detrás».

Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.

Contexto: En el transcurso de las actividades, el docente:

A. Dando apoyo a la autonomía: Propone agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.

B. En forma controladora: No fomenta agrupaciones flexibles.

A. Dando apoyo a la autonomía: Tras plantear una actividad, ofrece diversas opciones para formar los grupos: «Vamos a formar grupos, lo aconsejable sería entre cuatro y seis personas para jugar mejor. Si durante el desarrollo del juego apreciáis que el nivel de vuestro grupo es muy elevado, podéis cambiar al que penséis que mejor se adapte a vuestras opciones. Tenemos que buscar que las tareas supongan un reto que nos haga esforzarnos para mejorar».

En una clase de vóley y grupos entre cuatro y seis personas: «Empezamos con un juego real y tras 10 minutos de reflexión conjunta sobre los principales problemas, proponemos grupos de nivel o por problemas y cada estudiante va al grupo que considera que necesita ir. Habrá cuatro grupos:

1. Errores en el inicio del juego (adaptaciones en el juego y práctica modificada para mejorar saque).
2. Errores en la recepción (adaptaciones al toque brazos y práctica modificada).
3. Predominancia de errores en la colocación espacial (adaptaciones y práctica modificada).
4. Juego con bastante continuidad (adaptaciones puntuales y práctica modificada).

B. En forma controladora: Impone las agrupaciones, formando los equipos con su criterio personal o al azar, pero siempre dirigido por el docente: «Los números pares a mi derecha y los impares a mi izquierda. Los cinco primeros de la lista aquí, contra los cinco siguientes».

Tabla 3.5. Ejemplos de estrategias de la dimensión «Apoyo a la relación», tanto de un EMP (con apoyo a la autonomía) como de un EMN (de forma controladora o neutra)

Estrategia	Ejemplo
<p>Contexto: Durante el desarrollo de la sesión, el docente:</p> <p>A. Dando apoyo a la autonomía: Se dirige a los estudiantes con educación y de manera individualizada.</p> <p>B. En forma controladora: Se dirige a los estudiantes individualmente o en gran grupo de forma imperativa.</p> <p>C. En forma neutra: Se dirige a los estudiantes en gran grupo sin emplear un lenguaje controlador.</p>	<p>A. Dando apoyo a la autonomía: El docente en clase se esfuerza por dirigirse por su nombre a cada uno de los estudiantes y lo hace de manera amigable: «José, si te parece bien, creo que podrías repetir el pase otra vez, de esta forma afianzarás el gesto».</p> <p>B. En forma controladora: El docente se dirige a todo el grupo de manera impersonal: «Hay que pasar y moverse, pasar y moverse rápido. ¿Sabéis lo que significa rápido o tengo que traer un diccionario? Pues ya estáis tardando».</p> <p>C. En forma neutra: El docente se dirige impersonalmente sin imponer: «Vamos, pasando y recibiendo, eso es, paso y recibo».</p>

Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.

Emplear un lenguaje empático.

Contexto: El docente en clase cuando se dirige a los estudiantes:

A. Dando apoyo a la autonomía: Emplea un lenguaje empático.

B. En forma controladora: No emplea un lenguaje empático y no se adapta al estudiante.

C. En forma neutra: Utiliza un lenguaje apático cuando se dirige a los estudiantes (sin emoción, no aporta nada, ni positivo ni negativo).

A. Dando apoyo a la autonomía: En una situación de malabares se dirige al estudiante: «Sé que es difícil, a todos nos ha costado aprender a lanzar con ambas manos, por eso estoy pendiente de cómo lo haces. Creo que si tuvieras como referencia la altura de los ojos para lanzar la bola, te saldría mejor, ¿por qué no lo intentas así?».

B. En forma controladora: Situación de malabares: «Si tiras la bola tan alta, no la coge ni Pau Gasol, hasta un niño de 3 años lanzaría mejor la pelota que tú».

C. En forma neutra: Situación de malabares: «Veo que ya habéis elegido con qué bolas vais a realizar los ejercicios. Estáis organizados por turnos, no es mala idea».

Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva.

Contexto: Cuando los estudiantes se dirigen al docente:

A. Dando apoyo a la autonomía: Escucha a los estudiantes con actitud activa y positiva.

B. En forma controladora: No tiene una actitud de escucha activa.

C. En forma neutra: Los escucha, pero no atiende a sus dudas.

A. Dando apoyo a la autonomía: En una situación donde un grupo de estudiantes reclama al docente, este les atiende con interés teniendo en cuenta la opinión del estudiante: «Me preocupa mucho que sepáis cómo realizar correctamente los ejercicios, por eso os los explico las veces que necesitáis. Cuando los pongáis en práctica de nuevo, me volvéis a llamar y vemos cómo ha salido en esta ocasión, ¿os parece bien?».

B. En forma controladora: En una situación donde le reclaman la atención para exponerle sus dudas o inquietudes, el docente interactúa sin prestar atención: «No me contéis milongas, no quiero saber nada, ya lo he explicado y sabéis lo que hay que hacer. Déjate de excusas y ponte a trabajar, eso no es problema mío».

C. En forma neutra: Los estudiantes se dirigen al docente y le dicen que no saben saltar; el docente les escucha, pero cambia de tarea: «Pues cambio, nos colocamos en la siguiente estación».

Aproximarse al estudiante para atenderle.

Contexto: El docente durante el desarrollo de la clase:

A. Dando apoyo a la autonomía: Se aproxima al estudiante para atenderlo.

B. En forma controladora: No se aproxima para atender a los estudiantes.

A. Dando apoyo a la autonomía: Mientras los estudiantes están trabajando sus coreografías en grupos, el docente los supervisa y, cuando aprecia una situación que requiere un tratamiento pormenorizado, se acerca para atenderlos mejor, desde una perspectiva de la cooperación: «Me ha gustado lo que habéis hecho, ¿qué os parece si pensáis otra forma de empezar? Probablemente, daría más impacto visual a la coreografía. ¿Lo probamos entre todos a ver que se nos ocurre?».

B. En forma controladora: El docente propone un baile y marca los pasos que hay que seguir. Él es el punto central de la producción y, sin aproximarse al estudiante, los distribuye en filas de seis para que reproduzcan los pasos que va ejecutando. Cuando se produce un error se dirige a ellos en gran grupo: «A ver, los de atrás, cuando digo cambio, cambiamos de la "v" al "step-touch". Todos a la vez, ¿está claro? Pues estad atentos, que siempre falláis los mismos y ya sabéis cómo se hacen los pasos; los he explicado al principio de la clase».

Ser entusiasta.

Contexto: El docente cuando interactúa en clase.:

A. Dando apoyo a la autonomía: Es entusiasta.

B. En forma controladora: No muestra entusiasmo.

C. En forma neutra: Ni muestra entusiasmo ni indiferencia.

A. Dando apoyo a la autonomía: El docente propone un ejercicio por parejas, un estudiante se queda sin pareja y se ofrece a colaborar con él, dándole apoyo durante la ejecución: «Como somos impares, Ángela se ha quedado sin pareja, me pongo contigo y hacemos los ejercicios las veces que haga falta ¿Te parece bien que me ponga contigo?, me encantaría estar contigo».

B. En forma controladora: El docente, ante la falta de un estudiante para una tarea, impone la pareja: «Miguel, tú te pones aquí y repites con ella (porque yo no quiero estar con ella)».

C. En forma neutra: «Falta uno, ¿alguien se pone aquí?».

Dar confianza.

Contexto: El docente durante el desarrollo de la clase:

A. Dando apoyo a la autonomía: Da confianza a los estudiantes.

B. En forma controladora: No da confianza y genera inseguridad en clase.

A. Dando apoyo a la autonomía: En una clase plantea la organización de forma que unos estudiantes pueden ayudar a otros y delega responsabilidades en ellos: «Si tenéis dudas sobre cómo hacer la entrada a canasta, me podéis preguntar a mí o a vuestro compañero Iván. Cualquiera de los dos os atenderemos».

B. En forma controladora: «Nadie bota la pelota hasta que yo lo diga. ¡Escucha!, ¿qué acabo de decir? Entonces, ¿para qué botas?».

Comportarse como un modelo positivo.

Contexto: El docente durante el desarrollo de la clase:

A. Dando apoyo a la autonomía: Se comporta como un modelo positivo para los estudiantes.

B. En forma controladora: No se comporta como un modelo positivo para los estudiantes.

C. En forma neutra: No se comporta ni positiva ni negativamente.

A. Dando apoyo a la autonomía: El docente propone correr durante 10 minutos a los estudiantes y él se cambia y corre con ellos, de forma que se preocupa por estar con todos, ayudando y animando a los que mayor dificultad tienen, dando refuerzos para que perseveren: «Vamos a salir a correr por el circuito que marcamos el día anterior. Cada uno va a su ritmo, yo iré pasando por los diferentes niveles por si necesitáis algo. Recordad, todos podemos mejorar, cada uno a nuestro nivel. Si estamos cansados, paramos a caminar hasta que notemos que podemos correr, yo estaré con vosotros en todo momento».

B. En forma controladora: El docente propone correr al grupo, se sienta a mirar y emplea un lenguaje controlador o de menosprecio: «Vamos, que os pesa el culo. Venga, que parecéis abuelas. No me puedo creer que no aguantéis ni 10 minutos corriendo».

C. En forma neutra: «Faltan 4 minutos para llegar a los 10 minutos previstos».

3.3. NO TODAS LAS ESTRATEGIAS SON IGUALES

Hasta el momento, se han identificado dos grandes factores implicados que intervienen en la construcción de un EMP:

- *Nivel de dificultad:* Las estrategias más difíciles exigen mayor nivel de entrenamiento en el proceso formativo para un EMP.
- *Nivel de importancia:* La relevancia de cada una de las estrategias que componen el EMP es distinta, ya que su peso cualitativo determinará el momento de su implementación dentro del proceso de construcción del EMP.

3.3.1. NIVEL DE DIFICULTAD DE LAS ESTRATEGIAS PARA UN ESTILO INTERPERSONAL MOTIVADOR POSITIVO

Para conocer el nivel de dificultad de las estrategias dentro de un EMP, en el estudio de Moreno-Murcia *et al.* (2021) se consultó a un grupo de docentes su valoración respecto a la dificultad de la puesta en práctica (tabla 3.6, figura 3.3). La dimensión «dificultad» guarda relación con la cantidad de recursos que el docente necesita movilizar para poder implementar las estrategias. Dichos recursos se asocian con la forma de dirigirse al estudiante en el desarrollo de la instrucción y abarcan manifestaciones de la conducta docente de toda índole, tanto cuantitativas y objetivas, como, por ejemplo, empleo de determinado material, frecuencia con que se dirige de una forma determinada a un estudiante, formas de organización de la clase, rango de libertad propuesto para resolver las tareas, etc. Pero también y simultáneamente engloba aspectos cualitativos y subjetivos de la conducta docente, como, por ejemplo, grado de empatía con los estudiantes, predisposición favorable hacia la resolución de conflictos y dudas, cercanía y entusiasmo que muestra en el desarrollo de la clase, clima de confianza generado, etc. En definitiva, el factor de la dificultad busca establecer y concretar si el empleo de determinados recursos por parte del docente presenta un balance positivo en la relación coste-beneficio para el desarrollo de comportamientos autodeterminados en el estudiante. Con la intención de facilitar al docente la implementación de las estrategias para un EMP, se establecen tres niveles distintos, de menor (nivel 1) a mayor dificultad (nivel 3):



Tabla 3.6. Grado de dificultad de las estrategias para un EMP




Estrategias		Media dificultad	
1	Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.	1.34	
2	Aproximarse al estudiante para atenderle.	1.34	
3	Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.	1.37	
4	Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva.	1.41	
5	Dar confianza a los estudiantes.	1.41	
6	Emplear un lenguaje empático.	1.42	
7	Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes.	1.47	
8	Ofrecer <i>feedbacks</i> informativos durante la ejecución de las tareas.	1.47	
9	Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.	1.48	
10	Ser entusiasta.	1.50	
11	Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren.	1.50	
12	Explicar la utilidad de las tareas.	1.52	
13	Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.	1.54	
14	Proponer diferentes variantes para una misma tarea.	1.63	
15	Cuando es necesario, compartir con los estudiantes las demostraciones.	1.72	
16	Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones.	1.77	
17	Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).	1.79	
18	Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.	1.80	
19	Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.	1.95	
20	Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).	1.97	
21	Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.	1.98	
22	Utilizar a modelos a través de estudiantes.	2.01	
23	Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza).	2.02	
24	Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.	2.04	
25	Ceder responsabilidad.	2.11	

Figura 3.3. Grado de dificultad de las estrategias para un EMP



3.3.2. NIVEL DE IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS PARA UN ESTILO INTERPERSONAL MOTIVADOR POSITIVO

En el estudio de Moreno-Murcia *et al.* (2021), también se les preguntó a los estudiantes sobre su valoración en cuanto a la importancia relativa de la puesta en práctica de las estrategias para un EMP (tabla 3.7, figura 3.4). En este sentido, cabe destacar que las estrategias de la dimensión de apoyo a la autonomía se encuentran en unas posiciones más altas, a excepción de una de ellas, que se sitúa al final de las valoraciones (13: «Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea»). Por otro lado, tanto las estrategias de estructura durante la tarea, como las de apoyo a la relación, se encuentran ubicadas en unas posiciones intermedias en relación con la media de importancia. En general, las estrategias de estructura antes de la tarea obtienen unas puntuaciones inferiores (excepto la estrategia 21: «Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora»), que se sitúa entre las tres puntuaciones más altas.

Al igual que con la dificultad, también se establecen tres niveles distintos, de mayor (nivel 3) a menor importancia (nivel 1):

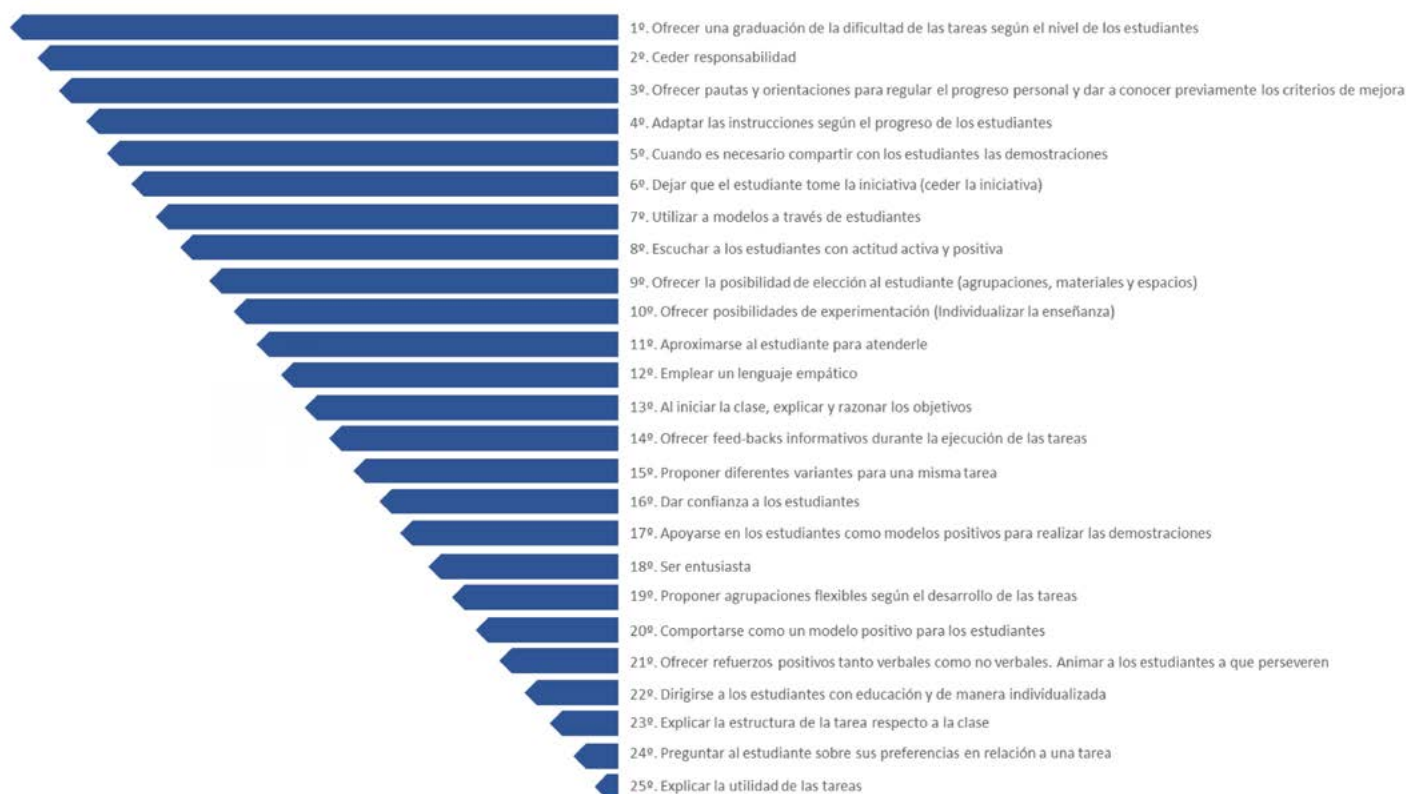


Tabla 3.7. Grado de importancia de las estrategias para un EMP

Estrategias		Media importancia	
24	Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.	4.58	
25	Ceder responsabilidad.	4.58	
21	Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.	4.44	
19	Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.	4.36	
15	Cuando es necesario, compartir con los estudiantes las demostraciones.	4.33	
20	Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).	4.33	
22	Utilizar a modelos a través de estudiantes.	4.24	
4	Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva.	4.22	
17	Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).	4.22	
23	Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza).	4.22	
2	Aproximarse al estudiante para atenderle.	4.20	
6	Emplear un lenguaje empático.	4.20	
1	Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.	4.18	
8	Ofrecer <i>feedbacks</i> informativos durante la ejecución de las tareas.	4.11	
14	Proponer diferentes variantes para una misma tarea.	4.07	
5	Dar confianza a los estudiantes.	4.00	
16	Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones.	4.00	
10	Ser entusiasta.	3.98	
18	Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.	3.91	
7	Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes.	3.89	
11	Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren.	3.87	
3	Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.	3.82	
9	Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.	3.80	

13	Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.	3.67
12	Explicar la utilidad de las tareas.	3.56

Figura 3.4. Grado de importancia de las estrategias para un EMP.



3.4. FASES DEL ENTRENAMIENTO DE UN ESTILO MOTIVADOR POSITIVO: PROPUESTA PRÁCTICA DE LAS ESTRATEGIAS

Con la finalidad de poder aumentar la motivación positiva e implicación de los docentes de educación física a la hora de ponerlas en práctica, se establece una secuencia de puesta en marcha de las estrategias que se organizan en tres fases:

- **Primera fase:** Se presentan las estrategias más sencillas y elementales con el fin de que el docente comience a familiarizarse con el EMP durante un período que hemos denominado «Habitación: empatizar y organizar (estructurar)». En esta misma fase es importante también que comience a empatizar con sus estudiantes y dé los primeros pasos en la estructura, antes y durante la tarea.

- **Segunda fase:** Denominada «Modelar y planificar», en esta segunda fase se desarrollan las estrategias que requieren una mayor disposición de recursos por parte del docente, complementando así el trabajo iniciado con las anteriores durante la fase de habituación.
- **Tercera fase:** En esta última fase, denominada «Práctica», se incorporan nuevas estrategias encaminadas a afianzar la aplicación del EMP, pero con menor dificultad que la fase anterior. El objetivo es facilitar el perfeccionamiento del estilo y enriquecer las fases anteriores una vez se ha garantizado su dominio.

Es fundamental destacar que durante la primera fase se tome como criterio clave la presencia de las estrategias con una alta importancia. Debido a la relevancia que supone que el docente contemple las estrategias de apoyo social para promover la satisfacción de las necesidades psicológicas, independientemente de la fase en la que se encuentre, se ha considerado como criterio transversal, en toda la secuencia de entrenamiento prevista, la incorporación de estrategias de las 3D (apoyo a la autonomía, estructura antes y durante la tarea, y apoyo a la relación).

Tras atender a todos estos criterios, la primera fase de entrenamiento para un EMP está compuesta por seis estrategias; la segunda, por once, y la tercera fase contempla ocho estrategias (tabla 3.8).

Tabla 3.8. **Secuencia de entrenamiento de las estrategias de apoyo a la autonomía para un EMP**

Fase	Nº	Estrategia	Grupo
I	4	Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva.	AR
	2	Aproximarse al estudiante para atenderle.	AR
	6	Emplear un lenguaje empático.	AR
	1	Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.	EA
	8	Ofrecer <i>feedbacks</i> informativos durante la ejecución de las tareas.	ED
	13	Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.	AA
II	24	Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.	ED
	25	Ceder responsabilidad.	AA
	21	Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.	EA
	19	Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.	ED

	15	Cuando es necesario, compartir con los estudiantes las demostraciones.	ED
	20	Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).	AA
	22	Utilizar modelos a través de estudiantes.	ED
	23	Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza).	AA
	5	Dar confianza a los estudiantes.	AR
	18	Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.	ED
	16	Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones.	EA
III	17	Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).	AA
	14	Proponer diferentes variantes para una misma tarea.	ED
	10	Ser entusiasta.	AR
	7	Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes.	AR
	11	Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren.	ED
	3	Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.	AR
	9	Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.	EA
	12	Explicar la utilidad de las tareas.	EA

AA = Apoyo a la autonomía

EA = Estructura antes de la tarea

ED = Estructura durante la tarea

AR = Apoyo a la relación

3.5. RELACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS ENTRE SÍ

Aunque para la consecución de un EMP todas las estrategias son necesarias, por el hecho de que cada una de ellas constituye una parte fundamental del mismo, se podría decir que todas están interrelacionadas entre sí en mayor o menor medida. Sin embargo, con el objetivo de facilitar una mejor comprensión del estilo y la asimilación de cada una de las fases que lo componen, se ha establecido una aproximación relacional de las estrategias (tabla 3.9). La intención es que el docente pueda comprobar, de forma sencilla y en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, si se produce el equilibrio esperado entre ellas al practicar una estrategia en concreto, a la vez que toma conciencia de las relaciones entre los comportamientos implicados.

Dicha interrelación se ha establecido a partir de la probabilidad de que aparezcan con una frecuencia similar durante la interacción dentro de un EMP (por ejemplo, puede ocurrir al aplicar una estrategia que facilite el desarrollo de otra, o que el contenido de una estrategia esté en sintonía o contemple un aspecto similar al que presenta otra, de manera que, aplicando una, se estaría complementando el mismo comportamiento docente de la otra).

Tabla 3.9. Interrelación de las estrategias de un EMP

Fase 1. Habitación: empatizar y organizar (estructurar)	Relación con otras estrategias
Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva. (21)	19, 20, 22, 24
Aproximarse al estudiante para atenderle. (22)	19, 20, 21, 24
Emplear un lenguaje empático. (20)	19, 21, 22, 24
Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos. (6)	7, 8, 10, 24
Ofrecer feedbacks informativos durante la ejecución de las tareas. (16)	7, 14, 15, 24
Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea. (1)	2, 4, 10, 11
Fase 2. Modelar y planificar	
Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes. (17)	11, 18, 19, 20
Ceder responsabilidad. (5)	1, 2, 3, 4
Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora. (10)	6, 7, 8, 25
Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes. (11)	13, 15, 20, 24
Cuando es necesario, compartir con los estudiantes las demostraciones. (13)	8, 9, 11, 12
Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa). (3)	1, 2, 4, 5
Utilizar modelos a través de estudiantes. (12)	9, 10, 13, 23
Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza) (4)	1, 2, 3, 14
Dar confianza a los estudiantes. (24)	20, 21, 23, 25
Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas. (18)	2, 11, 17, 24
Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones. (9)	8, 10, 12, 13
Fase 3. Práctica	
Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios). (2)	1, 3, 4, 18

Proponer diferentes variantes para una misma tarea. (14)	4, 10, 15, 16
Ser entusiasta. (23)	20, 22, 24, 25
Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes. (25)	20, 21, 23, 24
Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren. (15)	20, 21, 22, 25
Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada. (19)	20, 21, 22, 24
Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase. (7)	6, 8, 10, 24
Explicar la utilidad de las tareas. (8)	6, 7, 10, 24

3.6. EFECTOS DE LAS ESTRATEGIAS DE UN ESTILO MOTIVADOR POSITIVO EN EL ALUMNADO

Dado que la motivación es un constructo en el que influyen aspectos personales y sociales, la motivación de un estudiante se puede ver afectada significativamente por la acción de otras personas, como el docente. Por eso, toda intervención que el docente de educación física plantee en clase será determinante sobre la motivación de los estudiantes e influirá más allá del microclima concreto del aula.

Para el modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (MJMIE, Vallerand, 1997), el docente, como desencadenante social, actúa sobre la motivación del estudiante en varios niveles de generalidad, desde el más concreto o situacional (actividades específicas, una actividad concreta en una clase de educación física), pasando por otro más contextual (la asignatura de educación física), hasta llegar a uno más global (la vida del estudiante fuera de clase). Estos niveles coexisten en la persona, de forma que el docente, a través del despliegue de sus acciones interactivas en clase con sus estudiantes, estaría influyendo simultáneamente en esos niveles de generalidad, pudiendo provocar un tipo de motivación u otro en función del carácter de sus acciones. Trasladado al ámbito de las estrategias motivacionales, como indican las tablas 3.10, 3.11 y 3.12, cada una de las estrategias que componen el EMP podrá tener un efecto potencial más concreto en el estudiante (en clase, nivel jerárquico situacional) o más genérico (nivel jerárquico contextual y global), que conviene conocer.

Así pues, en la clase el docente puede actuar como un factor social situacional que ejerce una influencia determinada sobre la motivación situacional del estudiante, pero esta motivación está relacionada con el nivel jerárquico superior (contextual), por lo que esta es la razón por la que sería bueno cuidar cada uno de nuestros comportamientos que recoge nuestro rol docente. Además, según el modelo, existe una relación bidireccional entre los niveles adyacentes del modelo. Hay que remarcar que estos factores sociales, que actúan como desencadenantes de la motivación del estudiante, lo hacen a través de los mediadores psicológicos (autonomía, competencia y relación con los demás), y

que, solamente cuando el estudiante percibe que están siendo atendidos o satisfechos, se da una motivación de calidad.

Tabla 3.10. Consecuencias esperadas en el estudiante de la puesta en práctica de las estrategias en la fase 1 (Habitación: empatizar y organizar)

Estrategia	Efectos esperados en el estudiante en educación física	Efectos esperados en el estudiante en su vida
Aproximarse al estudiante para atenderle.	Se siente aceptado e integrado en el grupo.	Fomenta su autoestima, iniciativa y autonomía.
Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva.	Se comunica respetando las opiniones de los compañeros.	Mantiene interacciones de carácter democrático y respetuosas.
Emplear un lenguaje empático.	Aprende a ponerse en el lugar de los compañeros.	Comprende los sentimientos y necesidades de las personas
Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.	Es capaz de estructurar su pensamiento.	Traza/diseña planes de actuación acorde a sus propósitos.
Ofrecer feedbacks informativos durante la ejecución de las tareas.	Conoce el progreso de su aprendizaje.	Ayuda a dirigir los esfuerzos hacia un objetivo (organizarse, proponerse metas).
Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.	Toma conciencia de la importancia de su opinión en el grupo.	Consensúa actividades, tareas, planes, etc. con las personas que nos rodean (negociar, dialogar).

Tabla 3.11. Consecuencias esperadas en el estudiante de la puesta en práctica de las estrategias en la fase 2 (Modelar y planificar)

Estrategia	Efectos esperados en el estudiante en educación física	Efectos esperados en el estudiante en su vida
Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.	Incrementa el sentimiento de competencia.	Desarrolla la autoeficacia para realizar tareas diversas.
Ceder responsabilidad.	Asume compromisos y los cumple.	Toma conciencia de las propias obligaciones personales (y sociales).
Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.	Es capaz de optimizar sus esfuerzos.	Analiza los propósitos de una actividad para adecuar las acciones hacia su consecución (pensamiento lógico y deliberativo).

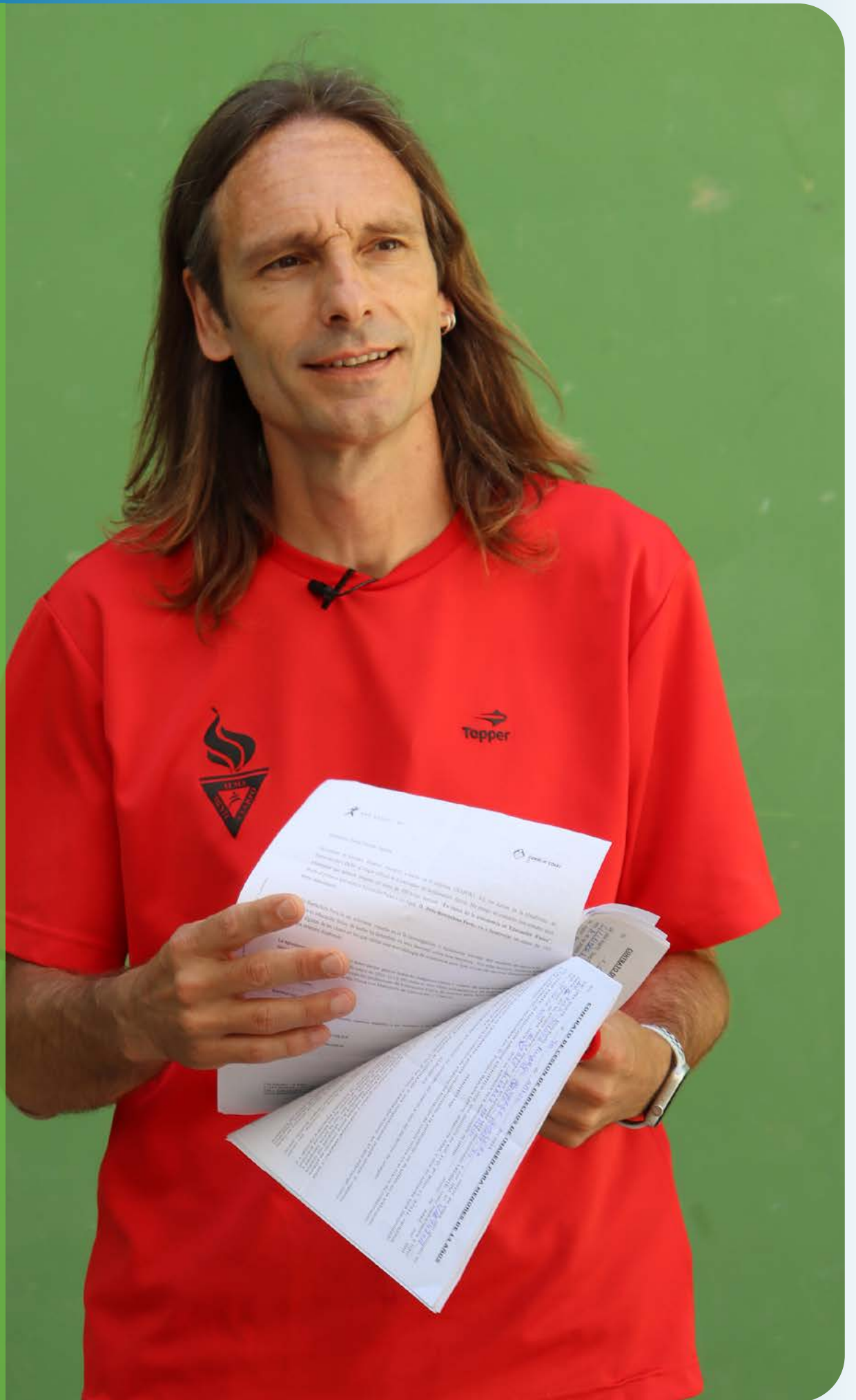
Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.	Asimila/conoce el nivel actual de competencia.	Garantiza un ajuste entre su nivel actual ante nuevas exigencias (establecer metas realistas).
Cuando es necesario, compartir con los estudiantes las demostraciones.	Afianza un nivel del aprendizaje profundo.	Interiorizar la reflexión en las acciones a llevar a cabo (metacognición).
Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).	Se siente partícipe del desarrollo del aprendizaje.	Se implica en la realización de proyectos (regulación identificada e integrada).
Utilizar modelos a través de estudiantes.	Propicia una actitud colaborativa con los compañeros.	Participa en actividades sociales de manera proactiva (regulación identificada e integrada).
Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza).	Reconoce puntos fuertes y debilidades.	Es consciente del propio potencial personal y de las limitaciones ante una actividad (perseverancia y resiliencia).
Dar confianza a los estudiantes.	Se siente capaz y aceptado.	Fomenta el sentimiento de identidad y pertenencia a un grupo o colectividad (familia, trabajo, amigos, etc.).
Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.	Acepta a los compañeros sin discriminarlos.	No tiene prejuicios predefinidos (inclusión, tolerancia y convivencia democrática)
Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones.	Conoce por sí mismo diferentes alternativas para elaborar tareas, permitiéndole practicar y consolidar lo aprendido.	Desarrolla pensamiento divergente, práctico y creativo.

Tabla 3.12. Consecuencias esperadas en el estudiante de la puesta en práctica de las estrategias en la fase 3 (Práctica)

Estrategia	Efectos esperados en el estudiante en educación física	Efectos esperados en el estudiante en su vida
Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).	Consensúa decisiones con los compañeros.	Dialoga y llega a acuerdos (convivencia, principios y valores democráticos).
Proponer diferentes variantes para una misma tarea.	Desarrolla la fluidez de pensamiento.	Desarrolla la capacidad creativa.
Ser entusiasta.	Crea lazos emocionales positivos con el docente.	Expresa sentimientos positivos hacia las personas.

Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes.	Conoce las conductas adecuadas.	Tiene un patrón conductual adaptativo (empatía).
Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren.	Ayuda a superar las dificultades, evitando abandonar.	Desarrolla la capacidad de resiliencia, actitudes de superación.
Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.	Ayuda a sentirse respetado en clase sabiendo qué se espera de él.	Es educado, atento, respetuoso (aceptar los códigos éticos de conducta).
Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.	Elabora un esquema general del objetivo/influencia de la tarea en el conjunto de la sesión.	Puede contextualizar sus acciones respecto a un plan general (pensamiento deliberativo, organización de sus esfuerzos).
Explicar la utilidad de las tareas.	Resuelve las dudas sobre el efecto de las tareas.	Identifica el valor de las acciones emprendidas (dar sentido a los objetivos y las acciones, regulación identificada).

Planificando



04.

PLANIFICANDO EL CAMINO A LA AUTONOMÍA: CÓMO ENTRENAR EL EMP

Como ya se ha indicado en los capítulos anteriores, el estilo motivador del docente de educación física puede variar desde uno que trata de respetar las perspectivas del estudiante y apoya sus iniciativas (EMP o estilo que apoya la autonomía) hasta otro que es fuertemente prescriptivo e insistente sobre lo que los estudiantes deben pensar, sentir y hacer durante las clases (EMN o estilo controlador) (Reeve, 2006, 2009).

El comportamiento y lo que dicen los docentes con un EMP o estilo de apoyo a la autonomía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es cualitativamente diferente a lo que hacen y expresan los docentes con un EMN o estilo controlador. Algunos estudios han revelado que, con la utilización de un estilo motivacional con apoyo a la autonomía, los estudiantes incrementan el interés en sus clases y manifiestan una mayor persistencia y compromiso con las tareas a lo largo del tiempo.

Con la intención de contribuir a favorecer la calidad de la enseñanza y dar respuesta a las necesidades educativas actuales, proponemos rediseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia el EMP, convirtiendo a los estudiantes en personas autónomas, activas, críticas, curiosas, creativas e innovadoras dentro y fuera de las clases de educación física.

Si, tal y como indica la literatura científica sobre este ámbito del conocimiento, el estilo motivador de un docente es una característica importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los estudiantes a los que sus docentes les proporcionan mayor apoyo a la autonomía obtienen mayores beneficios (tanto en el ámbito cognitivo como comportamental y emocional) que los que reciben mayor control, entonces, ¿por qué no utilizar metodologías con evidencia científica para que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, podamos permitir al estudiante retener mejor la información y, además, extrapolar sus beneficios a otras áreas mientras optimizamos nuestro rol docente?

Apoyándonos en estas evidencias, así como en todas las bondades que presenta esta forma motivacional de enseñar, se muestra una propuesta didáctica desarrollada a partir de un programa de intervención validado, cuyo enfoque se centra en la formación necesaria que permita convertirnos en docentes de educación física con un EMP.

Así pues, tal es la importancia de generar estilos de apoyo a la autonomía entre los docentes, debido a las consecuencias positivas que ha demostrado que genera en los estudiantes, que una nueva generación de estudios recientes han encontrado resultados positivos en el entrenamiento de estrategias de apoyo a la autonomía de un EMP, desde entrenamientos con una duración de un día (son pioneros los trabajos de Aelterman y sus colaboradores de 2014) donde ya encontraron resultados positivos, tanto en el convenci-



Foto 4.1. Docentes recibiendo formación para un EMP.

miento de la eficacia y viabilidad de este estilo por parte del profesorado, como en la adopción real de las estrategias informadas por ellos y por observadores externos que los evaluaron, hasta los de mayor duración, como el programa PIAA que se presenta en esta obra.

4.1. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON APOYO A LA AUTONOMÍA (PIAA)

La autonomía y la autogestión del conocimiento, entendida como la herramienta de autorregulación de los aprendizajes y de autorrealización global es, desde el punto de vista docente, el legado más importante que se puede dejar a los estudiantes, ya que facilitará su crecimiento personal, profesional y cultural. Con el fin de llegar a garantizar estas finalidades educativas, se crea el Programa de Intervención con Apoyo a la Autonomía, conocido por sus siglas PIAA (Moreno-Murcia *et al.*, 2019).

Este programa consiste en una propuesta educativa secuencial que el docente de educación física puede llevar a cabo para conseguir un EMP y que, gracias a su participación, sus estudiantes aspiren a la motivación de más alta calidad, la única que ha demostrado poder acercarlos a conseguir otros muchos beneficios en los ámbitos comportamental, cognitivo y emocional. Por sus características innovadoras, el programa PIAA puede llevarse a cabo a través de sesiones presenciales o en línea (Moreno-Murcia *et al.*, 2021).



Foto 4.2. El estilo motivador positivo promueve las relaciones positivas durante la instrucción.

4.1.1. ¿QUÉ ES EL PIAA?

El programa PIAA es una propuesta que se basa en una intervención educativa fundamentada en un conjunto de actuaciones de carácter motivacional, pedagógico, metodológico y de evaluación, que se desarrollan con el objetivo de guiar a los estudiantes para conseguir los objetivos propuestos con apoyo a la autonomía (Moreno-Murcia, Huéscar y Barrachina-Peris, 2017). Por lo que, en definitiva, el PIAA es un plan de acción estructurado para que el docente modele un EMP a través de un proceso comportamental secuencial. El docente utilizará las estrategias motivacionales más adecuadas que le ayudarán a gestionar con eficacia la búsqueda de la autonomía de los estudiantes. Concretamente, para ello, el contenido del programa de intervención se sintetiza en torno a las siguientes claves instruccionales:

- Emplear un lenguaje no controlador (verbal y no verbal).
- Ofrecer explicaciones razonadas a las tareas que se proponen (justificar su importancia o razón de ser), comunicando con la intención de informar y ayudar para adquirir el rol de guía.
- Tener en cuenta la perspectiva del estudiante durante el proceso de instrucción.
- Admitir y gestionar adecuadamente los sentimientos de afecto negativo manifestados por parte de los estudiantes.
- Ser paciente con los ritmos de aprendizaje y dejar tiempo suficiente para que estos tengan lugar.

- Identificar y promover los recursos motivacionales internos de los estudiantes.
- Animar a que perseveren.

4.1.2. OBJETIVOS

El principal objetivo del PIAA es presentar una propuesta de intervención enfocada hacia un EMP caracterizada por facilitar apoyo a la autonomía al estudiante, con la intención de que pueda servir como recurso óptimo en la adquisición de las competencias académicas y sociales.

A través de los distintos contenidos de la propuesta, los docentes participantes tendrán la oportunidad de:

- Favorecer el desarrollo de habilidades de comunicación (verbal y no verbal) eficaces.
- Ayudar a que el estudiante consiga sentirse más competente en la realización de las tareas.
- Conseguir que el estudiante realice las tareas por iniciativa propia.
- Estimular la empatía mejorando las relaciones sociales positivas docente-estudiante y entre estudiantes.

4.1.3. COMPETENCIAS

Las competencias que el docente y estudiante conseguirán serán las siguientes:

- Comunicarse dando apoyo a la autonomía.
- Aceptar las críticas de forma constructiva.
- Minimizar el uso de presiones e incentivos externos para alentar a la consecución de los objetivos propuestos.
- Optimizar su autoestima.
- Focalizar en el proceso y en el esfuerzo que permite la mejora personal.
- Aumentar el compromiso con las tareas.
- Mejorar su percepción de competencia.
- Utilizar estrategias de apoyo a la autonomía en la resolución de las tareas cuando se relaciona con el docente y con los compañeros.
- Fomentar la libertad psicológica que permite sentirse en el contexto educativo de forma confortable y libre de presiones.
- Aumentar el bienestar.

4.1.4. ¿A QUIÉN VA DIRIGIDO?

El PIAA va dirigido a profesorado de cualquier nivel educativo (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, educación para adultos, módulos profesionales, enseñanzas en régimen especial, grado, máster, doctorado), o de cualquier otra formación cuya actividad profesional esté relacionada con la enseñanza de la educación física.



Foto 4.3. Escenario PIAA.

4.1.5. ¿POR QUÉ LLEVAR A CABO EL PIAA?

Existen estudios que han abordado la puesta en práctica de programas de este tipo para desarrollar un EMP con resultados muy positivos (Moreno-Murcia *et al.*, 2019). Estos programas, fundamentados a partir de la TAD (Deci y Ryan, 1980, 1985), se han aplicado con éxito en todas las etapas del sistema educativo (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, universidad y educación para adultos).

Como se ha señalado en el capítulo anterior, Vallerand (1997) fue el autor que nos permitió conocer que el docente como factor social puede incidir en la motivación de sus estudiantes a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación con los demás. A partir de esta teoría, los docentes de educación física con un EMP promoverán formas de motivación autodeterminadas y, a su vez, provocarán que sus estudiantes obtengan unas consecuencias sociales y académicas positivas.

4.1.6. ¿CÓMO TRABAJA EL PIAA PARA CONSEGUIR UN EMP?

El foco de trabajo del PIAA para conseguir un EMP es mejorar la motivación autónoma del docente y de los estudiantes. Así pues, puesto que la motivación docente se asocia con la motivación de los estudiantes y en la legislación educativa se aboga por considerar las compe-

tencias como el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los docentes de educación física podrían estimular el pensamiento creativo, favorecer en los estudiantes el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, de modo que les permitan integrar sus aprendizajes y transferirlos en cualquier situación o contexto eficazmente, desarrollando así las competencias a través del EMP. Por esta razón, surge la necesidad de estudiar cómo cuidar y desarrollar la motivación del estudiante y del docente con el objetivo añadido de protegerle ante situaciones desadaptativas, como el agotamiento emocional. En este sentido, cobra también gran importancia la formación en la gestión eficaz de las emociones para que puedan ser manejadas durante las situaciones de estrés. Por lo que es recomendable iniciar el desarrollo de las competencias emocionales en la formación, ya que un estudiante y un docente con mayor capacidad de gestión emocional presentará un menor nivel de percepción de estrés y se comprometerá en su tareas y trabajo, por lo que conseguirá estar más satisfecho con la vida.

Según Deci y Ryan (1991), el contexto social 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. Sustentados en esta teoría, el apoyo a la autonomía es un factor importante que puede influir en la capacidad de las personas para prosperar, para mejorar su crecimiento personal y satisfacción, por lo que los estudiantes y docentes que presentan una motivación autónoma se involucran en la actividad relacionada con sus propios intereses y valores.

4.1.7. PROCEDIMIENTO Y CONDICIONES PARA UN APRENDIZAJE EFICAZ DE LAS ESTRATEGIAS

Es importante tener en cuenta que el profesorado de educación física representa un modelo esencial para los estudiantes. Conviene, por tanto, garantizar que el modelo de comunicación que el profesorado proporciona con su conducta habitual sea ajustado a lo que verdaderamente quiere ofrecer. Para aprender a aplicar las estrategias en la intervención y favorecer un entorno de apoyo a la autonomía, se recomienda seguir las siguientes recomendaciones:

Partir de un **esquema previo**. Conviene comenzar por conocer el concepto o principios generales en los que se sustenta la propuesta (ver capítulo anterior), y relacionarla con una descripción operativa de las conductas que implica. Es determinante que se conozca la importancia que dicho esquema tiene para lograr los resultados esperados en el alumnado.

Ser un **buen modelo** docente para favorecer el aprendizaje por observación en el alumnado. La observación de modelos que manifiestan un buen desempeño de la habilidad puede resultar de gran eficacia para su adquisición. Por eso, conviene que el docente de educación física, a modo de ejemplo, represente en qué consiste lo que trata de explicar.

Practicar y entrenar las estrategias. La adquisición de una nueva habilidad es un proceso lento y que requiere bastante práctica hasta que se automatiza, momento en que deja de requerir esfuerzo. Por eso, para adquirir el dominio de las estrategias es conveniente que el docente se exponga a la práctica de forma reiterada (ver el siguiente apartado sobre los niveles del EMP y sus fases).

Evaluar las estrategias. Para favorecer la adquisición de las nuevas habilidades que constituyen un EMP, sería interesante que el docente de educación física se sometiera a un proceso de observación externa (grabaciones en vídeo) sobre la forma en la que pone en práctica las distintas estrategias de apoyo a la autonomía. Estudios anteriores han demostrado que la eficacia de esta evaluación aumenta cuando: 1) se produce de forma inmediata, después de que se acabe de emitir la conducta sobre la que se quiere influir; 2) se plantea en términos de conductas específicas fáciles de identificar; 3) cuando, en el caso de una estrategia aplicada de forma incorrecta, se realiza una crítica constructiva en términos descriptivos, limitándola al comportamiento, no a la persona.

4.1.8. NIVELES DE IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

Para su implementación se ha establecido la posibilidad de elegir entre dos niveles (inicial y experto). El objetivo de esta propuesta es adaptarse a las características contextuales de los docentes en la posibilidad real de aplicación, ajustándola a los recursos disponibles.

NIVEL INICIAL

El nivel inicial (tabla 4.1) es un programa PIAA de iniciación de las estrategias motivacionales condensado en tres fases muy breves que, a través de la selección de los principales elementos comportamentales relacionados con la interacción docente-estudiante en un EMP, consigue implementarse con el menor número de escalones posibles para que pueda dar lugar a un primer conocimiento elemental y básico del EMP. Así pues, este nivel elemental de iniciación en el EMP se compone de nueve estrategias, divididas en tres fases, que pasan por las 3D equilibradamente para que el docente pueda de forma sencilla ir construyendo los primeros cimientos de su EMP. El acercamiento a conceptos como la empatía docente, la necesidad de brindar posibilidades de elección justificadas, la claridad de las expectativas y el fomento de las relaciones positivas forman parte de este nivel.

Tabla 4.1. Nivel inicial. Propuesta organizativa de las estrategias de apoyo a la autonomía para un EMP

Fase	Nº	Estrategia	Dimensión 3D
I	1	Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva.	AR
	4	Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.	EA
	6	Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.	AA
II	10	Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.	ED

	12	Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).	AA
	15	Dar confianza a los estudiantes.	AR
III	18	Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).	AA
	23	Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.	AR
	25	Explicar la utilidad de las tareas.	EA

NIVEL EXPERTO

El nivel experto supone un avance respecto a la versión abreviada presentada en el nivel Inicial. Con el nivel experto, el docente pone en marcha el programa PIAA completo, perfeccionando el dominio del EMP. Sus competencias incluyen la capacidad de desplegar estrategias más complejas y combinarlas simultáneamente con otras más elementales.

Este nivel está compuesto también por una secuencia organizada de tres fases, entrando cada una de ellas en mayor profundidad en las 3D del EMP mediante el despliegue de todos los comportamientos docentes necesarios que conforman cada uno de sus elementos (autonomía, estructura y relación). Como aparece en la tabla 4.2, el nivel avanzado se compone de veinticinco estrategias motivacionales que capacitarán al docente de educación física para manejar y aplicar en clase un EMP sólido y eficaz.

Tabla 4.2. Nivel experto. Propuesta organizativa de las estrategias de apoyo a la autonomía para un EMP

Fase	Nº	Estrategia	Dimensión 3D
I	1	Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva.	AR
	2	Aproximarse al estudiante para atenderle.	AR
	3	Emplear un lenguaje empático.	AR
	4	Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.	EA
	5	Ofrecer <i>feedbacks</i> informativos durante la ejecución de las tareas.	ED
	6	Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.	AA
II	7	Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.	ED
	8	Ceder responsabilidad.	AA

	9	Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.	EA
	10	Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.	ED
	11	Cuando es necesario, compartir con los estudiantes las demostraciones.	ED
	12	Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).	AA
	13	Utilizar modelos a través de estudiantes.	ED
	14	Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza).	AA
	15	Dar confianza a los estudiantes.	AR
	16	Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.	ED
	17	Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones.	EA
III	18	Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).	AA
	19	Proponer diferentes variantes para una misma tarea.	ED
	20	Ser entusiasta.	AR
	21	Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes.	AR
	22	Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren.	ED
	23	Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.	AR
	24	Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.	EA
	25	Explicar la utilidad de las tareas.	EA

AA = Apoyo a la autonomía

EA = Estructura antes de la tarea

ED = Estructura durante la tarea

AR = Apoyo a la relación

4.1.9. TEMPORALIZACIÓN DE LOS NIVELES

Como cualquier cambio conductual esperado, la aplicación de las estrategias motivacionales para un EMP forma parte de un proceso y requiere una aplicación gradual. Por ello, la proporción de los ingredientes básicos se realizará progresivamente a partir de unas fases temporales organizadas en un orden creciente en la adquisición del EMP, que se especifican en tres pasos, de menor a mayor complejidad respecto al estilo.

Es importante subrayar que los resultados esperados se obtienen a partir de un determinado tiempo de aplicación de las estrategias, el cual variará dependiendo de las características del docente y del alumnado.

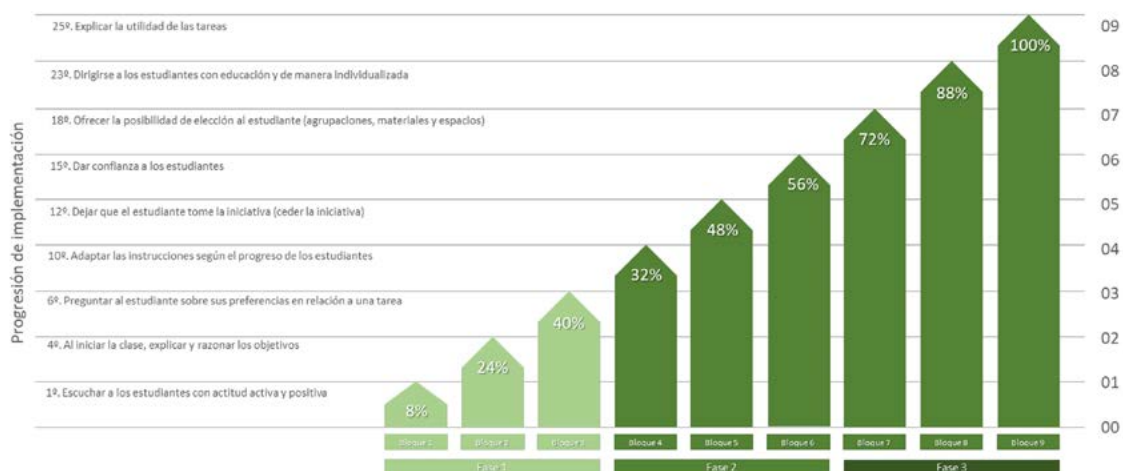
TEMPORALIZACIÓN DEL NIVEL INICIAL

El programa PIAA sugiere que para la adquisición de un EMP de nivel inicial sería recomendable que el docente dispusiera de un mes para su aplicación, siguiendo para ello el siguiente patrón temporal en la aplicación de las nueve estrategias motivacionales que le capacitarán para el manejo de este nivel (figura 4.1):

- **Semana 1.** Fase 1: Habitación. Estrategias 1, 4 y 6 del programa PIAA:
 - Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva.
 - Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.
 - Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.

- **Semana 2.** Fase 2: Desarrollo básico del estilo. Focalizando la atención en las estrategias 10, 12 y 15 del programa PIAA, más las contempladas en la semana 1:
 - Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.
 - Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).
 - Dar confianza a los estudiantes.

FIGURA 4.1. Temporalización del Nivel Inicial de las estrategias de apoyo a la autonomía para un EMP.



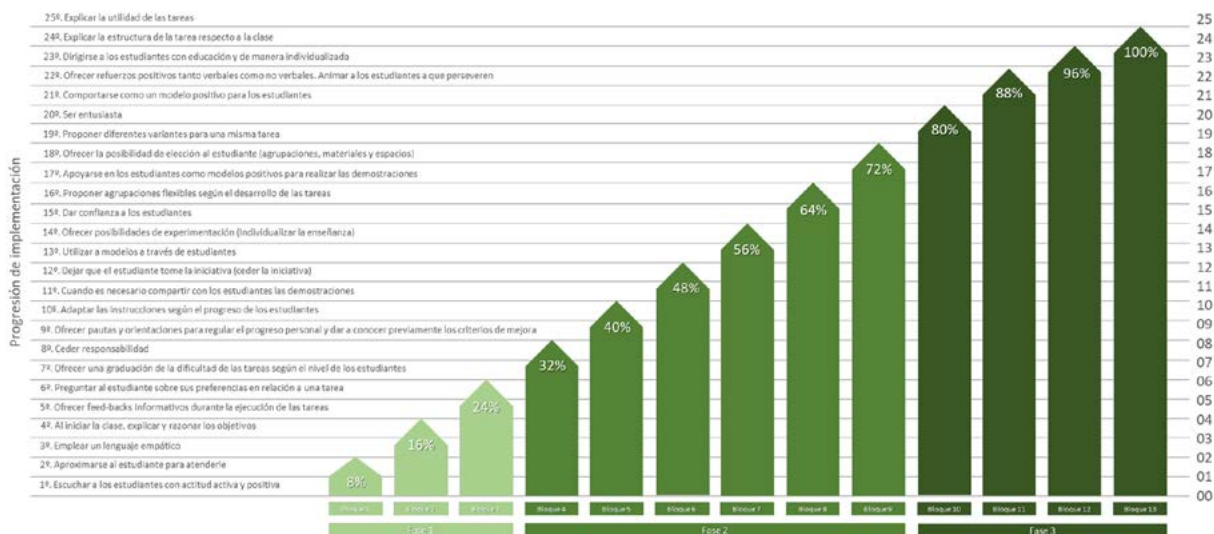
- **Semana 3.** Fase 3: Ampliación y mejora del estilo. Focalizando sobre las estrategias 18, 23 y 25 del programa PIAA, más las de las semanas 1 y 2:
 - Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).
 - Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.
 - Explicar la utilidad de las tareas.
- **Semana 4.** Fase 3: Continuación. Práctica docente autorregulada de las nueve estrategias anteriores.

TEMPORALIZACIÓN DEL NIVEL EXPERTO

El programa PIAA sugiere que para la adquisición de un EMP experto sería recomendable que el docente dispusiera de un período de tres meses para su aplicación, de manera que el resto del curso escolar pudiera emplearlo para practicar de forma autorregulada el estilo, apoyándose para ello en el siguiente patrón temporal para la aplicación de las veinticinco estrategias motivacionales, que le capacitarán en el desempeño del estilo esperado en este nivel. Para el nivel experto, se establece un primer mes de habituación con seis estrategias del programa PIAA (fase 1), seguido de un segundo mes (fase 2) con doce nuevas estrategias, cuya implementación se uniría a las seis anteriores de la fase 1 iniciada durante el primer mes, y el tercer mes (fase 3) será destinado al perfeccionamiento del EMP una vez que se han puesto en marcha la mayoría de los comportamientos motivacionales para un EMP durante las fases anteriores. Para ello, ocho últimas estrategias completarán la propuesta práctica con la que se espera que el docente de educación física se convierta en un verdadero docente PIAA con un EMP de nivel experto (figura 4.2):

- **Mes 1.** Fase 1: Habituación. Estrategias 1, 2, 3, 4, 5 y 6 del programa PIAA:
 - Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva.
 - Aproximarse al estudiante para atenderle.
 - Emplear un lenguaje empático.
 - Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.
 - Ofrecer *feedbacks* informativos durante la ejecución de las tareas.
 - Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.
- **Mes 2.** Fase 2: Desarrollo del EMP. Focalizando en las estrategias 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18 del programa PIAA, más las contempladas en el mes anterior:
 - Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.
 - Ceder responsabilidad.
 - Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.
 - Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.
 - Cuando sea necesario, compartir con los estudiantes las demostraciones.
 - Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).
 - Utilizar a modelos a través de estudiantes.
 - Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza).

FIGURA 4.2. Temporalización del nivel experto de las estrategias de apoyo a la autonomía para un EMP.



- Dar confianza a los estudiantes.
- Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.
- Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones.
- Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).
- **Mes 3.** Fase 3: Perfeccionamiento del EMP. Focalizando en las estrategias 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25 del programa PIAA, más las del mes anterior:
 - Proponer diferentes variantes para una misma tarea.
 - Ser entusiasta.
 - Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes.
 - Ofrecer refuerzos positivos (tanto verbales como no verbales). Animar a los estudiantes a que perseveren.
 - Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.
 - Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.
 - Explicar la utilidad de las tareas.

En los siguientes meses del curso escolar, se llevará a cabo la práctica docente autorregulada de las veinticinco estrategias anteriores.

4.1.10. EL PIAA Y EL ÉXITO EDUCATIVO

Otro de los aspectos que tener en cuenta en la importancia de administrar el EMP, focalizando en todos los elementos que el PIAA propone, es el papel que adquieren las estrategias motivacionales como parte del proceso docente para la adquisición del conocimiento del estudiante. Así pues, como indica la siguiente categorización, el programa PIAA garantiza el éxito del aprendizaje al focalizar sus estrategias en la forma en las que se deberían transmitir

(estrategias relacionadas con las características personales del docente), en la forma en la que el docente las utiliza mientras presenta los contenidos (estrategias relacionadas con la forma de exponer los contenidos) y respecto a la individualidad de los estudiantes o al grupo clase (estrategias relacionadas con el alumnado). No obstante, aunque algunas de ellas puedan contener aspectos de más de una división (por ejemplo, referirse a la forma de exponer los contenidos, pero a la vez tener que ver con el alumnado), dicha categorización pretende servir de guía para comprender en profundidad el carácter de los elementos que constituyen un EMP con el objetivo de facilitar su puesta en práctica.

- **Estrategias relacionadas con las características personales del docente:**
 - Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva.
 - Emplear un lenguaje empático.
 - Dar confianza a los estudiantes.
 - Ser entusiasta.
 - Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes.
 - Ofrecer refuerzos positivos (tanto verbales como no verbales). Animar a los estudiantes a que perseveren.
 - Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.

- **Estrategias relacionadas con la forma de exponer los contenidos:**
 - Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.
 - Aproximarse al estudiante para atenderle.
 - Ofrecer *feedbacks* informativos durante la ejecución de las tareas.
 - Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.
 - Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.
 - Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.
 - Proponer diferentes variantes para una misma tarea.
 - Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.
 - Explicar la utilidad de las tareas.

- **Estrategias relacionadas con el alumnado:**
 - Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.
 - Ceder responsabilidad.
 - Cuando sea necesario, compartir con los estudiantes las demostraciones.
 - Utilizar a modelos a través de estudiantes.
 - Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza).
 - Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.
 - Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones.
 - Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).

4.2. ADQUISICIÓN PROGRESIVA DE LAS ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA UN EMP

Para lograr el cambio de conducta esperado, la puesta en práctica de las estrategias motivacionales requiere un proceso de moldeamiento a través de pequeños pasos capaces de llevarnos a la conducta deseada. Así pues, para facilitar al docente de educación física el cambio entre el estado actual y el deseado con un EMP, se identifican para cada estrategia (tablas 4.3 a 4.27) los tres pasos necesarios para garantizar su consecución progresivamente, asegurando, mediante la práctica mantenida de la conducta adecuada, en un nivel de complejidad creciente, un mejor manejo del estilo motivacional adaptativo. De esta forma, tal y como ha sido comprobado en anteriores trabajos, se espera que el propio refuerzo que supone la competencia docente percibida cuando maneja un EMP haga que decida repetir cada una de las conductas, sintiéndose competente con ello e interiorizando progresivamente dicho estilo gracias a su puesta en práctica.

Así pues, como se muestra en la tabla 4.3, cada estrategia debería comenzar con un primer momento de toma de conciencia donde el docente asuma tanto la importancia de la estrategia motivacional como su utilidad para mejorar una parte concreta de su conducta actual hacia un EMP. A continuación, en una fase siguiente de empleo progresivo de la estrategia, se avanzará desde un primer paso de cambio conductual gracias a la puesta en práctica de una sencilla estrategia que servirá de andamiaje o puente, complementándose posteriormente con la fase de dominio regulado de la estrategia para un EMP. Así, en esta última fase, se indica el avance en el comportamiento motivacional necesario respecto a la fase anterior de empleo progresivo y se garantizará que el proceso de adquisición de la estrategia ha culminado con éxito, esperando que aumente así su nivel de interiorización y persistencia en la práctica docente a lo largo del tiempo.

Tabla 4.3. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Aproximarse al estudiante para atenderle»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Mantener una actitud de escucha activa ante posibles necesidades del alumnado a nivel general.	Mostrar interés a nivel personal por las intenciones de demanda de nuestra atención que puedan surgir.	Acompañar el interés actitudinal inicial con un acercamiento físico a la situación donde se ha generado el problema.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Prueba con no permanecer al margen de la clase.	Exprésales tu disponibilidad en caso de que necesiten de tu atención.	Si detectas algún signo de que el estudiante tiene un obstáculo, acércate y pregúntale si le puedes ayudar.

Tabla 4.4. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Tomar conciencia de la importancia de atender las inquietudes.	Promover un clima positivo docente-estudiante.	Fomentar el intercambio comunicativo emocionalmente positivo e igualitario.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Comprende la necesidad de que el estudiante necesita comprobar en el docente que su opinión nos importa.	Entra a clase sonriendo y demostrando que valoras ese momento que vas a compartir con ellos.	Mira a los ojos cuando te comuniqués con ellos y genera una comunicación agradable con gestos empáticos como asentir con la cabeza mientras escuchas.

Tabla 4.5. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Emplear un lenguaje empático»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Aceptar las diferencias interpersonales.	Contemplar en nuestra comunicación la perspectiva del grupo.	Tomar decisiones desde una perspectiva inclusiva.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Intenta no evaluar lo que observas.	Identifica las diferentes perspectivas del grupo.	Expresa con preguntas de colaboración que reflejen tu intención de ayudar.

Tabla 4.6. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Ser consciente del efecto en el aprendizaje de contextualizar las tareas.	Reflexionar sobre la estructura de la clase y sus actividades.	Explicar la utilidad de las tareas para generar aprendizaje significativo.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Razona por qué queremos llevar esa acción que vamos a compartir a largo plazo.	Haz una propuesta sobre cuál será la mejor ordenación de elementos para que sepan cómo trabajar.	Insiste con ellos mientras razones los objetivos que así están conociendo los resultados que queremos alcanzar.

Tabla 4.7. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Ofrecer **feedbacks** informativos durante la ejecución de las tareas»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Comenzar reconociendo verbalmente y de forma general las acciones adecuadas que los estudiantes realizan.	Intentar complementar los feedbacks generales (verbales y no verbales) con interacciones individualizadas.	Equilibrar el uso de los feedbacks verbales y no verbales individuales y colectivos.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Proporciona retroalimentación (una respuesta, un comentario) cuando puedas como oportunidad para la mejora a partir de una ejecución correcta del estudiante.	Concreta tus comentarios en acciones locales positivas que realice un estudiante para que se genere una idea sobre sus resultados.	Comenta de forma concisa, descriptiva y con actitud positiva sobre lo que el estudiante tiene control, sin valoraciones ni prejuicios.

Tabla 4.8. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Asumir la existencia de las diferentes posibilidades para elaborar una tarea.	Delimitar las posibles opciones para plantear las tareas.	Estimular la elección libre según sus preferencias personales.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Piensa en las posibles formas de resolver esa tarea.	Selecciona un número limitado (tres opciones, por ejemplo) de posibilidades.	Consulta al estudiante o al grupo sobre su ajuste entre lo que ofreces y lo que les gustaría.

Tabla 4.9. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Reconocer la existencia de diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.	Modular los diferentes niveles de dificultad de la tarea.	Adaptar los niveles diseñados en el desempeño actual que manifiesta el estudiante.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Tener presente que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera.	Establece un nivel mínimo y uno máximo.	Alinea tu percepción sobre la competencia del estudiante con el nivel que mejor se ajuste a su estado actual.

Tabla 4.10. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Ceder responsabilidad»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Reconocer la importancia de otorgar un papel activo al estudiante en la toma de decisiones. Diferenciarlo de la obligatoriedad.	Manifiestar expectativas positivas y depositar confianza en el estudiante en relación con la ejecución de la tarea.	Trasladar la toma de decisión sobre la ejecución de la tarea al estudiante.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Trata con los estudiantes la importancia de que acepten responsabilidades para mejorar sus habilidades.	Exprésales tu confianza en que están capacitados para resolver la tarea adecuadamente.	Sé muy claro explicando qué comportamientos son los esperables del rol que deben asumir.

Tabla 4.11. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Tomar conciencia de la importancia de guiar el proceso de aprendizaje.	Recordar los puntos clave del aprendizaje para dirigir el esfuerzo.	Presentar una graduación de la dificultad de la tarea individualizada según los logros de los estudiantes.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Recopila toda la información que pueden necesitar para llegar al objetivo de aprendizaje.	Indícales los pilares de aprendizaje imprescindibles por los que han de pasar.	Describe de forma concreta qué información puede ser útil para cada nivel de dificultad de la tarea hasta llegar a la meta.

Tabla 4.12. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Ser consciente de emplear un lenguaje adaptado al contexto de la clase.	Combinar instrucciones diversas que garanticen la comprensión.	Ajustar continuamente las instrucciones al rendimiento del estudiante.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Recopila los diferentes niveles de dificultad de la tarea.	Asigna a cada nivel una instrucción adaptada al mismo.	Explícales en términos de: «A partir de tu situación actual, podrías...».

Tabla 4.13. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Cuando es necesario compartir con los estudiantes las demostraciones»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Reconocer el valor de las demostraciones como una referencia útil para desencadenar del aprendizaje.	Ofrecer periódicamente modelos variados de ejecución de las tareas.	Equilibrar las demostraciones docentes con las propuestas de los estudiantes.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Comparte con ellos qué es importante, para hacer el aprendizaje más aprehensible y comprender con más profundidad, que cuando sea posible compartamos demostraciones.	Comienza ofreciendo tu ejemplo deteniéndote minuciosamente en las acciones que lo componen para que lo visualicen correctamente.	Anima a que ellos también pueden compartir sus ejecuciones cuando consideren para evitar confusiones a los compañeros y mejorar los aprendizajes.

Tabla 4.14. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa)»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Asumir el valor que tienen las propuestas del estudiante.	Fomentar las iniciativas colectivas progresivamente.	Impulsar las propuestas individuales para realizar las tareas
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Inculca a través de tu comunicación el valor de la autonomía como base del aprendizaje.	Cede tu posición central al estudiante a través del fomento de su curiosidad (utiliza preguntas curiosas).	Genera a través de una tarea creativa que el estudiante pueda tomar la iniciativa utilizando lo aprendido en una situación nueva.

Tabla 4.15. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Utilizar modelos a través de estudiantes»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Tomar conciencia del impacto en el aprendizaje.	Fomentar las interacciones entre estudiantes para generar modelos de referencia.	Emplear con frecuencia las propuestas de ejecución proporcionadas por los estudiantes.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Exprésales que ellos mismos también pueden ser fuente de aprendizaje para los compañeros.	Utiliza dinámicas de aprendizaje cooperativo.	Selecciona ejecuciones prototipo entre los estudiantes y describe por qué sería un buen ejemplo para los demás.

Tabla 4.16. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Ofrecer posibilidades de experimentación (Individualizar la enseñanza)»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Reconocer la diversidad de niveles aprendizaje iniciales.	Incorporar variantes en las tareas previstas.	Proponer que cada estudiante progrese según su nivel.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Piensa en la forma más analítica, crítica y creativa de resolver una tarea.	Incorpora varias estrategias prácticas para conseguir el paso anterior.	Comparte con ellos: «Estos pasos os permitirán que comencéis a tomar contacto con la tarea y vayáis dominándola».

Tabla 4.17. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Dar confianza a los estudiantes»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Asumir la importancia de la sintonía entre el docente y el estudiante.	Diseñar ambientes cálidos que promuevan el bienestar.	Mantener una actitud cercana habitualmente con los estudiantes.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Entiende que la necesidad de la confianza estriba en su valor en la construcción de un compromiso mutuo con el estudiante, permitiéndote entrar en su realidad.	Intenta transmitir una comunicación que genere credibilidad en ti, utilizando para ello el afecto positivo y una actitud humilde para señalar el valor del aprendizaje.	Reconoce con ellos tu intención de mejora continua. Demostrarlo a la vez que valoramos nuestra función docente será la mejor forma de inspirar confianza en ellos.

Tabla 4.18. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Diseñar tareas de naturaleza cooperativa.	Incentivar las interacciones sociales en las tareas.	Ajustar las agrupaciones en función de las tareas.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Ofrece la posibilidad de realizar las tareas por equipos de tres a seis personas.	Anima a que elijan equipos con compañeros/as que aún no conocen.	Recuérdales que las agrupaciones no son rígidas, sino que pueden elegir cambiar para mejorar en la tarea.

Tabla 4.19. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Reconocer el valor del estudiante como modelo positivo para sus compañeros.	Utilizar la colaboración de algún estudiante en la demostración planteada por el docente.	Complementar habitualmente los ejemplos del docente con las propuestas del estudiante.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Expresa en clase que necesitarás su colaboración para aprender más y mejor entre todos.	Comienza invitando a los estudiantes que consideres que les costará menos para que los demás comprueben una ejecución correcta en ellos.	Durante la explicación de una tarea, complementa acciones de tus estudiantes con tus explicaciones; por ej., «Lo que hace María sería muy buen ejemplo para esta fase del ejercicio, fijaos en cómo lo ha resuelto».

Tabla 4.20. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios)»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Reconocer el rol del estudiante como agente activo de su aprendizaje.	Diseñar situaciones aprendizaje polivalentes y abiertas.	Invitar a los estudiantes a seleccionar los recursos acordes a sus preferencias.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Expresa en clase que tu tarea docente requiere su colaboración para mejorar entre todos los resultados.	Describe las diferentes posibilidades en cuanto a todos los recursos didácticos en las que puede participar la elección del estudiante.	Explica: «Cada uno de vosotros puede decidir en su grupo qué material utilizar y dónde llevarla a cabo, justificando siempre vuestra elección y a partir de las opciones que os he ofrecido».

Tabla 4.21. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Proponer diferentes variantes para una misma tarea»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Diseñar tareas que admitan soluciones divergentes.	Reflexionar sobre las diferentes opciones para resolver una tarea.	Ofrecer opciones para resolver una tarea.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Expresa que no existe una forma única de llegar a un resultado.	Explica: «Para hacer esta tarea podéis utilizar la opción A o la B».	Aclara que para utilizar la opción A será necesario asumir que... y para la opción B...; de manera que puedan ajustar mejor sus necesidades a cada variante.

Tabla 4.22. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Ser entusiasta»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Pensar en los beneficios, para ti y para tus estudiantes, de tener una actitud positiva en clase.	Reconducir la apatía hacia una actitud proactiva e ilusionante.	Expresar intensamente las emociones positivas con los estudiantes.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Reflexiona sobre los aspectos positivos de tu labor docente.	Muestra verbalmente tu alegría por la oportunidad de compartir aprendizajes con tus estudiantes.	Manifiesta verbal y no verbalmente el ilusionante valor de la oportunidad de aprender con los demás.

Tabla 4.23. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Reconocer la influencia para el estudiante de cada uno de nuestros comportamientos en clase.	Minimizar las conductas que no promuevan valores educativos.	Evidenciar habitualmente conductas prosociales con los estudiantes y transmitir valores educativos en la interacción con ellos.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Estimula la creación de ambientes de clase que desarrollen capacidades socioemocionales.	Pon ejemplos frecuentemente sobre cómo resuelves tú una situación desagradable con las estrategias necesarias para ello.	Muestra a los estudiantes cómo prestar atención, escuchar y comprender a los demás, intercambiando con ellos opiniones y ejemplos.

Tabla 4.24. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Ser consciente del valor de los refuerzos en el aprendizaje.	Evitar las discrepancias entre el lenguaje verbal y no verbal.	Promocionar la expresión verbal y no verbal de las acciones positivas de los estudiantes para promover la implicación.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Reflexiona sobre el hecho de que ofrecer <i>feedback</i> positivo te puede ayudar a motivar a tus estudiantes.	Intenta reaccionar, opinar, responder al estudiante cuando ejecute una acción correcta o aproximada a la meta.	Acompaña gestos de apoyo (por ej., una sonrisa, un gesto de aprobación) a la emisión verbal sobre el refuerzo («Creo que has hecho un buen trabajo» o levantando el pulgar como gesto de acuerdo, etc.).

Tabla 4.25. Progresión de aprendizaje de la estrategia:
«Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Reconocer la importancia de transmitir un comportamiento cordial con los estudiantes.	Evitar emplear expresiones centradas en el sarcasmo y la burla.	Interactuar con cada estudiante de forma cercana, amable y empática.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
No limites tu actuación a hablar y hacer repetir, sino que inspira tu conducta a partir de la vida de la clase.	Subordina tus exigencias a pensar en las fortalezas, necesidades, habilidades e intereses de tus estudiantes.	Articula tu lenguaje de forma flexible que contenga una «guía» que ayude al estudiante a dar un sentido práctico y personal a lo que aprende (por ej., «En tu caso, lo que podrías hacer es...»).

Tabla 4.26. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Reflexionar anticipadamente sobre la ubicación de la tarea al prepararla.	Estructurar la tarea con el contenido previo y el siguiente que se vaya a tratar.	Compartir con los estudiantes la ubicación de la tarea que se vaya a tratar antes de cada sesión.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Ten en cuenta el producto final (o meta de aprendizaje), ya que te ayudará a explicar la estructura de la tarea.	Recopila el conjunto de acciones orientadas a la resolución de la tarea y piensa en el lugar que le deseamos otorgar en la sesión de forma justificada.	Ofrece la información necesaria a los estudiantes sobre: lo aprendido, lo que van a aprender hoy y de qué pasos se va a constituir ese aprendizaje durante la clase.

Tabla 4.27. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Explicar la utilidad de las tareas»



Toma de conciencia	Empleo progresivo	Dominio autorregulado
Analizar el significado de las tareas para los estudiantes.	Proporcionar ejemplos para aplicar los aprendizajes.	Compartir habitualmente los diferentes beneficios de realizar las tareas.
Comportamientos útiles para poner en práctica		
Expresar a los estudiantes que el valor de la tarea va más allá de lo aprendido en la escuela y que con ella podrán aprender más para su vida personal.	Utiliza expresiones de ayuda como: «Pensemos en el valor escondido de la tarea».	Detente en reflexionar con ellos sobre la significatividad de la tarea más allá del contexto de clase, animando a que den su opinión.

4.3. EVALUACIÓN DEL EMP

Fruto del recorrido que la TAD viene desarrollando en el ámbito de la educación durante las últimas dos décadas, existe una serie de instrumentos validados a disposición de la comunidad científica para medir los estilos motivacionales del docente (tanto un EMP como un EMN). En este sentido, conviene diferenciar entre instrumentos autoinformados (cuestionarios) y de observación.

Respecto al primer tipo de instrumentos, existen desde los que nos muestran una única medida del apoyo docente que perciben los estudiantes en clase (por ejemplo, la escala *Interpersonal Behavior Scale*, de Pelletier *et al.*, 2008), hasta los que nos proporcionan una medida del estilo motivacional adaptativo (EMP) y desadaptativo (EMN). En este sentido, recomendamos la escala del apoyo a la autonomía en educación física (tabla 4.28) y la escala del estilo contro-

lador en educación física (tabla 4.29) de Moreno-Murcia *et al.* (2020), que pueden ser utilizadas para conocer la percepción del estilo motivador del docente valorado por los estudiantes en clases de educación física.

Tabla 4.28. Escala del apoyo a la autonomía en educación física (EAA-EF)

En mis clases de educación física, mi profesor/a...	Seguro que no				Seguro que sí
1. Con sus explicaciones, nos ayuda a comprender para qué sirven las actividades que realizamos.	1	2	3	4	5
2. Valora nuestras ideas y sugerencias y nos deja proponer cosas.	1	2	3	4	5
3. Nos explica por qué es importante realizar tareas.	1	2	3	4	5
4. Cuando tenemos dificultades para resolver una tarea, nos ayuda y nos apoya para que busquemos la solución nosotros mismos.	1	2	3	4	5
5. Ofrece diferentes formas de realizar una determinada tarea.	1	2	3	4	5
6. Permite que podamos decidir sobre lo que queremos aprender.	1	2	3	4	5
7. Si nos quejamos por algo, nos escucha y atiende nuestras razones.	1	2	3	4	5

8. Nos permite resolver las tareas a nuestra manera.	1	2	3	4	5
9. Intenta que cada vez seamos más autónomos.	1	2	3	4	5
10. Nos deja el tiempo que necesitemos para aprender nuevos contenidos.	1	2	3	4	5
11. Responde nuestras preguntas de forma atenta y detallada, tanto individualmente como a toda la clase.	1	2	3	4	5

Nota: Se numerará del 1 al 5.

Tabla 4.29. Escala estilo controlador en educación física (EECEF)

En mis clases de educación física, mi profesor/a...	Seguro que no				Seguro que sí
	1	2	3	4	
1. Habla continuamente y no permite que realicemos aportaciones en clase.	1	2	3	4	5
2. Explica muy poco las actividades que nos plantea y no da alternativas de cómo realizarla.	1	2	3	4	5
3. Coloca las fechas límite de entrega de trabajos y tareas sin contar con nosotros.	1	2	3	4	5
4. Cuando no nos esforzamos en hacer las cosas como él dice, nos hace menos caso.	1	2	3	4	5
5. Si está enfadado por algo, nos presta menos atención.	1	2	3	4	5
6. Nos indica qué deberíamos hacer en nuestro tiempo libre para que lo dediquemos a lo que él quiere.	1	2	3	4	5
7. Cuando algo no sale como quiere utiliza expresiones como: hazlo como yo te he enseñado.	1	2	3	4	5
8. Suele decirnos que si hacemos las cosas como él indica tendremos recompensas.	1	2	3	4	5
9. Nos presiona para que realicemos las actividades como él dice.	1	2	3	4	5

Nota: Se numerará del 1 al 5.

Respecto a los instrumentos de observación para medir el EMP adaptados al ámbito de la educación física, destaca la escala MEID (Barrachina-Peris, Moreno-Murcia y Huéscar, 2022). A través de 60 ítems, agrupados en las 3D de un EMP, el instrumento utiliza una escala de estimación para registrar la interacción del docente con sus estudiantes, tomando como unidad de medida el desarrollo de una tarea o actividad (tabla 4.30).

Tabla 4.30. Medida del estilo interpersonal docente (MEID)

Categoría	Subcategoría
1. Apoyo a la autonomía	<p>Contexto: En el transcurso de la clase cuando el docente propone una situación de enseñanza-aprendizaje...</p> <p>1.1.A. Dando soporte de autonomía: Pregunta al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.</p> <p>1.1.B. En forma controladora: No pregunta ni tiene en cuenta las preferencias del estudiante.</p>
	<p>Contexto: En el transcurso de la clase, el docente cuando plantea las tareas...</p> <p>1.2.A. Dando soporte autonomía: Ofrece posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).</p> <p>1.2.B. En forma controladora: No ofrece elección al estudiante. Todo está definido previamente por el criterio del docente.</p>
	<p>Contexto: El docente plantea las tareas de forma que los estudiantes puedan tomar decisiones acerca de su intervención...</p> <p>1.3.A. Dando soporte de autonomía: Deja que el estudiante tome la iniciativa (cede la iniciativa).</p> <p>1.3.B. En forma controladora: No cede la iniciativa. Les informa sobre cuándo ejecutar las tareas sin dejar opción.</p>
	<p>Contexto: El docente, cuando plantea las tareas, da opciones para afianzar, ampliar o reforzar los objetivos perseguidos.</p> <p>1.4.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece posibilidades de experimentación (individualiza la enseñanza).</p> <p>1.4.B. En forma controladora: Propone tareas cerradas y anticipa las respuestas.</p>
	<p>Contexto: El docente manifiesta expectativas positivas hacia el grupo y organiza las tareas de forma que...</p> <p>1.5.A. Dando soporte de autonomía: Cede responsabilidad.</p> <p>1.5.B. En forma controladora: No cede responsabilidad, genera presión emocional e inhibe al estudiante.</p>
2. Apoyo a la estructura antes de la tarea	<p>Contexto: El docente habitualmente informa a los estudiantes...</p> <p>2.1.A. Dando soporte de autonomía: Al iniciar la clase explica y razona los objetivos.</p> <p>2.1.B. En forma controladora: No explica los objetivos y se centra en el contenido.</p>

Contexto: Antes de comenzar la práctica el docente...

2.2.A. Dando soporte de autonomía: Explica la estructura global de la clase (la organización y la finalidad).

2.2.B. En forma controladora: No explica la estructura previamente. Llegado el momento, expone las tareas y asigna a los estudiantes.

Contexto: El docente ofrece argumentos sobre la transferencia social que tiene la realización de una actividad...

2.3.A. Dando soporte de autonomía: Explica la utilidad de las tareas.

2.3.B. En forma controladora: No explica la utilidad de las tareas y se centra en la ejecución.

Contexto: El docente, cuando necesita ilustrar antes de empezar la clase...

2.4.A. Dando soporte de autonomía: Se apoya en los estudiantes como modelos positivos para realizar demostraciones.

2.4.B. En forma controladora: No se apoya en los estudiantes, el docente es el modelo que imitar.

Contexto: En el desarrollo de las clases, el docente recuerda para qué se plantean las tareas...

2.5.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece pautas y orientaciones para regular el progreso personal y da a conocer previamente los criterios de mejora.

2.5.B. En forma controladora: No ofrece pautas ni orientaciones a modo de indicador de mejora.

3. Apoyo a la estructura durante la tarea

Contexto: El docente durante la ejecución de las actividades...

3.1.A. Dando soporte de autonomía: Adapta las instrucciones según el progreso de los estudiantes.

3.1.B. En forma controladora: Mantiene constantes las informaciones, con independencia del progreso (empleando un lenguaje controlador).

3.1.C. En forma neutra: El docente únicamente describe la situación sin aludir a los participantes sin promover el progreso ni emplear un lenguaje controlador.

Contexto: El docente cuando necesita ilustrar las tareas una vez iniciadas...

3.2.A. Dando soporte de autonomía: Utiliza a modelos a través de estudiantes.

3.2.B. En forma controladora: Utiliza los modelos a través de estudiantes y emplea un lenguaje controlador (emplea un tono que evidencia menosprecio).

3.2.C. En forma neutra: Utiliza modelos sin aportar información, ni positiva ni negativa.

Contexto: El docente participa en las explicaciones de las tareas...

3.3.A. Dando soporte de autonomía: Cuando es necesario comparte con los estudiantes las demostraciones.

3.3.B. En forma controladora: No participa en las demostraciones. Las dirige usando lenguaje controlador.

3.3.C. En forma neutra: No participa en las demostraciones e interviene sin informar al respecto.

Contexto: El docente cuando propone una actividad...

3.4.A. Dando soporte de autonomía: Propone diferentes variantes para una misma tarea.

3.4.B. En forma controladora: No ofrece variantes para una misma tarea, sino que impone su visión como única opción.

Contexto: Durante la realización de las tareas, el docente...

3.5.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Anima a los estudiantes a que perseveren.

3.5.B. En forma controladora: Destaca y penaliza las ejecuciones incorrectas

3.5.C. En forma neutra: Se limita a describir una situación sin emplear un lenguaje controlador. Las interacciones que proporciona no son positivas ni negativas.

Contexto: El docente, durante el desarrollo de las actividades...

3.6.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece *feedbacks* informativos y/o positivos durante la ejecución de las tareas

3.6.B. En forma controladora: No ofrece *feedbacks* informativos ni positivos, únicamente negativos.

3.6.C. En forma neutra: Ofrece *feedbacks* neutros y ambiguos que no aportan nada sobre el desarrollo de la acción.

Contexto: El docente plantea las actividades habitualmente de forma que...

3.7.A. Dando soporte de autonomía: Ofrece una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes

3.7.B. En forma controladora: Gradúa la dificultad de las tareas según a la norma y no al nivel del estudiante.

Contexto: En el transcurso de las actividades, el docente...

3.8.A. Dando soporte de autonomía: Propone agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.

3.8.B. En forma controladora: No fomenta agrupaciones flexibles.

4. Apoyo a la relación

Contexto: Durante el desarrollo de la sesión, el docente...

4.1.A. Dando soporte de autonomía: Se dirige a los estudiantes con educación y de manera individualizada.

4.1.B. En forma controladora: Se dirige a los estudiantes individualmente o en gran grupo de forma imperativa.

4.1.C. En forma neutra: Se dirige a los estudiantes en gran grupo empleando un lenguaje impersonal, inespecífico.

Contexto: El docente en clase cuando se dirige a los estudiantes...

4.2.A. Dando soporte de autonomía: Emplea un lenguaje empático

4.2.B. En forma controladora: No emplea un lenguaje empático y no se adapta al estudiante.

4.2.C. En forma neutra: Utiliza un lenguaje apático cuando se dirige a los estudiantes (sin emoción, no aporta nada ni positivo ni negativo).

Contexto: Cuando los estudiantes se dirigen al docente, este...

4.3.A. Dando soporte de autonomía: Escucha a los estudiantes con actitud activa y positiva.

4.3.B. En forma controladora: No tiene una actitud de escucha activa.

4.3.C. En forma neutra: Los escucha, pero no atiende a sus dudas o las pospone.

Contexto: El docente durante el desarrollo de la clase...

4.4.A. Dando soporte de autonomía: Se aproxima al estudiante para atenderle.

4.4.B. En forma controladora: No se aproxima para atender a los estudiantes.

Contexto: El docente cuando interactúa en clase...

4.5.A. Dando soporte de autonomía: Es entusiasta.

4.5.B. En forma controladora: No muestra entusiasmo.

4.5.C. En forma neutra: Ni muestra entusiasmo ni indiferencia.

Contexto: El docente durante el desarrollo de la clase...

4.6.A. Dando soporte de autonomía: Da confianza a los estudiantes.

4.6.B. En forma controladora: No da confianza y genera inseguridad en clase.

Contexto: El docente durante el desarrollo de la clase...

4.7.A. Dando soporte de autonomía: Se comporta como un modelo positivo para los estudiantes.

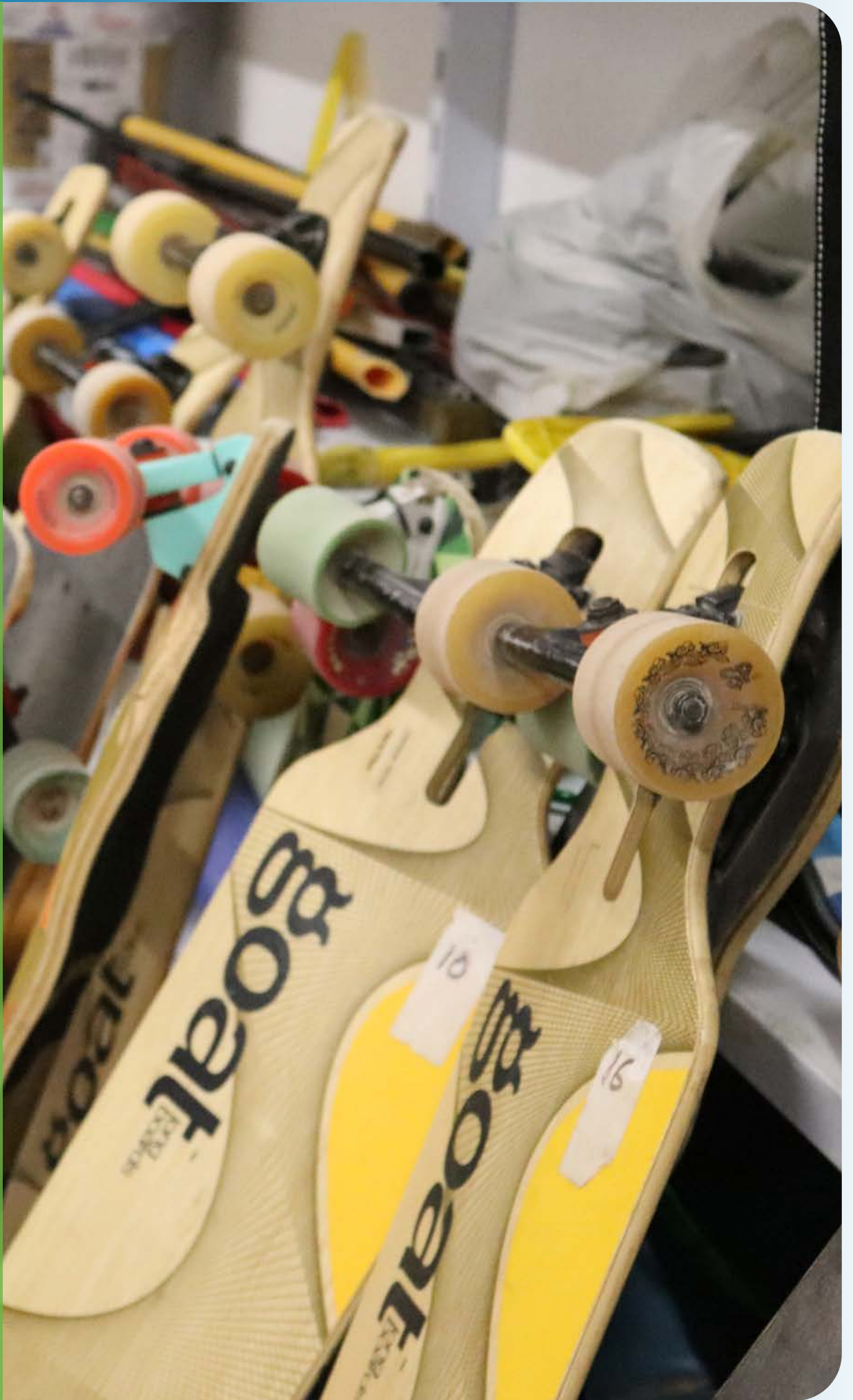
4.7.B. En forma controladora: No se comporta como un modelo positivo para los estudiantes.

4.7.C. En forma neutra: No se comporta ni positiva ni negativamente, guarda silencio mientras los participantes ejecutan la tarea y si interviene lo hace para describir algo que está fuera de la ejecución, como las repeticiones o el tiempo que llevan o falta para terminar.

Respecto al registro que el docente de educación física puede llevar a cabo para evaluar si está adquiriendo las competencias básicas de un EMP, se podría realizar a través de un proceso autorreflexivo periódico (recomendamos una periodicidad semanal) que contemplara los siguientes **doce criterios de evaluación**:

- Las opciones propuestas para la resolución de las tareas han sido adecuadas a los intereses y necesidades de mis estudiantes.
- Las explicaciones proporcionadas han sido asociadas a los objetivos planteados.
- Han existido suficientes niveles de ejecución adaptados a cada uno de los niveles detectados en clase.
- Las tareas han contemplado una progresión adecuada del nivel de dificultad.
- He fomentado la relación positiva entre los estudiantes de forma frecuente.
- El *feedback* proporcionado ha sido positivo e informativo, tratando tanto la dimensión verbal como no verbal de la comunicación.
- Me he puesto como ejemplo mostrando comprensivo con los obstáculos planteados por los estudiantes, sin mostrarse disgustado por ello.
- Ha alentado el esfuerzo de los estudiantes durante el proceso.
- Cuando es posible, me he puesto como ejemplo de ejecución positiva para ayudar a comprender las tareas.
- He utilizado a los estudiantes cuyas conductas son adecuadas como ejemplo para los demás.
- He mostrado confianza en el potencial de todos los estudiantes.
- He mantenido una actitud positiva durante toda la sesión, pese a las críticas que le hayan podido manifestar, asumiéndolas de forma constructiva.

Propuesta



05.

PROPUESTA PRÁCTICA PARA LA AUTONOMÍA

Para facilitar la puesta en práctica del Programa de Intervención con Apoyo a la Autonomía (PIAA), en este capítulo se desarrollan ejemplos de cada una de las 25 estrategias necesarias para construir un estilo motivador positivo (EMP), enfocadas a los niveles de Educación Primaria (EP, de 6 a 12 años) y de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (ESO/BACH, de 12 a 18 años).

Con el propósito de organizar visualmente los aspectos relevantes y necesarios para su implementación en las clases, se presenta cada estrategia en una tabla.

5.1. DESCRIPCIÓN DE LOS APARTADOS CONTEMPLADOS EN LA PROPUESTA PRÁCTICA

Nombre de la estrategia: Muestra la denominación que la estrategia recibe en el EMP. Identificar la terminología de cada estrategia ayudará al docente a conceptualizar el estilo de forma comprensiva.

Nivel educativo: Para ayudar al docente y agilizar la lectura, se sigue una estructura en la que se desarrolla cada estrategia para las dos etapas educativas, empezando por EP y trasladándola al contexto de la ESO/BACH.

Dimensión: Ubica a la estrategia en cada una de las 3D del EMP: autonomía, estructura o relación con los demás. Este apartado permitirá conocer en qué dimensión se actúa mayoritariamente cuando se implementa una determinada estrategia.

Nivel de dificultad: Posiciona a la estrategia en una escala de complejidad que oscila en un nivel de 1 a 3 (de menor a mayor). Este apartado proporciona información acerca de la cantidad y calidad de los recursos que el docente va a necesitar movilizar para implementarla.

Nivel de importancia: Ubica la estrategia en un nivel de relevancia siguiendo una escala de 1 a 3 (de menor a mayor). Este apartado ayudará al docente a ponderar el alcance que una estrategia adquiere para aplicar el EMP.

Ejemplo: Este apartado describe un escenario modelo en el que se implementa la estrategia. Pretende ilustrar cómo se podrían articular los elementos necesarios para que su aplicación tuviera un resultado efectivo. Su finalidad es facilitar que el docente pueda construir mejor

un contexto en el que implementar cada estrategia, puesto que en una situación de enseñanza-aprendizaje todos los elementos interactúan e influyen en los resultados obtenidos. Para ello, se hipotetiza y se describe una probable situación de aprendizaje en la que implementar la estrategia y se concreta cómo puede ser llevada a la práctica, apoyándose en diferentes centros de interés de la educación física (expresión corporal, juegos y deportes, condición física, etc.). Los escenarios descritos van a proporcionar un espectro de situaciones de enseñanza-aprendizaje heterogéneo, facilitando notablemente su transferencia y adaptación a las clases habituales de educación física. El desarrollo de la estrategia supone el punto más importante para conseguir implicar a los estudiantes en un estilo de interacción positivo, ya que su propósito es garantizar el itinerario más adecuado para implementarlo de forma correcta.

Objetivo: En este apartado se exponen las finalidades principales a las que puede contribuir la puesta en práctica de la estrategia en el proceso de construcción de un EMP.

Utilidad docente: Este apartado describe los beneficios que puede obtener el docente cuando aplica una estrategia. Debido al carácter complementario de las estrategias, es probable que algunas refuercen la utilidad de otras y se sugieran emplear conjuntamente, adquiriendo mayor o menor peso, en base al contexto seleccionado.

Recursos: Este apartado proporciona algunos procedimientos para facilitar su implementación. La variedad y cantidad de los recursos presentados queda a expensas de la presencia de factores que pueden mediatizar una situación instructiva, como la propia naturaleza de la estrategia, la fase de aplicación del estilo o el tipo de aprendizaje esperado, entre otras.

Consecuencias esperadas en el estudiante: En este bloque se anticipan y describen los resultados esperados al aplicar una estrategia. Se evidencian en forma de patrones adaptativos de conducta. Generalmente abarcan todas las dimensiones de la conducta: a nivel motriz, cognitivo y socioafectivo. Las consecuencias previstas pueden servir de indicador al docente sobre el proceso de implementación del estilo.

Obstáculos: Este apartado hipotetiza sobre las dificultades que podrían aparecer al aplicar una estrategia y recopila algunas de las situaciones que pueden emerger cuando se implementa. Contempla tanto las de carácter endógeno, asociadas a la propia aplicación del estilo por parte del docente (aprendizaje del estilo) como a las de tipo situacional, referidas a la reacción de los estudiantes en un escenario concreto. La finalidad del epígrafe es anticipar algunas eventualidades que pueden emerger al implementar las estrategias para que el docente tome conciencia y le permita articular una respuesta mucho más adaptativa.

Soluciones: Este apartado propone posibles desenlaces en base a las dificultades descritas en el punto anterior. Es importante destacar que las soluciones propuestas pretenden ilustrar como se podría aplicar la estrategia a través de la reorientación de la situa-







ción-problema por medio de la acción deliberada del docente. Su finalidad es invitar a la reflexión crítica sobre el proceso de implementación de la estrategia para minimizar las debilidades halladas en el transcurso de la situación instructiva e incorporar los ajustes necesarios. Partiendo del carácter adaptativo inherente al EMP, se ofrecen diversas opciones que pretenden ilustrar al docente cómo reorientar su intervención.

Estrategias facilitadoras: Este apartado detalla las relaciones entre estrategias afines. Su finalidad es facilitar al docente una información útil en el proceso de modelización de su estilo motivacional. De esta manera, comprenderá cómo unas estrategias se van construyendo gracias a la complementariedad con otras, con las que muestran una relación de interdependencia.

Verificación: El apartado de verificación formula, en dos o tres cuestiones, los aspectos clave de la estrategia con el objetivo de que el docente pueda chequear si ha cumplido con lo esperado tras su implementación. Para una adecuada verificación, se sugiere revisar todos los apartados contemplados en la tabla y llevar a cabo una validación por pasos, puesto que la modelización del estilo no es una cuestión de todo o nada y es muy probable encontrar puntos fuertes y debilidades en aspectos puntuales. Este procedimiento de comprobación proporcionará información muy depurada sobre la calidad del estilo y permitirá un reajuste mucho más específico.

5.2. EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS PARA IMPLEMENTAR EL EMP

Tabla 5.1. Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva

NIVEL EDUCATIVO EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Apoyo a la relación	1.0   	2.0   

Ejemplo

- En una sesión de lateralidad, algunos estudiantes no logran diferenciar los conceptos de derecha e izquierda, expresan sus dificultades al docente y abandonan la ejecución de las actividades. Para poder atenderles plenamente y dar una solución acorde a esa necesidad, el docente debe de atenderles de manera calmada y consciente, poniendo atención, no solo en sus palabras, sino observando y fijándose en el lenguaje no verbal. El docente debe mostrarse empático con los estudiantes, expresando que comprende la situación para favorecer la comunicación y evitar bloqueos («Comprendo que el ejercicio no es fácil, decidme donde surgen los problemas»). A continuación, por medio de preguntas (aprendizaje basado en problemas) les explica el concepto desde otro punto de vista y les muestra confianza en sus posibilidades («¿Podrías lanzar la pelota colocándoos a un lado del cono cada vez que lanzamos?», «¿Sabrías identificar en qué lado estáis, respecto a la mano que usáis para escribir? Estoy convencido de que seréis capaces de hacerlo, probad y para cualquier duda, me podéis preguntar»).

Objetivo

- Mejorar la comunicación.
- Generar un clima social que estimule la confianza y seguridad en el estudiante.
- Desarrollar la empatía.
- Mejorar la autoestima.

Utilidad docente

- Mejorar la comunicación interpersonal.
 - Establecer vínculos positivos.
 - Proporcionar seguridad y confianza al estudiante para dirigirse al docente y consultar dudas.
 - Crear un clima positivo para el aprendizaje.
-

Recursos

- Parafrasear («Entonces, por lo que veo, lo que ocurre es que...»).
- Resumir («Lo que queréis decir es..., ¿es correcto?»).
- Discusión guiada («Vamos a abrir un debate sobre el tema, lo importante es dar nuestro punto de vista»).
- Aprendizaje basado en problemas o en retos (tras escuchar, les propone retos que incentiven su participación).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Se comunica respetando las opiniones de los compañeros y muestra empatía.
 - Mantiene interacciones de carácter democrático y respetuosas.
 - Mejora el aprendizaje (eficacia motriz).
 - Disminuye el miedo al error.
 - Aumenta la atención prestada en clase.
-

Obstáculos

- Dificultad para expresarse.
- Negación a dar explicaciones o ampliar la información que le solicitamos.
- Presión del grupo a defender una postura con la que no está del todo de acuerdo.

Soluciones

- Darle tiempo y ayudarle para que se pueda expresar de la mejor forma posible (promover que ordene sus ideas, guiarle para que estructure sus argumentos, etc.).
 - No presionarle, que sea el estudiante quién decida cómo expresarse.
 - Mostrar empatía, palabras de refuerzo, no juzgar ni distraernos del mensaje del estudiante.
 - Reconocer la libertad de expresión y de opinión e incentivar a defenderla sin temor de manera razonada.
-

Estrategias facilitadoras

- Aproximarse al estudiante para atenderle.
 - Emplear un lenguaje empático.
 - Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.
-

Verificación

- ¿He escuchado con atención y mostrado interés?
 - ¿Me he mostrado empático con los estudiantes?
 - ¿He aceptado las críticas o propuestas de mejora y las he incorporado a la práctica?
-








Dimensión Apoyo a la relación	Nivel de dificultad 	Nivel de importancia 
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante una de las clases del bloque de condición física, el docente realiza una explicación sobre ejercicios de fuerza y especifica que pueden ser perjudiciales para la salud. Un estudiante contesta que él no piensa así. El docente detiene su explicación y escucha con atención su intervención. Tras analizar sus argumentos, le plantea ciertas preguntas para lograr una mejor comunicación e incentivar la participación de toda la clase («¿Y por qué crees que no son perjudiciales?», «¿Has tenido alguna experiencia que nos puedas compartir para ayudarnos a entenderte?», «¿Alguien más piensa así?, ¿estáis de acuerdo?»). Tras haberles escuchado, el docente propone una tarea encaminada a fomentar la comunicación y a ayudar a comprender la materia («Puesto que veo que este contenido os parece interesante, vamos a abrir un debate»). Con esta iniciativa pueden participar más estudiantes («Os animo a todos a dar vuestro punto de vista y razonarlo, esto nos servirá para ampliar los conocimientos»). 		
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la comunicación. • Generar un clima social que estimule la confianza y seguridad en el estudiante. • Desarrollar la empatía. • Mejorar la autoestima. 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la comunicación interpersonal. • Establecer vínculos positivos. • Proporcionar seguridad y confianza al estudiante para dirigirse al docente y consultar dudas. • Crear un clima positivo para el aprendizaje. 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parafrasear («Entonces, por lo que veo, lo que ocurre es que...»). • Resumir («Lo que queréis decir es..., ¿es correcto?»). • Discusión guiada («Vamos a abrir un debate sobre el tema, lo importante es dar nuestro punto de vista»). • Aprendizaje basado en problemas o en retos (tras escuchar, les propone retos que incentiven su participación). 		<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se comunica respetando las opiniones de los compañeros y mostrando empatía. • Interactúa con respeto y civismo. • Mejora el aprendizaje (eficacia motriz). • Aumenta su autoestima. • Muestra mayor implicación. • Aumenta la atención prestada en clase.
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para expresarse. • Negación a dar explicaciones o a ampliar la información que le solicitamos. • Presión del grupo a defender una postura con la que no está del todo de acuerdo. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Darle tiempo y ayudarle para que se pueda expresar de la mejor forma posible (promover que ordene sus ideas, guiarle para que estructure sus argumentos, etc.) • No presionarle, que sea el estudiante quién decida cómo expresarse. • Mostrar empatía, palabras de refuerzo; no juzgar ni distraernos del mensaje del estudiante. • Reconocer la libertad de expresión y de opinión e incentivar a defenderla sin temor de manera razonada. 	
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximarse al estudiante para atenderle. • Emplear un lenguaje empático. • Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada. 		
<p>Verificación</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿He escuchado con atención y mostrado interés? • ¿Me he mostrado empático con los estudiantes? • ¿He aceptado las críticas o propuestas de mejora y las he incorporado a la práctica? 		

Tabla 5.2. Aproximarse al estudiante para atenderle

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Apoyo a la relación		
Ejemplo		
<ul style="list-style-type: none"> Durante la ejecución de un ejercicio de lanzamiento y recepción, un estudiante no es capaz de lograr lanzar el objeto hasta el lugar indicado. Tras varios intentos, avisa al docente. Este se acerca hasta el lugar donde se encuentra el estudiante y utilizando lenguaje verbal con un tono adecuado, que manifiesta una actitud corporal positiva (sonrisa, apoya su mano sobre su hombro para promover cercanía social y emocional), le pregunta dónde está la dificultad y se muestra dispuesto a ayudarlo para que pueda entender cómo realizarlo. 		
Objetivo	Utilidad docente	
<ul style="list-style-type: none"> Utilizar el espacio para fomentar un clima cálido y positivo de trabajo. Establecer una comunicación interpersonal cercana, positiva y fluida. Establecer lazos emocionales positivos con los estudiantes. Estimular la participación en las tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> Construir progresivamente un clima de cercanía en el grupo. Garantizar que los estudiantes incrementen la confianza en el docente para preguntar todas las dudas e inquietudes que puedan surgir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incentivar la participación del estudiante en clase. Promover la autoestima y disminuir el miedo al error. 	
Recursos	Consecuencias esperadas en el estudiante	
<ul style="list-style-type: none"> Refuerzo positivo («Me alegra que me preguntes, ya estoy aquí para ayudarte»). <i>Feedback</i> descriptivo e interrogativo («Mira, María, lo que estás haciendo es...», «¿Cómo crees que lanzarías con más fuerza?», «Se te ocurre otra forma de lanzar que mejorara tu precisión?»). 	<ul style="list-style-type: none"> Se siente más aceptado e integrado en el grupo. Mejora su autoestima, iniciativa y autonomía. Disminuye su miedo a participar. Muestra mayor implicación en las tareas. 	
Obstáculos	Soluciones	
<ul style="list-style-type: none"> El estudiante, en ocasiones, puede manifestar nerviosismo o vergüenza o cuando percibe que el docente se dirige solo a él. No comunicar los problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximarse al estudiante manteniendo una distancia social (1 m. aproximadamente), en la que ambos se encuentren cómodos y permita centrarse en el problema a solucionar sin generar tensión. Emplear un lenguaje empático y respetuoso. Mantener en todo momento una actitud corporal positiva (sonrisa, posturas abiertas, etc.). 	
Estrategias facilitadoras		
<ul style="list-style-type: none"> Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva. Emplear un lenguaje empático. Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes. Ofrecer posibilidades de experimentación. Dar confianza a los estudiantes. 		
Verificación		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Me aproximo al estudiante cuando lo necesita? ¿He facilitado que plantee su problema sin bloqueos? ¿Capto la atención del estudiante durante la explicación gracias a mi cercanía física (1 m aprox.)? ¿Empleo un lenguaje verbal y corporal que transmite confianza? 		

Nivel educativo ESO/BACH		
Dimensión Apoyo a la relación	Nivel de dificultad IMPORTANCIA 1.0   	Nivel de importancia IMPORTANCIA 2.0   

Ejemplo

- En una clase de bádminton, algunos estudiantes no saben utilizar los golpes y reclaman la atención del docente. Este se aproxima a ellos con una actitud positiva (sonrisa) y empleando un tono adecuado, se preocupa por sus problemas. («¿Qué ocurre?, ¿en qué puedo ayudaros»). Los estudiantes exponen sus dudas («Tenemos dificultades para golpear», «No sabemos qué es mejor para defender»). El docente les realiza una pequeña representación gráfica de situaciones similares a las que están ejecutando y les pregunta, (aprendizaje basado en problemas) («Si mi rival está cerca de la red, ¿dónde debo de mandar el volante?»). Si el problema es de tipo técnico, se aproximaría y tras formularle preguntas sobre su ejecución, les ofrecería, además, *feedback* kinestésico o motriz.

Objetivo

- Utilizar el espacio para fomentar un clima cálido y positivo de trabajo.
- Establecer una comunicación interpersonal cercana, positiva y fluida.
- Establecer lazos emocionales positivos con los estudiantes.
- Estimular la participación en las tareas.

Utilidad docente

- Construir progresivamente un clima de cercanía en el grupo.
- Garantizar que los estudiantes incrementen la confianza en el docente para preguntar todas las dudas e inquietudes que puedan surgir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Incentivar la participación del estudiante en clase.
- Promover la autoestima y disminuir el miedo al error.

Recursos

- Refuerzo positivo («Me alegra que me preguntes, ya estoy aquí para ayudarte»).
- *Feedback* descriptivo e interrogativo («Mira, María, lo que estás haciendo es...», «¿Cómo crees que golpearías con más fuerza?», «¿Se te ocurre otra forma de golpear que mejorara tu precisión?»).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Se siente más aceptado e integrado en el grupo.
- Mejora de su autoestima, iniciativa y autonomía.
- Disminuye su miedo a participar.
- Muestra mayor implicación en las tareas.

Obstáculos

- En algunas ocasiones, o cuando percibe que el docente se dirige solo a él, puede manifestar nerviosismo o vergüenza
- No comunicar los problemas.

Soluciones

- Aproximarse al estudiante manteniendo una distancia social (1 m aprox.), en la que ambos se encuentren cómodos y permita centrarse en el problema a solucionar sin generar tensión.
- Emplear un lenguaje empático y respetuoso.
- Mantener en todo momento una actitud corporal positiva (sonrisa, posturas abiertas, etc.).



Estrategias facilitadoras

- Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva.
- Emplear un lenguaje empático.
- Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.
- Ofrecer posibilidades de experimentación.
- Dar confianza a los estudiantes.

Verificación

- ¿Me aproximo al estudiante cuando lo necesita? ¿He facilitado que plantee su problema sin bloqueos?
- ¿Capto la atención del estudiante durante la explicación gracias a mi cercanía física (1 m aprox.)?
- ¿Empleo un lenguaje verbal y corporal que transmite confianza?

Tabla 5.3. Emplear un lenguaje empático

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Apoyo a la relación		

Ejemplo

- En una sesión de expresión corporal sobre las emociones, los estudiantes confunden algunas de estas. Se plantea una actividad lúdica cooperativa en la que entre todos seleccionan las características más representativas de cada emoción (en una zona tenemos recortes de cartulina con emoticonos o palabras que describan la emoción y en otra, cubos con el nombre de las emociones). El docente, intentando hacerse cargo de lo que sienten los estudiantes, se dirige a ellos mostrando preocupación: «Noto que algunos tenéis dificultades para reconocer las emociones», «Entiendo que la emoción del miedo puede confundirse con la de la tristeza», «La actividad cooperativa que hemos previsto seguro que ayudará a reconocerlas mejor».

Objetivo

- Reconocer y aceptar las necesidades de los estudiantes.
- Generar un clima de confianza mutua.
- Potenciar las habilidades comunicativas.
- Adaptar las tareas a las necesidades de los estudiantes.

Utilidad docente

- Mejorar los procesos comunicativos en clase.
- Fomentar las relaciones interpersonales positivas.
- Conocer las necesidades reales de los estudiantes.
- Transmitir confianza al estudiante.
- Proporcionar retroalimentación individualizada sobre el proceso de aprendizaje.

Recursos

- Aprendizaje cooperativo («Vamos a trabajar todos juntos para entender las emociones propias y ajenas»).
- Utilización de un lenguaje afectivo y positivo («Muy bien hecho», «Está genial», «Veo un gran progreso», «Seguid así»).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Se comunica mejor.
- Desarrolla actitudes de respeto, solidaridad e inclusión (aprende a ponerse en el lugar de los demás).
- Comprende los sentimientos y necesidades de las personas y actúa proactivamente.

Obstáculos

- No interesarnos por las inquietudes de los estudiantes.
- No utilizar un lenguaje corporal positivo (asentir con la cabeza o dejar de mantener contacto visual).
- El estudiante puede que no siga el ritmo de nuestra conversación.

Soluciones

- Dejar tiempo suficiente para que el estudiante exponga su explicación y atenderle con interés, sin presionarlo.
- Animarle a que exponga sus inquietudes y preguntarle mostrándonos afectuosos.
- Imaginar cómo se siente el estudiante para comprender de forma completa su visión.
- Reformular de varias formas nuestro argumento hasta que encontremos interés por parte del estudiante, apoyándonos en frases como: «Yo estuve en tu situación, te comprendo, reconozco tu situación, me siento como tú...».

Estrategias facilitadoras

- Escuchar a los estudiantes con una actitud activa y positiva.
- Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.
- Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.
- Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.
- Ser entusiasta.

Verificación

- ¿Me he puesto en el lugar de mis estudiantes cuando (tanto cognitiva como emocionalmente)?
- ¿He mostrado interés y afecto durante mi interacción?
- ¿He sido capaz de escuchar y razonar con ellos sin imponer mi criterio?
- ¿He ofrecido alternativas para que pudieran sentirse más competentes según el problema expuesto?

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Apoyo a la relación

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- Crear un baile para representar emociones. Se plantea un problema respecto a cómo pueden expresar una emoción. El docente anima a compartir emociones y sentimientos propios de forma verbal y no verbal, reconociendo la dificultad que puede provocar expresar emociones: «Entiendo que os resulte complicado, pero tratad de expresar cómo os sentís ahora sin palabras, con vuestro cuerpo», «Podrías comenzar por la emoción que os resulte más fácil; para mí es la alegría, y yo la representaría así...».

Objetivo

- Reconocer y aceptar las necesidades de los estudiantes.
- Generar un clima de confianza mutua.
- Potenciar las habilidades comunicativas.
- Adaptar las tareas a las necesidades de los estudiantes.

Utilidad docente

- Mejorar los procesos comunicativos en clase.
- Fomentar las relaciones interpersonales positivas.
- Conocer las necesidades reales de los estudiantes.
- Transmitir confianza al estudiante.
- Proporcionar retroalimentación individualizada sobre el proceso de aprendizaje.

Recursos

- Lluvia de ideas («¿Cuántas emociones conocemos?»).
- Retos o desafíos («¿Seríais capaces de recopilar sus características y plasmarlas en gestos o posturas?»).
- Aprendizaje basado en problemas («¿Sabríais trasladar los gestos a una secuencia de movimientos?»).
- *Feedback* positivo («Veo que lo estáis haciendo bien»).
- *Feedback* interrogativo («¿Si vieses ese movimiento en otra persona, lo asociaríais a dicha emoción?»).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Se comunica mejor.
- Desarrolla actitudes de respeto, solidaridad e inclusión (aprende a ponerse en el lugar de los demás).
- Comprende los sentimientos y necesidades de las personas y actuar proactivamente.
- Muestra mayor implicación en las tareas.

Obstáculos

- No interesarnos por aspectos individuales de los estudiantes.
- No utilizar un lenguaje corporal positivo (asentir con la cabeza o dejar de mantener contacto visual)
- Puede que el estudiante no siga el ritmo de nuestra conversación.

Soluciones

- Dejar tiempo suficiente para que el estudiante exponga su explicación y atenderle con interés, sin presionarlo.
- Animarle a que exponga sus inquietudes y preguntarle mostrándonos afectuosos.
- Imaginar cómo se siente el estudiante para comprender de forma completa su visión.
- Reformular de varias formas nuestro argumento hasta que encontremos interés por parte del estudiante, apoyándonos en frases como: «Yo estuve en tu situación, te comprendo, reconozco tu situación, me siento como tú...».

Estrategias facilitadoras

- Escuchar a los estudiantes con una actitud activa y positiva.
- Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.
- Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.
- Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.
- Ser entusiasta.

Verificación

- ¿Me he puesto en el lugar de mis estudiantes cuando (tanto cognitiva, como emocionalmente)?
- ¿He mostrado interés y afecto durante mi interacción?
- ¿He sido capaz de escuchar y razonar con ellos sin imponer mi criterio?
- ¿He ofrecido alternativas para que pudieran sentirse más competentes en base al problema expuesto?

Tabla 5.4. Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Estructura antes de la tarea		

Ejemplo

- En una clase de hábitos saludables, se está tratando la higiene postural. Antes de comenzar, el docente introduce brevemente lo que se va a desarrollar y expone los objetivos. Durante el desarrollo de la sesión también se remarcan los objetivos, justo antes de cada tarea. «El objetivo de la clase de hoy es aprender a adoptar posturas beneficiosas para cuidar la salud de vuestra espalda», «El motivo es destacar la importancia que tiene que aprendamos a mantener una correcta posición del cuerpo cuando adoptemos posturas, así evitaremos dolores y posibles lesiones, a la vez que estamos protegiendo la columna vertebral».

Objetivo

- Definir los objetivos que persigue la clase.
- Justificar la función de las tareas (aplicación).
- Organizar la clase con más eficacia.
- Implicar al estudiante en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Utilidad docente

- Aclarar a los estudiantes cuál es la finalidad de la clase.
- Definir la utilidad de las tareas.
- Organizar con más eficacia la clase
- Fomentar el aprendizaje significativo.
- Aumentar la atención y despertar la curiosidad.
- Promover la implicación en las tareas.

Recursos

- Recursos TIC («Para identificar los objetivos, vamos a utilizar el ordenador, veremos vídeos y los analizaremos con el juego del Kahoot»).
- Aprendizaje basado en problemas, desafíos lúdicos («Os propongo que todos nos sentemos en el banco, ¿creéis que la postura es la correcta?», «Tenemos que recoger los objetos del suelo, ¿cómo me agacho para recogerlos?»).
- Vídeos ilustrativos y discusión guiada («Existen diversos tipos de posturas, vamos a ver los vídeos y luego los comentaremos»).
- *Role-playing* y grupos de discusión («Para conocer a fondo las posturas correctas, vamos a simular una postura para luego realizar un pequeño debate sobre lo que se ha realizado correctamente y lo que no»).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Estructura su pensamiento.
- Mejora su comprensión.
- Diseña planes de actuación acorde a sus propósitos.
- Se ubica en un nivel de partida en su proceso de aprendizaje.
- Se autorregula basándose en los objetivos y criterios de mejora.
- Muestra mayor implicación en las tareas.

Obstáculos

- No presentar los objetivos.
- El objetivo no se explica bien o existen indicios de que no se ha entendido.
- No se aprecia una relación clara entre los objetivos y las tareas.

Soluciones

- Tratar de formular los objetivos de la forma más clara y sencilla posible desde un primer momento y verificar que se están entendiendo.
- Acompañar los objetivos con ejemplos o demostraciones.
- Fundamentar la importancia del objetivo de manera clara y sencilla para que puedan entenderla (adaptarla al nivel del grupo).

Estrategias facilitadoras

- Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.
- Explicar la utilidad de las tareas.
- Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.

Verificación

- ¿Son capaces de identificar el objetivo establecido en la clase? ¿Lo he comprobado con ellos?
- ¿Se ajustan las actividades a los objetivos de la sesión?
- ¿He logrado que entiendan la importancia de las actividades para lograr el objetivo?
- ¿Se implican más porque entienden mejor las actividades?

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Estructura antes de la tarea

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- En la clase previa, hubo interés por la presencia de conductas agresivas en el deporte. Ante el interés mostrado, el docente les argumenta el contenido de la clase de hoy y les informa de cuál es el objetivo antes de comenzar: «Como la presencia de violencia en el deporte nos pareció interesante, vamos a dedicar una sesión a profundizar sobre el asunto con la finalidad de poder identificar las conductas agresivas en deporte. De esta forma, fomentaremos el juego limpio y el compañerismo», «Estos objetivos son importantes porque nos ayudarán a comprender en qué consiste el comportamiento disruptivo en clase, cómo podemos gestionarlo e incluso evitarlo».

Objetivo

- Definir los objetivos que persigue la clase.
- Justificar la función de las tareas (aplicación).
- Organizar la clase con más eficacia.
- Implicar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Utilidad docente

- Aclarar a los estudiantes cuál es la finalidad de la clase.
- Definir la utilidad de las tareas.
- Establecer una organización más eficaz de la clase.
- Fomentar el aprendizaje significativo.
- Aumentar la atención y despertar la curiosidad.
- Promover la implicación en las tareas.

Recursos

- TIC («Vamos a realizar un Socrative para recordar los puntos clave que vimos la clase anterior»).
- Método de casos, actividades generadoras de conocimiento («¿Alguna vez habéis asistido a un episodio de agresión en el deporte», «¿Cómo se resolvió?, ¿cómo lo podríamos resolver ahora?», «¿Harías lo mismo?»).
- Vídeos ilustrativos («Existen diversos tipos de agresiones en el deporte, como vamos a ver en el siguiente vídeo»).
- Discusión guiada («Para ver los diferentes puntos de vista vamos a crear un pequeño debate para ver las posiciones que existen en clase»).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Estructura su pensamiento.
- Diseña planes de actuación acorde a sus propósitos.
- Se ubica en un nivel de partida en su proceso de aprendizaje.
- Se autorregula basándose en los objetivos y criterios de mejora.
- Muestra mayor implicación en las tareas.

Obstáculos

- No presentar los objetivos.
- El objetivo no se explica bien o existen indicios de que no se ha entendido.
- No se aprecia una relación clara entre los objetivos y las tareas.

Soluciones

- Establecer objetivos generales e ir concretándolos en objetivos más específicos y verificar que se están comprendiendo.
- Acompañar los objetivos con ejemplos o demostraciones.
- Fundamentar la importancia del objetivo de manera clara y sencilla para que puedan entenderla (adaptarlos al nivel).

Estrategias facilitadoras

- Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.
- Explicar la utilidad de las tareas.
- Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.

Verificación

- ¿Son capaces de identificar el objetivo establecido en la clase? ¿Lo he comprobado con ellos?
- ¿Se ajustan las actividades a los objetivos de la sesión? ¿He logrado que entiendan la importancia de las actividades para lograr el objetivo?
- ¿Se han implicado más porque entienden mejor para qué sirve cada tarea? (aprendizaje significativo)

Tabla 5.5. Ofrecer *feedbacks* informativos durante la ejecución de las tareas

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Estructura durante la tarea	1.0   	2.0   

Ejemplo

- En una unidad de juegos tradicionales, se introducen los bolos huertanos (juego tradicional de Murcia). Para lograr un mayor acierto y aplicar una técnica más eficaz, durante el desarrollo del juego, el docente va proporcionado *feedbacks* informativos e interrogativos. Por ejemplo: «¿Cómo has terminado el lanzamiento?», «Recuerda adelantar la pierna contraria para lanzar», «¿Qué fase del gesto podrías modificar para acercarte más al objetivo?», «Según tu lanzamiento, ¿dónde crees que se ha producido el error?», etc.

Objetivo

- Informar sobre una ejecución o acción.
- Regular el aprendizaje.
- Integrar el error como fuente de aprendizaje (conocimiento de los resultados).
- Incentivar la metacognición y la autoevaluación.

Utilidad docente

- Validar la instrucción desde una perspectiva ecológica o contextual.
- Adaptar las tareas al nivel del estudiante.
- Diseñar metas a corto plazo que permitan alcanzar objetivos más complejos.
- Evidenciar el progreso del estudiante en su aprendizaje.
- Incrementar la autopercepción de competencia del estudiante.
- Reforzar y afianzar el aprendizaje obtenido (metacognición).

Recursos

- Alternar *feedback* informativos y positivos con interrogativos. Al inicio ofrecer los informativos y positivos frecuentemente para favorecer la ejecución («La mejor forma de coger la bola es...», «Bien hecho, sigue así»). Tras varios intentos, se introducen los *feedbacks* interrogativos («¿Cómo ha sido el lanzamiento?», «¿Has conseguido tu objetivo?», «¿Qué podrías modificar?», «¿Dónde piensas que debes poner la atención para tener más eficacia?»).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Conoce el progreso de su aprendizaje.
- Descubre sus puntos débiles.
- Autorregula la ejecución.
- Dirige su esfuerzo hacia un objetivo concreto.

Obstáculos

- Los estudiantes no modifican la acción.
- El *feedback* no se adapta al nivel cognitivo de los estudiantes o no se entiende.
- No se ofrece *feedback* individual.
- No se ofrece *feedback* concurrente.
- Generar dependencia en el estudiante para intervenir (inseguridad).

Soluciones

- Utilizar información lo más específica y útil posible.
- Ofrecer el *feedback* en el momento preciso.
- Apoyar con *feedback* kinestésico las informaciones facilitadas.
- Combinar información general que sea útil para todo el grupo con consignas tan individualizadas como sea posible.
- Disminuir de forma progresiva la frecuencia con la que ofrecemos el *feedback* a medida que el estudiante va mejorando en su ejecución para incrementar la percepción de competencia.

Estrategias facilitadoras

- Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.
- Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.
- Cuando es necesario compartir con los estudiantes las demostraciones.
- Utilizar modelos a través del estudiante.
- Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a que los estudiantes perseveren.

Verificación

- ¿He ofrecido información correcta y útil? ¿Es específica? ¿La información que he proporcionado ayuda a mejorar? ¿He adaptado mis instrucciones al desarrollo de la tarea? ¿Fomento la reflexión sobre la acción?

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Estructura durante la tarea.

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- En una clase de condición física, una de las tareas se centra en la ejecución de la sentadilla. Durante su desarrollo, el docente va aportando indicaciones para su ejecución combinando *feedbacks* informativos con interrogativos («Trata de no flexionar tanto la cadera», «Presta atención a la posición de las rodillas», «¿Sientes la tensión en los cuádriceps?», «¿Cómo podrías colocar los pies para tener más equilibrio?»).

Objetivo

- Informar sobre una ejecución o acción.
- Regular el aprendizaje.
- Integrar el error como fuente de aprendizaje (conocimiento de los resultados).
- Incentivar la metacognición y la autoevaluación.

Utilidad docente

- Validar la instrucción desde una perspectiva ecológica o contextual.
- Adaptar las tareas al nivel del estudiante.
- Diseñar metas a corto plazo que permitan alcanzar objetivos más complejos.
- Evidenciar el progreso del estudiante en su aprendizaje.
- Incrementar la autopercepción de competencia del estudiante.
- Reforzar y afianzar el aprendizaje obtenido (metacognición).

Recursos

- Alternar *feedback* informativos y positivos con interrogativos. Empezar con los informativos y positivos para favorecer la ejecución («La postura ideal para la espalda es...», «Muy bien») y seguir con interrogativos («¿Cómo esta tu espalda?»).
- Combinar estrategias globales con polarización de la atención («Vamos a realizar el ejercicio, pero quiero que te centres en la posición de los pies y las rodillas en la fase negativa»), con analíticas («Para perfeccionar la posición de la espalda en todo el ejercicio vamos apoyarnos en la pared y nos detendremos en cada una de las fases, así podrás explicar si varía la posición de la espalda durante el ejercicio»).
- Demostración («Observad cómo lo hace vuestro compañero»).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Conoce el progreso de su aprendizaje.
- Descubre sus puntos débiles.
- Autorregula la ejecución.
- Dirige su esfuerzo hacia un objetivo concreto.

Obstáculos

- Los estudiantes no modifican la acción.
- El *feedback* no se adapta al nivel cognitivo de los estudiantes o no se entiende.
- No se ofrece *feedback* individual.
- No se ofrece *feedback* concurrente.
- Generar dependencia en el estudiante para intervenir (inseguridad).

Soluciones

- Utilizar información lo más específica y útil posible.
- Ofrecer el *feedback* en el momento preciso.
- Apoyar con *feedback* kinestésico las informaciones facilitadas.
- Combinar información general que sea útil para todo el grupo con consignas tan individualizadas como sea posible.
- Disminuir de forma progresiva la frecuencia con la que ofrecemos el *feedback* a medida que el estudiante va mejorando en su ejecución para incrementar la percepción de competencia.

Estrategias facilitadoras

- Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.
- Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.
- Cuando es necesario compartir con los estudiantes las demostraciones.
- Utilizar modelos a través del estudiante.
- Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a que los estudiantes perseveren.

Verificación

- ¿He ofrecido información correcta y útil? ¿Es específica? ¿La información que he proporcionado ayuda a mejorar? ¿He adaptado mis instrucciones al desarrollo de la tarea? ¿Fomento la reflexión sobre la acción?

Tabla 5.6. Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Apoyo a la autonomía	2.0 	1.0 

Ejemplo

- Al comienzo de una unidad didáctica sobre expresión corporal, el docente explica los contenidos y pregunta sobre las actividades previstas para conocer cuáles serían de su agrado: «¿Cómo os gustaría que comencemos a aprender lo que el cuerpo es capaz de comunicar?, ¿imitando al compañero como si fuese un espejo, representando animales con sonidos y movimiento o con canciones con diferentes ritmos?». También puede aplicarse al final de la sesión, para conocer el grado de satisfacción y si les gustaría repetir o ampliar alguna actividad en las siguientes clases.

Objetivo

- Integrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Desencadenar la iniciativa.
- Focalizar la atención sobre sus necesidades.
- Implicar proactivamente al estudiante.

Utilidad docente

- Conocer los intereses del estudiante e integrarlos en las tareas.
- Fomentar la implicación o participación del estudiante.
- Empoderar al estudiante con los conocimientos presentados.
- Desencadenar la iniciativa.

Recursos

- Lluvia de ideas («Vamos a proponer ejemplos de actividades entre todos»).
- Enseñanza entre iguales y coevaluación («¿Quién se quiere encargar de valorar las actividades de los compañeros?»).
- Resolución de problemas («Os propongo elegir diez actividades de las que hemos recogido anteriormente, debemos ponernos de acuerdo»).
- Desafíos cooperativos («¿Seríais capaces de consensuar cinco propuestas en las que todos participarais?»).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Se implica en las tareas.
- Tiene iniciativa y autonomía.
- Mejora la autoestima.
- Es capaz de mostrar razonamiento, diálogo y consenso.
- Tiene responsabilidad.

Obstáculos

- No existe un acuerdo entre toda la clase de actividades, cada uno quiere hacer algo diferente.
- Las propuestas no tienen relación con los contenidos a tratar.
- Gran cantidad de propuestas que no se pueden abordar.
- No existen propuestas, les da igual.

Soluciones

- Previamente a la lluvia de ideas, hay que recordarles que deben guardar relación con el objetivo propuesto.
- Se puede elaborar una lista con todas las propuestas, explicar que, debido al tiempo, no todas se pueden llevar a cabo, seleccionar un número determinado atendiendo a criterios relacionados con el objetivo y proponer una votación.
- En caso de que no existan propuestas, tomar una de las presentadas por el profesor y proponer variantes.
- Si se acumulan muchas, proponerlas para la siguiente clase.

Estrategias facilitadoras

- Ofrecer posibilidades de elección al estudiante (agrupaciones materiales y espacios).
- Ofrecer posibilidades de experimentación.
- Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).
- Ceder responsabilidad.

Verificación

- ¿He ofrecido al menos dos o tres alternativas posibles de elección?
- ¿He transmitido que pueden elegir con libertad la opción que consideren?
- ¿He atendido a las demandas o intereses de toda la clase o he omitido algunas preferencias?

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Apoyo a la autonomía

Nivel de dificultad

IMPORTANCIA
2.0 

Nivel de dificultad

IMPORTANCIA
1.0 

Ejemplo

- En una unidad de actividades y juegos deportivos, el docente indica a los estudiantes que pueden seleccionar actividades que les interesen: «Para desarrollar este contenido os propongo crear una lista de cinco actividades que os gustaría realizar en clase», «Tenéis la libertad de elegir actividades, teniendo en cuenta que el objetivo es mejorar la progresión a portería», «Para ayudaros, os propongo como punto de partida las tres que están escritas en la pizarra, las podéis adaptar y modificar».

<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. • Desencadenar la iniciativa. • Focalizar la atención sobre sus necesidades. • Implicar proactivamente al estudiante. 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los intereses del estudiante e integrarlos en las tareas. • Fomentar la implicación y participación del estudiante. • Empoderar al estudiante con los conocimientos presentados. • Desencadenar la iniciativa.
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas («Apuntamos en la pizarra todas las actividades para tenerlas en cuenta a la hora de realizar las sesiones y las seleccionamos según la relación con los objetivos propuestos»). • TIC («Podéis buscar actividades en internet con estos descriptores y compartirlas con los compañeros en la carpeta que os he creado»). • Desafíos cooperativos («¿Seríais capaces de modificar las propuestas de la pizarra entre todos?»). 	<ul style="list-style-type: none"> • Consecuencias esperadas en el estudiante • Se implica en las tareas. • Tiene iniciativa y autonomía. • Mejora la autoestima. • Es capaz de mostrar razonamiento, diálogo y consenso. • Tiene responsabilidad.
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> • No existe un acuerdo entre toda la clase de actividades, cada uno quiere llevar a cabo algo diferente. • Las propuestas no tienen relación con los contenidos a tratar. • Gran cantidad de propuestas que no se pueden abordar. • No existen propuestas, les da igual. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Previamente a la lluvia de ideas, hay que recordarles que deben guardar relación con el objetivo propuesto. • Se puede hacer una lista con todas las propuestas, explicar que, debido al tiempo, no todas se pueden llevar a cabo, seleccionar un número determinado atendiendo a criterios relacionados con el objetivo y proponer una votación. • En caso de que no existan propuestas, tomar una de las presentadas por el profesor y proponer variantes. • Si se acumulan muchas, proponerlas para la siguiente clase.
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer posibilidades de elección al estudiante (agrupaciones materiales y espacios). • Ofrecer posibilidades de experimentación. • Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa). • Ceder responsabilidad. 	
<p>Verificación</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿He ofrecido al menos dos o tres alternativas posibles de elección? • ¿He transmitido que pueden elegir con libertad la opción que consideren? • ¿He atendido a las demandas o intereses de toda la clase o he omitido algunas preferencias? 	

Tabla 5.7. Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Estructura durante la tarea		

Ejemplo

- En un ejercicio de bote de balón, el docente propone cuatro niveles con una dificultad creciente. Los estudiantes pueden experimentar en todos los niveles para determinar en qué nivel se encuentran. Tras experimentar el ejercicio en cada nivel, eligen el que más se aproxima a su nivel de competencia para perfeccionarlo y poder pasar al siguiente. 1) Botar el balón y cogerlo con ambas manos; 2) Botar el balón con ambas manos sin cogerlo; 3) Botar el balón con una mano; 4) Botar el balón con una mano, intercambiar ambas.

Objetivo

- Toma de conciencia del nivel previo.
- Aumentar la competencia.
- Graduar el progreso (dificultad) del aprendizaje.
- Individualizar la enseñanza.

Utilidad docente

- Conocer el nivel de partida de los estudiantes.
 - Adaptar las tareas al nivel de competencia individual.
 - Proponer actividades graduadas.
 - Fomentar la inclusión.
 - Estimular la participación.
-

Recursos

- Aprendizaje progresivo- estilo inclusivo (crear diferentes niveles de dificultad para determinar su nivel y establecer objetivos de mejora).
- Aprendizaje cooperativo y coevaluación.
- Combinar estrategias en la práctica globales, polarizando la atención, como realizar el gesto en situaciones facilitadas para centrar la atención en algún aspecto, con otras de corte más analítico: proponer actividades sencillas e ir incrementado el nivel de exigencia para progresar en el aprendizaje.

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Toma conciencia de sus puntos fuertes y debilidades.
 - Ajusta el esfuerzo a la tarea de forma específica.
 - Promueve la metacognición.
 - Desarrolla la autoeficacia para realizar tareas diversas.
-

Obstáculos

- Los estudiantes no consiguen superar los retos.
- La dificultad de los retos es muy desigual, hay un aumento muy significativo entre cada reto.

Soluciones

- Proponer retos o niveles que puedan ser asumibles.
 - Dejar tiempo suficiente para experimentar y poder completarlo.
 - Establecer pequeños objetivos y realizar un aumento de dificultad acorde al nivel de la clase.
-

Estrategias facilitadoras

- Proponer variantes para una misma tarea.
 - Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza).
 - Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).
 - Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren.
 - Ofrecer *feedbacks* informativos durante la ejecución de las tareas.
-

Verificación

- ¿Los estudiantes son capaces de progresar con los niveles establecidos?
 - ¿Los niveles proponen un espectro de dificultad adecuado y suficiente?
 - ¿Dejo tiempo suficiente para que experimenten?
 - ¿Proporciono información complementaria para ayudar a superar los niveles?
-

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Estructura durante la tarea

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- Mejora de la ejecución del *clear* en bádminton. El docente establece cuatro niveles para mejorar la técnica y propone una agrupación por parejas para que se autoevalúen y determinen su nivel actual de competencia. 1) Mi compañero/a lanza el volante y soy capaz de golpearlo por encima del hombro; 2) Mi compañero/a lanza el volante y soy capaz de golpearlo por encima del hombro y mandarlo al campo contrario por encima de la red; 3) Mi compañero/a lanza el volante y soy capaz de golpearlo por encima de la red, mandándolo al fondo del campo contrario; 4) Mi compañero/a lanza el volante y soy capaz de golpearlo hacia una zona previamente delimitada; 5) Mi compañero/a lanza el volante y soy capaz de devolverlo con un *clear* con una intencionalidad táctica.

Objetivo

- Toma de conciencia del nivel previo.
- Aumentar la competencia.
- Graduar el progreso (dificultad) del aprendizaje.
- Individualizar la enseñanza.

Utilidad docente

- Conocer el nivel de partida de los estudiantes.
- Adaptar las tareas al nivel de competencia individual.
- Proponer actividades graduadas.
- Fomentar la inclusión.
- Estimular la participación.

Recursos

- Aprendizaje progresivo- estilo inclusivo (crear diferentes niveles de dificultad para determinar su nivel y establecer objetivos de mejora).
- Aprendizaje cooperativo y coevaluación.
- Combinar estrategias en la práctica globales, polarizando la atención, como realizar el gesto en situaciones facilitadas para centrar la atención en algún aspecto, con otras de corte más analítico: proponer actividades sencillas e ir incrementado el nivel de exigencia para progresar en el aprendizaje.

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Toma conciencia de sus puntos fuertes y debilidades.
- Ajusta el esfuerzo a la tarea de forma específica.
- Promueve la metacognición.
- Desarrolla la autoeficacia para realizar tareas diversas.

Obstáculos

- Los estudiantes no consiguen superar los retos.
- La dificultad de los retos es muy desigual, hay un aumento muy significativo entre cada reto.

Soluciones

- Proponer retos o niveles que puedan ser asumibles.
- Dejar tiempo suficiente para experimentar y poder completarlo.
- Establecer pequeños objetivos y realizar un aumento de dificultad acorde al nivel de la clase.



Estrategias facilitadoras

- Proponer variantes para una misma tarea.
- Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza).
- Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).
- Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren.
- Ofrecer *feedbacks* informativos durante la ejecución de las tareas.

Verificación

- ¿Los estudiantes son capaces de progresar con los niveles establecidos?
- ¿Los niveles proponen un espectro de dificultad adecuado y suficiente?
- ¿Dejo tiempo suficiente para que experimenten?
- ¿Proporciono información complementaria para ayudar a superar los niveles?

Tabla 5.8. Ceder responsabilidad

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Apoyo a la autonomía	3.0 	3.0 
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> A lo largo del curso el docente selecciona semanalmente dos o tres personas encargadas del material, que se ocupan de supervisar el material que se utiliza, así como sacarlo y guardarlo, velando por un uso adecuado. «Vamos a mejorar la gestión del material, puesto que es un recurso de todos», «¿Qué os parece si designamos a compañeros para que se encarguen del material durante una semana?», «¿Alguien se ofrece voluntario para empezar esta semana?», «Primero pactaremos las funciones y luego seréis los responsables de velar por el cumplimiento de los acuerdos». 		
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Favorecer la responsabilidad individual. Desarrollar la iniciativa. Respetar los acuerdos y pactos grupales. Asumir las funciones individuales. Colaborar para lograr objetivos. Fomentar la motivación intrínseca a partir de la toma de decisiones del estudiante. 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Involucrar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Impulsar la toma de decisiones cooperativa y consensuada. Mejorar a través de la responsabilidad individual, la del grupo. Desarrollar una identidad colectiva común (cohesión grupal). Aumentar la motivación intrínseca. Desarrollar su capacidad de reflexión crítica. 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> División de tareas (dentro del grupo debe haber diferentes roles para organizar una tarea de forma más rápida). Aprendizaje colaborativo (asumir una parte de responsabilidad compartida con los compañeros y el docente). Grupos de discusión (los delegados semanales pueden hacer sugerencias y propuestas de mejora al docente, etc.). 	<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> Asume compromisos y es capaz de cumplirlos. Toma conciencia de las propias obligaciones personales (y sociales). Trabaja cooperativamente. 	
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> Al existir varios roles, algunos estudiantes no cumplen su propia función. No se llega a acuerdos. No se consigue el objetivo común. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Repasar los acuerdos pactados previamente y la distribución de roles y deliberar al respecto. Proponer variaciones o rotaciones en los roles dentro del mismo periodo, atendiendo a sus propias indicaciones. 	
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos. Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa). Dar confianza a los estudiantes. Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas. 		
<p>Verificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Se involucran más en la organización de las tareas? ¿Proponen iniciativas? ¿Asumen mayores cotas de responsabilidad? ¿Cumplen con los compromisos acordados? 		

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Apoyo a la autonomía

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- En una unidad de expresión corporal, se realizan sesiones relacionadas con el movimiento y ritmo. En pequeños grupos (tres o cuatro personas), uno de los estudiantes realiza una representación y dos compañeros (llamados jueces), mediante una hoja de observación, evalúan a su compañero, a la par que realizan una autoevaluación de su función. «Vamos a realizar una actividad donde, como jueces, vais a tener el cargo de evaluar a vuestros compañeros a partir de estas indicaciones», «Utilizamos una hoja para fijarnos en los aspectos clave», «Si apreciáis algún elemento que no quede contemplado y sea importante para el objetivo, anotadlo en el espacio en blanco».

Objetivo

- Favorecer la responsabilidad individual.
- Desarrollar la iniciativa.
- Respetar los acuerdos y pactos grupales.
- Asumir las funciones individuales.
- Colaborar para lograr objetivos.
- Fomentar la motivación intrínseca a partir de la toma de decisiones del estudiante.

Utilidad docente

- Involucrar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Impulsar la toma de decisiones cooperativa y consensuada.
- Mejorar a través de la responsabilidad individual, la del grupo.
- Desarrollar una identidad colectiva común (cohesión grupal).
- Aumentar la motivación intrínseca.
- Desarrollar su capacidad de reflexión crítica.

Recursos

- Evaluación entre iguales («Podéis formar parejas y con la hoja que os voy a facilitar y así ayudar a vuestro compañero a mejorar la ejecución»).
- Enseñanza en pequeños grupos. Se puede formar grupos reducidos y distribuir funciones, de manera que cada uno se encargue de un aspecto y así delegar responsabilidades por la división de funciones. La puesta en común posterior promoverá la metacognición. Cabe promover rotaciones en las funciones.

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Asume compromisos y es capaz de cumplirlos.
- Toma conciencia de las propias obligaciones personales (y sociales).
- Trabaja cooperativamente.

Obstáculos

- Al existir varios roles, algunos estudiantes no cumplen su propia función.
- No se llega a acuerdos.
- No se consigue el objetivo común.

Soluciones

- Repasar los acuerdos pactados previamente y la distribución de roles y deliberar al respecto.
- Proponer variaciones o rotaciones en los roles dentro del mismo periodo, atendiendo a sus propias indicaciones.

Estrategias facilitadoras

- Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.
- Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).
- Dar confianza a los estudiantes.
- Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.

Verificación

- ¿Se involucran más en la organización de las tareas?
- ¿Proponen iniciativas?
- ¿Asumen mayores cotas de responsabilidad?
- ¿Cumplen con los compromisos acordados?

Tabla 5.9. Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Estructura antes de la tarea		
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> En una sesión de habilidades motrices básicas, antes de iniciar la actividad, el docente explica a los estudiantes una serie de pautas para que puedan identificar su nivel actual y puedan seguir progresando: «Vamos a realizar giros, para perfeccionarlos os propongo una serie de ejercicios con dificultad creciente», «Cuando consigáis realizar correctamente una parte de la progresión, podéis pasar a la siguiente», «En caso de que alguna no la consigáis, continuáis practicando para mejorarla, teniendo en cuenta los aspectos que os he comentado inicialmente». 		
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar el objetivo de las tareas. Clasificar las tareas por niveles. Establecer pautas claras para abordarlas. Proponer criterios de eficacia o mejora. Potenciar la autoevaluación (reflexión). 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Organizar las tareas atendiendo a criterios de complejidad creciente. Adaptar las tareas al nivel de los estudiantes. Guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Individualizar la enseñanza. Planificar con más eficacia (validez contextual). 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Mapas conceptuales (establecer ejercicios y actividades afines desde un concepto/habilidad clave). Rúbricas (diseñar una escala que confronte diferentes habilidades y sus correspondientes niveles de desempeño). TIC (crear un pequeño formulario en línea o <i>check list</i> con los criterios clave para que el estudiante identifique cuáles logra y cuáles tiene por lograr). 		<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> Autorregula su aprendizaje. Ejerce la metacognición. Se autoevalúa. Reflexiona sobre su acción.
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> Las pautas que facilita el docente no son lo suficientemente claras. Existencia de criterios con niveles de dificultad dispares (muy bajos o excesivos). Frustración por parte de los estudiantes por no poder superar ciertos criterios. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Proponer unos niveles básicos y dejar que practiquen. Adaptar los criterios en función del nivel de los estudiantes. Animarlos a perseverar, ofreciéndoles <i>feedbacks</i> positivos. Transmitir confianza y expectativas positivas durante el proceso. Proporcionar <i>feedbacks</i> informativos. Exponer que no se pasa nada por dedicar más tiempo en ciertos puntos; lo importante es el progreso, aunque este sea más lento. 	
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos. Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes. Proponer variantes para una misma tarea. 		
<p>Verificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿He establecido unas pautas adaptadas al nivel de los estudiantes? ¿Han entendido las pautas? ¿Han servido las pautas mejorar la percepción de competencia? ¿Han atendido a la diversidad? ¿He delimitado y explicado cuáles son los criterios de mejora? ¿Les han servido para mejorar? 		

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Estructura antes de la tarea

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- En una clase de acrosport, los estudiantes deben de realizar una serie de figuras propuestas por el docente. Todas se encuentran ordenadas en fases de menor a mayor dificultad: las de mayor dificultad involucran a más personas. El docente da una serie de criterios para orientar la práctica y mejorar progresivamente: «Para ayudaros con el montaje de las figuras, os propongo un vídeo que delimita unas fases para llegar a la figura», «Os aconsejo seguir la progresión de cada paso en cada figura», «Esta guía os puede ser de utilidad para verificar la adquisición y poder progresar hacia otras fases más complejas hasta que seáis capaces de hacer la figura al completo».

Objetivo

- Identificar el objetivo de las tareas.
- Clasificar las tareas por niveles.
- Establecer pautas claras para abordarlas.
- Proponer criterios de eficacia o mejora.
- Potenciar la autoevaluación (reflexión).

Utilidad docente

- Organizar las tareas atendiendo a criterios de complejidad creciente.
- Adaptar las tareas al nivel de los estudiantes.
- Guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje.
- Individualizar la enseñanza.
- Planificar con más eficacia (validez contextual).

Recursos

- Mapas conceptuales (establecer ejercicios y actividades afines desde un concepto/habilidad clave).
- Rúbricas (diseñar una escala que confronte diferentes habilidades y sus correspondientes niveles de desempeño).
- TICs (crear un pequeño formulario online o check list con los criterios clave para que el estudiante identifique cuáles logra y cuáles tiene por lograr).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Autorregula su aprendizaje.
- Ejerce la metacognición.
- Se autoevalúa.
- Reflexiona sobre su acción.

Obstáculos

- Las pautas que facilita el docente no son lo suficientemente claras.
- Existencia de criterios con niveles de dificultad dispares (muy bajos o excesivos).
- Frustración por parte de los estudiantes por no poder superar ciertos criterios.

Soluciones

- Proponer unos niveles básicos y dejar que practiquen.
- Adaptar los criterios en función del nivel de los estudiantes.
- Animarlos a perseverar, ofreciéndoles *feedbacks* positivos.
- Transmitir confianza y expectativas positivas durante el proceso.
- Proporcionar *feedbacks* informativos.
- Exponer que no se pasa nada por dedicar más tiempo en ciertos puntos; lo importante es el progreso, aunque este sea más lento.



Estrategias facilitadoras

- Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.
- Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.
- Proponer variantes para una misma tarea.

Verificación

- ¿He establecido unas pautas adaptadas al nivel de los estudiantes? ¿Han entendido las pautas?
- ¿Han servido las pautas mejorar la percepción de competencia? ¿Han atendido a la diversidad?
- ¿He delimitado y explicado cuáles son los criterios de mejora? ¿Les han servido para mejorar?

Tabla 5.10. Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Estructura durante la tarea	3.0 	3.0 
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> En una sesión de juegos y actividades deportivas, el docente explica el Floorball. Dado que en este deporte se utiliza un stick, se realizan una serie de ejercicios previos para que los estudiantes se familiaricen con la técnica individual básica (agarre, control, conducción, pase y lanzamiento): “Vamos a correr llevando el stick en la mano”, “ahora, cuando veamos una bola, hay que intentar golpearla”. El docente se percató de que no todos son capaces de realizar las actividades por ello incorpora nuevas instrucciones, disminuyendo así la dificultad, para los que todos logren el objetivo: “si no puedo golpear la bola según voy corriendo, primero paro, coloco correctamente el stick en el centro de la pelota y entonces golpeo” 		
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Adaptar las tareas al nivel del estudiante. Individualizar la enseñanza. Implicar al estudiante. Mejorar la percepción de competencia. 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar el nivel de la clase. Fomentar la participación en las tareas (interés). Incrementar la percepción de competencia. Promover actividades inclusivas. Desarrollar un clima orientado a la tarea vs clima ego. 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Establecimiento de pequeñas metas (“primero vamos a tratar de correr con el stick, luego aprender a golpear”). Feedback interrogativo (“¿puedes golpear bien con este agarre?”, “¿sabes cómo correr con el stick para conducir la pelota?”, “¿llevas bien las manos?”). Feedback informativo (“recordad para un mejor agarre del <i>stick</i>, la mano dominante debería estar más baja que la no dominante”, “podréis mejorar el golpeo si arrastráis el stick para dar a la pelota”). Modelado (demostración por parte del docente o bien observando a los compañeros/as que lo realizan adecuadamente). 		<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> Evidenciar su nivel actual de competencia. Comprende su aprendizaje (como progresar). Autorregulación. Mayor implicación. Interés por mejorar. Perseverar.
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> Dificultad para comprender las instrucciones iniciales. Falta de motivación, desinterés por percepción de baja competencia. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar una evaluación inicial para saber el nivel de partida y tomarlo de referencia para diseñar las tareas. Reforzar cada tarea con instrucciones concretas y claras. Resaltar las ejecuciones correctas y compartirlas con la clase. Proporcionar refuerzos positivos: verbal y no verbales. Transmitir expectativas positivas y demostrar confianza. 	
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Ofrecer feedbacks informativos durante la ejecución de las tareas. Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren. Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes. Cuando es necesario compartir con los estudiantes las demostraciones. Utilizar modelos a través de estudiantes. 		
<p>Verificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Son adecuadas las instrucciones proporcionadas al inicio de la clase?, ¿He propuesto varias alternativas?, ¿He atendido a todo el nivel de la clase con la adaptación de las instrucciones? ¿Ayudan las modificaciones en la progresión de los estudiantes? ¿Las modificaciones crean un interés adicional en los estudiantes? 		

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Estructura durante la tarea

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- En una unidad de resistencia, se propone una actividad para la práctica de la carrera. El docente observa que a varios estudiantes les cuesta más completar las tareas. Ante esta situación, les propone algunas adaptaciones: «Podemos reducir el tiempo de carrera e ir aumentándolo tal y como sintáis más capacitados», «Para ayudar a mejorar vuestra capacidad, podéis emplear descansos activos y llevar un control del tiempo empleado en estos».

Objetivo

- Adaptar las tareas al nivel del estudiante.
- Individualizar la enseñanza.
- Implicar al estudiante.
- Mejorar la percepción de competencia.

Utilidad docente

- Identificar el nivel de la clase.
- Fomentar la participación en las tareas (interés).
- Incrementar la percepción de competencia.
- Promover actividades inclusivas.
- Desarrollar un clima orientado a la tarea vs clima ego.

Recursos

- Establecimiento de objetivos alcanzables y realistas (proponer diferentes fracciones de actividad-pausa y ritmo en función del nivel individual).
- Dejar que el estudiante proponga tiempos y ritmos.
- *Feedback* afectivo y positivo («Veo que os cuesta, pero os esforzáis mucho y estoy contento, vamos a reducir un poco el tiempo trabajo para que estéis más cómodos»).
- *Feedback* informativo («Recordad que la frecuencia cardiaca es un indicador para determinar las pausas»).
- Transmitir expectativas positivas («Todos sois capaces de estar activos durante el tiempo pautado si reguláis y lo estáis haciendo muy bien»).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Evidenciar su nivel actual de competencia.
- Comprende su aprendizaje (como progresar).
- Autorregulación
- Mayor implicación.
- Interés por mejorar.
- Perseverar.

Obstáculos

- Dificultad para comprender las instrucciones iniciales.
- Falta de motivación, desinterés por percepción de baja competencia.

Soluciones

- Realizar una evaluación inicial para saber el nivel de partida y tomarlo de referencia para diseñar las tareas.
- Reforzar cada tarea con instrucciones concretas y claras.
- Resaltar las ejecuciones correctas y compartirlas con la clase.
- Proporcionar refuerzos positivos: verbal y no verbales.
- Transmitir expectativas positivas y demostrar confianza.



Estrategias facilitadoras

- Ofrecer *feedbacks* informativos durante la ejecución de las tareas.
- Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren.
- Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.
- Cuando es necesario compartir con los estudiantes las demostraciones.
- Utilizar modelos a través de estudiantes.

Verificación

- ¿Son adecuadas las instrucciones proporcionadas al inicio de la clase? ¿He propuesto varias alternativas? ¿He atendido a todo el nivel de la clase con la adaptación de las instrucciones?
- ¿Ayudan las modificaciones en la progresión de los estudiantes?
- ¿Las modificaciones crean un interés adicional en los estudiantes?

Tabla 5.11. Cuando es necesario compartir con los estudiantes las demostraciones

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Estructura durante la tarea	2.0 	3.0 
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> En una unidad de esquema corporal, que persigue la toma de conciencia corporal, se añaden elementos expresivos por medio de la práctica de ejercicios de yoga. Antes de pasar a la acción, el docente explica cómo se van a realizar las posturas y recurre a la ayuda de algún estudiante: «¿Alguno de vosotros os gustaría ayudarme con la explicación de la postura del saludo al Sol?», «Mirad cómo lo hago con Pablo y fijaos en la posición de la espalda para no haceros daño», «¿Alguien quiere probar?», “Vamos a intentarlo todos y si tenéis dudas, me lo indicáis». 		
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Compartir el aprendizaje. Aproximar las tareas a los intereses del estudiante. Implicar al estudiante. Adaptar las estrategias metodológicas. Mejorar la competencia. 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Generar un contexto de aprendizaje compartido. Reconocer las aportaciones del estudiante. Implicar al estudiante. Aumentar la percepción de competencia en el estudiante. Mejorar su autoestima y autoconcepto. Ajustar las estrategias metodológicas al contexto (contenido) y al nivel de aprendizaje (objetivos). 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Feedback informativo («Observad que lo que ha hecho el compañero es...»). Aprendizaje basado en problemas («¿Alguien podría decirme en qué puede mejorar?», «¿Qué falta en la ejecución?»). Aprendizaje entre iguales («Fijaos en la acción de vuestra pareja y anotad en la hoja los aspectos positivos y los de mejora de su ejecución, luego cambiamos las funciones»). Grupos de discusión («Os dejo las figuras en los grupos, ponedlas en práctica y cuando tengáis claro su ejecución, las compartiremos para analizar los puntos clave y los posibles errores»). 		<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquiere un aprendizaje profundo (significativo). Se implica en las tareas. Reflexiona y ejerce la metacognición. Coopera. Toma la iniciativa.
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> No hay voluntarios para participar en la demostración, bien sea por vergüenza o miedo al error. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Fomentar un clima tarea en clase (procesual y cooperativo). Tratar al error como un proceso necesario para el aprendizaje. Desligar la connotación negativa asignada al error (no penalizar los errores y convertirlos en fuente de aprendizaje y mejora). Mantener una actitud de cercanía, practicando con los estudiantes, fomentando que puedan evaluar al docente. 	
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar modelos a través de estudiantes. Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones. Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes. Ser entusiasta. 		
<p>Verificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿He propiciado un clima positivo en clase? ¿He sido capaz de transmitir confianza fomentando la participación? ¿Ha servido la demostración para ayudar a la explicación verbal inicial? ¿He posibilitado el trabajo cooperativo a partir de las demostraciones iniciales? ¿He desligado la connotación negativa asociada al error? ¿He logrado que no exista el miedo a fallar? 		

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Estructura durante la tarea

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- En una sesión de balonmano, el docente quiere remarcar algunos conceptos técnicos; para ello pide a un estudiante que realice una demostración para ilustrar cómo se realiza la acción, así como los posibles errores que se deriven de su ejecución: «¿Alguien podría realizar una demostración sobre cómo realizar un lanzamiento en suspensión?», «Como podemos ver en el ejemplo que ha mostrado el compañero...».

Objetivo

- Compartir el aprendizaje.
- Aproximar las tareas a los intereses del estudiante.
- Implicar al estudiante.
- Adaptar las estrategias metodológicas.
- Mejorar la competencia.

Utilidad docente

- Generar un contexto de aprendizaje compartido.
- Reconocer las aportaciones del estudiante.
- Implicar al estudiante.
- Aumentar la percepción de competencia en el estudiante.
- Mejorar su autoestima y autoconcepto.
- Ajustar las estrategias metodológicas al contexto (contenido) y al nivel de aprendizaje (objetivos).

Recursos

- *Feedback* informativo («Observad que lo que ha hecho el compañero es...»).
- Aprendizaje basado en problemas («¿Alguien podría decirme en cuáles son los puntos fuertes?», «¿En qué podría mejorar?», «¿Se podría añadir algo?»).
- Aprendizaje entre iguales («Poned en práctica el lanzamiento y fijaos en la acción de vuestra pareja, podéis anotar en la hoja los aspectos positivos y los de mejora en su ejecución, luego cambiamos las funciones»).
- Grupos de discusión («Os dejo las figuras en los grupos, ponedlas en práctica y cuando tengáis claro su ejecución, las compartiremos para analizar los puntos clave y los posibles errores»).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Adquiere un aprendizaje profundo (significativo).
- Se implica en las tareas.
- Reflexiona y ejerce la metacognición.
- Coopera.
- Toma la iniciativa.

Obstáculos

- Reticencia a realizar una demostración.
- El hecho de ponerse delante de sus compañeros los lleva a cometer más errores, están más nerviosos.

Soluciones

- Fomentar un clima tarea en clase (procesual y cooperativo).
- Tratar al error como un proceso necesario para el aprendizaje.
- Desligar la connotación negativa asignada al error (no penalizar los errores y convertirlos en fuente de aprendizaje y mejora).
- Mantener una actitud de cercanía, practicando con los estudiantes, fomentando que puedan evaluar al docente.



Estrategias facilitadoras

- Utilizar modelos a través de estudiantes.
- Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones.
- Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes.
- Ser entusiasta.

Verificación

- ¿He propiciado un clima positivo en clase? ¿He sido capaz de transmitir confianza fomentando la participación?
- ¿Ha servido la demostración para ayudar a la explicación verbal inicial?
- ¿He posibilitado el trabajo cooperativo a partir de las demostraciones iniciales?
- ¿He desligado la connotación negativa asociada al error? ¿He logrado que no exista el miedo a fallar?

Tabla 5.12. Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa)

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Apoyo a la autonomía	3.0 	3.0 
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> Durante el último trimestre del curso, el docente propone una nueva actividad que consiste en para fomentar hábitos de vida saludables y activos: «¿Qué pensáis que podemos hacer para que tanto familiares y amigos se animen a adquirir un estilo de vida más sano?», «¿Tenéis ejemplos propios sobre cómo les podemos ayudar?», «¿Qué podrían hacer?», «Pensad que sois sus entrenadores y tenéis que aconsejarles sobre cómo actuar». 		
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Potenciar la responsabilidad individual. Fomentar la autonomía. Incentivar la toma de decisiones. Promover el sentido de la iniciativa. Desarrollar proyectos colaborativos. 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Permite que el estudiante se sienta partícipe del proceso enseñanza-aprendizaje. Estimula el diseño de proyectos de trabajo interdisciplinares. Instrumentaliza la utilidad de los conocimientos (aprendizaje situado). Promueve capacidad de tomar decisiones. Aumenta el compromiso del estudiante con la asignatura. 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> TIC (utilizar aplicaciones para medir la tasa de actividad física, el metabolismo basal, índice de masa corporal, elaborar dietas, etc.). TIC II (crear vídeos cortos o píldoras temáticas, clips musicales, etc.) Participar en un blog de clase sobre el tema elegido para que se impliquen con su idea y traten de desarrollarla. Trabajo por proyectos (proponer pequeños trabajos donde sean los estudiantes lo que propongan formas de actuar). Aprendizaje cooperativo (trabajar en grupos y compartir tanto información como ideas con compañeros/as para avanzar). 		<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> Se implica en su propio aprendizaje. Coopera en las tareas. Muestra mayor responsabilidad. Desarrolla el sentido de la iniciativa y la toma de decisiones. Fomenta su autonomía. Estimula su capacidad creativa.
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> Baja participación. Falta de iniciativa e implicación. La actividad propuesta es poco llamativa, no se aproxima a sus intereses y preferencias. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Poner en común una lluvia de ideas para la elección de temas. Alentar el sentido de responsabilidad y la cooperación. Manifestar expectativas positivas. Dejar abierto el proceso para crear interés. Dar opciones y respetar sus preferencias. Ofrecer ayuda durante el proceso. 	
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas. Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios). Dar confianza a los estudiantes. Ceder responsabilidad. 		
<p>Verificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿He fomentado la toma de decisiones del estudiante? ¿He atendido a sus preferencias para el desarrollo del trabajo? ¿Ha despertado interés la propuesta? 		

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Apoyo a la autonomía

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- En el bloque de expresión corporal, el docente ha dado la posibilidad de realizar de forma voluntaria una pequeña representación, bien un baile, una *performance* de acrosport, o cualquier actividad relacionada con la materia. «Existe la posibilidad de elaborar una representación adicional, combinando y adaptando todos los contenidos vistos en clase», «Los que lo hagáis podéis contar conmigo para lo que necesitéis», «Creo que es una buena manera de demostrar lo que habéis aprendido; además, tenéis libertad para elegir la representación que queráis».

Objetivo

- Potenciar la responsabilidad individual.
- Fomentar la autonomía.
- Incentivar la toma de decisiones.
- Promover el sentido de la iniciativa.
- Desarrollar proyectos colaborativos.

Utilidad docente

- Permite que el estudiante se sienta partícipe del proceso enseñanza- aprendizaje.
- Estimula el diseño de proyectos de trabajo interdisciplinares.
- Instrumentaliza la utilidad de los conocimientos (aprendizaje situado).
- Promueve capacidad de tomar decisiones.
- Aumenta el compromiso del estudiante con la asignatura.

Recursos

- TIC (utilizar aplicaciones para medir la tasa de actividad física, el metabolismo basal, índice de masa corporal, elaborar dietas, etc.).
- TIC II (crear vídeos cortos o píldoras temáticas, clips musicales, etc.) Participar en un blog de clase sobre el tema elegido para que se impliquen con su idea y traten de desarrollarla.
- Trabajo por proyectos (proponer pequeños trabajos donde sean los estudiantes lo que propongan formas de actuar).
- Aprendizaje cooperativo (trabajar en grupos y compartir tanto información como ideas con compañeros/as para avanzar).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Se implica en su propio aprendizaje.
- Coopera en las tareas.
- Muestra mayor responsabilidad.
- Desarrolla el sentido de la iniciativa y la toma de decisiones.
- Fomenta su autonomía.
- Estimula su capacidad creativa.

Obstáculos

- Inhibición para representar delante de sus compañeros.
- Baja participación.
- Falta de iniciativa e implicación.
- La actividad propuesta es poco llamativa, no se aproxima a sus intereses y preferencias.

Soluciones

- Poner en común una lluvia de ideas para la elección de temas.
- Alentar el sentido de responsabilidad y la cooperación.
- Manifestar expectativas positivas.
- Dejar abierto el proceso para crear interés.
- Dar opciones y respetar sus preferencias.
- Ofrecer ayuda durante el proceso.



Estrategias facilitadoras

- Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.
- Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).
- Dar confianza a los estudiantes.
- Ceder responsabilidad.

Verificación

- ¿He fomentado la toma de decisiones del estudiante?
- ¿He atendido a sus preferencias para el desarrollo del trabajo?
- ¿Ha despertado interés la propuesta?

Tabla 5.13. Utilizar modelos a través de estudiantes

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Estructura durante la tarea	3.0 	2.0 
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> Durante una sesión de baloncesto, el docente observa algunos problemas en el bote de desplazamiento. Uno de los estudiantes realiza una ejecución con gran eficacia y el docente decide proponerlo como modelo para que sus compañeros lo tomen como referencia: «Mirad, fijaos en..., ¿veis cómo lo hace?», «Observad cómo lleva el balón». 		
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Acercar los contenidos al estudiante. Guiar en el aprendizaje. Ejemplificar las ejecuciones. Focalizar la atención. Motivar al estudiante. 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Captar la atención del estudiante. Aproximar los contenidos al nivel del estudiante. Mejorar el aprendizaje. Desarrollar la responsabilidad personal y la competencia percibida. Crear un clima positivo en clase (orientado a la tarea). 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Observación (se pueden utilizar hojas con ítems en los que fijarse). Feedback positivo («Muy bien, realizado») e informativo («Fijaos en la demostración, cómo coloca el cuerpo»). Aprendizaje entre iguales («Formad parejas y valorad las ejecuciones») Aprendizaje servicio («Los que tengáis dominio podéis ayudar a otros compañeros a mejorar»). Trabajo cooperativo con TIC (Genially, Padlet, etc., para compartir recursos). 		<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> Se implica más en las tareas. Muestra interés en el aprendizaje. Siente seguridad (autoconfianza). Propicia la cooperación.
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> El estudiante no quiere ejercer de modelo ante sus compañeros. Los demás no comprenden cómo ejecutar la acción. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicar a los estudiantes la importancia de contar con compañeros que pueda servir de modelo. Valorar positivamente la predisposición a participar. Destacar positivamente los puntos fuertes de las ejecuciones. Deliberar en grupo para motivar hacia la práctica. 	
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones. Cuando es necesario compartir con los estudiantes las demostraciones. Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes. 		
<p>Verificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿He contemplado a los estudiantes para mostrar ejemplos? ¿He sido capaz de captar la atención y despertar el interés de los estudiantes con sus demostraciones? ¿He destacado positivamente los aspectos clave ejecutados por el estudiante? ¿He puesto en valor la colaboración de los estudiantes en la mejora de su aprendizaje? 		

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Estructura durante la tarea

Nivel de dificultad

IMPORTEANCIA
3.0 ★★ ★

Nivel de importancia

IMPORTEANCIA
2.0 ★★ ★

Ejemplo

- Tras finalizar una unidad didáctica de balonmano, en la que la última actividad fue un pequeño campeonato, el docente se fija en que existe un mal perder generalizado entre sus estudiantes. Aprovechando que está reciente, decide tratar el tema abriendo un pequeño debate sobre el juego limpio y los comportamientos antideportivos. Para ello, también ensalza a dos estudiantes que mantuvieron un comportamiento ejemplar: «Vuestros compañeros dieron una lección de deportividad», «Supieron perder y supieron ganar, son unos buenos referentes».

Objetivo

- Acercar los contenidos al estudiante.
- Guiar en el aprendizaje.
- Ejemplificar las ejecuciones.
- Focalizar la atención.
- Motivar al estudiante.

Utilidad docente

- Captar la atención del estudiante.
- Aproximar los contenidos al nivel del estudiante.
- Mejorar el aprendizaje.
- Desarrollar la responsabilidad personal y la competencia percibida.
- Crear un clima positivo en clase (orientado a la tarea).

Recursos

- Observación (se pueden utilizar hojas con ítems en los que fijarse).
- Feedback* positivo («Muy bien, realizado») e informativo («Fijaos en la demostración, cómo coloca el cuerpo»).
- Aprendizaje entre iguales («Formad parejas y valorad las ejecuciones»)
- Aprendizaje servicio («Los que tengáis dominio, podéis ayudar a otros compañeros a mejorar»).
- Trabajo cooperativo con TIC (Genially, Padlet, etc., para compartir recursos).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Se implica más en las tareas.
- Muestra interés en el aprendizaje.
- Siente seguridad (autoconfianza).
- Propicia la cooperación.

Obstáculos

- El estudiante no quiere ejercer de modelo ante sus compañeros.
- Los demás no comprenden cómo ejecutar la acción.

Soluciones

- Explicar a los estudiantes la importancia de contar con compañeros que pueda servir de modelo.
- Valorar positivamente la predisposición a participar.
- Destacar positivamente los puntos fuertes de las ejecuciones.
- Deliberar en grupo para motivar hacia la práctica.



Estrategias facilitadoras

- Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones.
- Cuando es necesario compartir con los estudiantes las demostraciones.
- Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes.

Verificación

- ¿He contemplado a los estudiantes para mostrar ejemplos?
- ¿He sido capaz de captar la atención y despertar el interés de los estudiantes con sus demostraciones?
- ¿He destacado positivamente los aspectos clave ejecutados por el estudiante?
- ¿He puesto en valor la colaboración de los estudiantes en la mejora de su aprendizaje?

Tabla 5.14. Ofrecer posibilidades de experimentación (Individualizar la enseñanza)

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Apoyo a la autonomía	3.0 	2.0 
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> En una tarea de habilidades motrices, el docente les propone sugiere un desafío: realizar desplazamientos imaginativos, variándolos cada vez que finalizan recorrido pautado (ida y vuelta). Transcurridos unos minutos, al finalizar la actividad se ponen en común las diferentes propuestas surgidas: «Vamos a desplazarnos de un lado al otro del pabellón», «¿Seríais capaces de modificar la forma de desplazarnos en cada recorrido?», «Podéis alternar la velocidad, cambiar la dirección, variar los apoyos, etc., la consigna es ser capaces no repetir el desplazamiento», «Al terminar valoraremos las ejecuciones», «Podéis empezar cuando queráis». 		
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Adaptar las actividades. Fomentar clima positivo (clima tarea). Desarrollar la iniciativa y la autonomía. Incentivar la capacidad creativa. Evaluar de manera formativa. 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Fomenta un clima de aprendizaje positivo. Permite que estudiante tome decisiones. Implica al estudiante las tareas. Sirve de evaluación inicial. 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje basado en problemas («Para que el desplazamiento sea válido, no podéis ir de pie», «¿Podéis desplazarnos combinando posturas verticales y horizontales en el mismo desplazamiento?»). Lluvia de ideas (cada estudiante se desplaza de la manera que se le ocurre, al final se ponen todas las ideas en común). Aprendizaje cooperativo-desafíos físicos cooperativos (proponer una actividad colaborativa en forma de reto o desafío: «¿Seríais capaces de convertirnos en un transporte humano?», «¿Y si fuéramos animales?»). 		<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> Se implica más en la tarea. Muestra desinhibición. Desarrolla la creatividad. Coopera. Disfruta con las tareas.
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> Poco interés. Escasa iniciativa por experimentar. Imitación de lo que hacen los demás. Anticipación de las respuestas. Dar poco margen para practicar. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Proporcionar un ejemplo inicial para desencadenar las respuestas. Solicitar al grupo que proponga una temática: animales, máquinas. Formar grupos aleatorios y por afinidad para superar bloqueos. Reforzar positivamente las respuestas ofrecidas. 	
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Proponer diferentes variantes para una misma tarea. Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios). Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa). Ceder responsabilidad. 		
<p>Verificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿He dejado tiempo suficiente para que experimenten? ¿He respetado sus ritmos de aprendizaje? ¿He reforzado positivamente la capacidad de iniciativa? ¿He planteado las tareas en forma de problema para promover la práctica creativa? ¿He sido capaz de no anticipar las respuestas? ¿He conseguido que los estudiantes se impliquen más en las tareas? ¿Se han divertido? 		

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Apoyo a la autonomía

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- En una sesión de tiro de baloncesto, el docente deja a los estudiantes que prueben diferentes maneras de tirar a canasta: «Podéis lanzar a canasta como queráis, después realizaremos una puesta en común». Tras un tiempo de práctica, reúne a los estudiantes para reflexionar sobre las variantes realizadas y la eficacia obtenida: «¿Cómo ha ido?», «¿Cuántas formas diferentes habéis probado?», «¿Cuál ha sido la mejor para vosotros?».

Objetivo

- Fomentar clima positivo (clima tarea).
- Desarrollar la iniciativa y la autonomía.
- Incentivar la capacidad creativa.
- Evaluar de manera formativa (heteroevaluación y autoevaluación).
- Adaptar las actividades.
- Reflexionar sobre la acción (metacognición).

Utilidad docente

- Fomenta un clima de aprendizaje positivo.
- Implica al estudiante las tareas.
- Implementa la enseñanza inclusiva.
- Permite que estudiante tome decisiones.
- Sirve de evaluación inicial.
- Estimula la reflexión (metacognición).

Recursos

- Discusión guiada (poner en común y tratar decidir cuál ha sido la más eficaz).
- Aprendizaje basado en problemas («Si hubiéramos lanzado todos desde una zona, ¿qué podría haber sucedido?», «Si pusiéramos un defensor, ¿qué podríamos hacer?»).
- Aprendizaje: desafíos físicos cooperativos (proponer una actividad colaborativa en forma de reto o desafío: «¿Seríais capaces de encontrar una forma de lanzar válida para todos?», «¿Podríais lograr diez canastas entre todos?»).
- Aprendizaje servicio («Los que habéis tenido mayor acierto, ¿podéis ayudar a mejorar los lanzamientos de vuestros compañeros?»).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Se implica más en la tarea.
- Muestra desinhibición.
- Desarrolla la creatividad.
- Coopera.
- Disfruta con las tareas
- Toma conciencia de fortalezas y debilidades.

Obstáculos

- Poco interés.
- Escasa iniciativa por experimentar.
- Imitación de lo que hacen los demás.
- Anticipación de las respuestas.
- Dar poco margen para practicar.

Soluciones

- Proporcionar un ejemplo inicial para desencadenar las respuestas.
- Solicitar al grupo que exponga sus alternativas.
- Emplear los ejemplos para analizar los puntos clave.
- Reforzar positivamente las respuestas ofrecidas.
- Plantear nuevamente la tarea con alguna consigna clave.







Estrategias facilitadoras

- Proponer diferentes variantes para una misma tarea.
- Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).
- Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).
- Ceder responsabilidad

Verificación

- ¿He dejado tiempo suficiente para que experimenten? ¿He respetado sus ritmos de aprendizaje?
- ¿He reforzado positivamente la capacidad de iniciativa?
- ¿He planteado las tareas en forma de problema para promover la práctica creativa?
- ¿He sido capaz de no anticipar las respuestas?
- ¿He conseguido que los estudiantes se impliquen más en las tareas? ¿Se han divertido?
- ¿Han aprendido de manera significativa los aspectos clave? ¿Entienden la utilidad de la tarea?

Tabla 5.15. Dar confianza a los estudiantes

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Apoyo a la relación	1.0   	2.0   
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> Durante una tarea de expresión corporal, los estudiantes deben dramatizar escenas con sus deportes favoritos, acompañándolas con los gestos y lenguaje corporal asociado de dichos deportes. Para ello, el docente los anima a practicar de manera autónoma: «Intentad recrear la escena entre vosotros, estoy convencido de que lo haréis muy bien», «Si surgen dudas o problemas, me podéis consultar e intentamos solucionarlos en cualquier momento», «Podéis ensayar las veces que consideréis», «Ya veo buenas representaciones, muy bien». 		
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Crear un clima que facilite el aprendizaje. Potenciar vínculos positivos docente- estudiante. Sentir bienestar en clase. 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Generar un clima social positivo en clase. Promover la implicación en las tareas. Aproximarse a los intereses de los estudiantes. Promover la sintonía entre docente, estudiantes y tareas. 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Lluvia de ideas (elegir el tema entre todos). Aprendizaje cooperativo (diseñar las tareas en grupos flexibles). Desafíos o retos (proponer las tareas en forma de problemas o retos) Proporcionar <i>feedback</i> positivo y afectivo. Aprendizaje por descubrimiento (a partir de las ejecuciones, reflexión sobre la acción). 		<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> Incrementa la competencia. Se fomenta el sentimiento de identidad y pertenencia a un grupo/colectividad. Mejora su autoestima.
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> A pesar del apoyo, el estudiante no muestra la suficiente confianza para realizar la tarea. Estudiantes con actitud inhibida que necesitan que sea el docente el que les diga qué deben hacer. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Dar tiempo suficiente para resolver el problema lo mejor posible. Acercarse para transmitir confianza. Proporcionar <i>feedbacks</i> positivos y afectivos. Guiar, sin anticipar o resolver los problemas. Realizar preguntas, poner ejemplos significativos que puedan ayudarles a resolver el problema. Promover el conocimiento declarativo (verbalizar la acción). Transmitir entusiasmo al comunicarnos. 	
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa). Ceder responsabilidad. Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada. Emplear un lenguaje empático. 		
<p>Verificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Les he transmitido expectativas positivas? ¿He proporcionado <i>feedback</i> positivo y afectivo? ¿Me he dirigido a ellos con educación y trasmitiéndoles seguridad? ¿He mantenido una actitud de cercanía (verbal y no verbal)? 		

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión
Apoyo a la relación

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- En una unidad didáctica de deportes de raqueta, el docente propone una actividad para desarrollar el principio táctico de ataque, la de «llevar la iniciativa en el juego». Para ello, propone que los estudiantes dividan el campo del adversario en secciones (de diferentes tamaños), dando valores proporcionales según el tamaño para conseguir el mayor número de puntos posible. «Recordad que existen diversas formas de golpear a la bola», «Os sugiero empezar con situaciones fáciles y tal y como vayáis teniendo mayor dominio del golpeo, modificáis las zonas iniciales», «Se trata de ir progresando según superéis los retos, estoy convencido que lo haréis muy bien».

Objetivo

- Crear un clima que facilite el aprendizaje.
- Potenciar vínculos positivos docente- estudiante.
- Sentir bienestar en clase.

Utilidad docente

- Generar un clima social positivo en clase.
- Promover la implicación en las tareas.
- Aproximarse a los intereses de los estudiantes.
- Promover la sintonía entre docente, estudiantes y tareas.

Recursos

- Lluvia de ideas (determinar los conocimientos previos sobre el tema).
- Aprendizaje cooperativo (diseñar las tareas en grupos flexibles).
- Desafíos o retos (proponer las tareas en forma de problemas o retos)
- Proporcionar feedback positivo y afectivo.
- Aprendizaje por descubrimiento (a partir de las ejecuciones, reflexión sobre la acción).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Incrementa la competencia.
- Se fomenta el sentimiento de identidad y pertenencia a un grupo/colectividad.
- Mejora su autoestima.

Obstáculos

- A pesar del apoyo, el estudiante no muestra la suficiente confianza para realizar la tarea.
- Estudiantes con actitud inhibida que necesitan que sea el docente el que les diga qué deben hacer.

Soluciones

- Dar tiempo suficiente para resolver el problema lo mejor posible.
- Acercarse para transmitir confianza.
- Proporcionar *feedbacks* positivos y afectivos.
- Guiar, sin anticipar o resolver los problemas.
- Realizar preguntas, poner ejemplos significativos que puedan ayudarles a resolver el problema.
- Promover el conocimiento declarativo (verbalizar la acción).
- Transmitir entusiasmo al comunicarnos.

Estrategias facilitadoras

- Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).
- Ceder responsabilidad.
- Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.
- Emplear un lenguaje empático.

Verificación

- ¿Les he transmitido expectativas positivas?
- ¿He proporcionado *feedback* positivo y afectivo?
- ¿Me he dirigido a ellos con educación y transmitiéndoles seguridad?
- ¿He mantenido una actitud de cercanía (verbal y no verbal)?

Tabla 5.16. Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de dificultad
Estructura durante la tarea		
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente presenta un juego sobre hábitos de alimentación saludable: «Vamos a realizar una actividad para repasar lo que hemos visto. Durante la tarea, podréis pasar de un grupo a otro, según vuestro propio criterio». Se reparten por la pista fotos de comidas y de personas practicando ejercicio, en las que presentan posturas y ejercicios desaconsejados. Se plantean grupos para realizar la tarea y se propone una estructura rotatoria y flexible: «Formad los grupos y cuando los tengáis asignaremos números a las zonas, desde el 1 (hábitos sanos más sencillos) hasta el 4 (vida sana global)». El docente aclara: «Recordad que podéis seleccionar los hábitos más saludables y los más perjudiciales para la salud, explicando las razones», «Podéis formar los grupos cuando queráis y distribuirlos las funciones como queráis», «Yo iré pasando por los diferentes grupos para que ayude en lo que necesitéis». 		
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Atender los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. Aproximarse a los intereses del estudiante. Respetar sus preferencias. Mejorar los vínculos afectivos y sociales de clase. 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Crear un clima positivo para el aprendizaje. Permite individualizar la enseñanza. Implicar al estudiante. Permite una organización dinámica del aula. Fomenta la enseñanza inclusiva. Desarrollar la empatía y la asertividad. 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Grupos de discusión (decidir los aspectos clave). Actividad generadora de información (como organizador previo, como reforzador de los aspectos clave y para conectar los contenidos). Rincones temáticos y talleres. Trabajo cooperativo. Método de casos (proponer un dilema y buscar soluciones). <i>Role-playing</i> o juego de roles. 	<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> Mejora el sentido de la iniciativa. Estimula la toma de decisiones. Fomenta la autonomía. Se implica en su aprendizaje. Tiene un pensamiento divergente. 	
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> Problemas para formar grupos. Sin iniciativa para pertenecer a un grupo. No respetan las normas de la tarea. Participan algunos, pero otros no. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Proponer requisitos mínimos para formar grupos más heterogéneos: número de estudiantes, ambos géneros, etc. Alentar la participación razonando el criterio de definición de los grupos para ayudarles a identificarlos. Potenciar el diálogo y la escucha activa. 	
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Proponer diferentes variantes para una misma tarea. Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios). Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes. Ceder responsabilidad. 		
<p>Verificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿He propiciado la formación de grupos heterogéneos? ¿He favorecido el cambio de agrupación durante el desarrollo de la tarea? ¿He promovido que todos tuvieran un grupo de referencia y se sintieran integrados? ¿He argumentado por qué podríamos cambiar de grupo? 		

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Estructura durante la tarea

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- Debate en que el tema principal es el estilo de vida actual y cómo las nuevas tecnologías han afectado a nuestras vidas. El docente establece una serie de recomendaciones para formar tres grupos por iniciativa de los propios estudiantes. («Para realizar esta tarea podéis variar de grupo. Los grupos irán desde el nivel 1, donde se discutirá sobre qué es un estilo de vida activo, el nivel 2, donde se discutirá qué son las nuevas tecnologías y cómo las utilizamos nuestra vida, y el nivel 3, donde se darán recomendaciones para que las personas utilicen adecuadamente las nuevas tecnologías y se inicien en la práctica deportiva», «Es importante el respeto a vuestros compañeros», «Podéis hablar dentro de vuestro grupo», «Sería muy interesante compartir vuestra opinión»).

Objetivo

- Atender los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.
- Aproximarse a los intereses del estudiante.
- Respetar sus preferencias.
- Mejorar los vínculos afectivos y sociales de clase.

Utilidad docente

- Crear un clima positivo para el aprendizaje.
- Permite individualizar la enseñanza.
- Implicar al estudiante.
- Permite una organización dinámica del aula.
- Fomenta la enseñanza inclusiva.
- Desarrollar la empatía y la asertividad.

Recursos

- Grupos de discusión (decidir los aspectos clave).
- Actividad generadora de información (como organizador previo, como reforzador de los aspectos clave y para conectar los contenidos).
- Rincones temáticos y talleres.
- Trabajo cooperativo.
- Método de casos (proponer un dilema y buscar soluciones).
- *Role playing* o juego de roles.

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Mejora el sentido de la iniciativa.
- Estimula la toma de decisiones.
- Fomenta la autonomía.
- Se implica en su aprendizaje.
- Tiene un pensamiento divergente.

Obstáculos

- Problemas para formar grupos.
- Sin iniciativa para pertenecer a un grupo.
- No respetan las normas de la tarea.
- Participan algunos, pero otros no.

Soluciones

- Proponer requisitos mínimos para formar grupos más heterogéneos: número de estudiantes, ambos géneros, etc.
- Alentar la participación razonando el criterio de definición de los grupos para ayudarles a identificarlos.
- Potenciar el diálogo y la escucha activa.

Estrategias facilitadoras

- Proponer diferentes variantes para una misma tarea.
- Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).
- Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.
- Ceder responsabilidad.

Verificación

- ¿He propiciado la formación de grupos heterogéneos?
- ¿He favorecido el cambio de agrupación durante el desarrollo de la tarea?
- ¿He promovido que todos tuvieran un grupo de referencia y se sintieran integrados?
- ¿He argumentado por qué podríamos cambiar de grupo?

Tabla 5.17. Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Estructura antes de la tarea		
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad para interiorizar la higiene postural. El docente reparte materiales variados por el espacio y pide que los recojan para reflexionar sobre las posturas realizadas: «Enseñadme cómo recogeríais los diferentes objetos del suelo». Los estudiantes lo van mostrando y el docente selecciona a los que mejor postura adoptan para que sirvan de ejemplo a sus compañeros: «Mirad qué bien lo hace el compañero/a», «Observad su espalda, ¿seríais capaces de destacar sus puntos fuertes?». 		
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Destacar los aspectos clave. Ilustrar el aprendizaje. Hacer partícipe al estudiante del proceso enseñanza-aprendizaje. Fomentar un clima en la tarea. Adaptar las tareas a los estudiantes. 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Proporcionar ejemplos adaptados al nivel de la clase. Conectar la teoría con la práctica (conocimiento aplicado). Interiorizar el proceso de aprendizaje (metacognición). Fomentar la colaboración y la toma de decisiones. Mejorar la percepción de competencia. Reforzar la autoestima. Contribuye a disminuir los comportamientos disruptivos en el aula. 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Feedback positivo (“muy bien hecho, enséñaselo a los compañeros”, “vuestro compañero tiene buena técnica, mirad”). Demostraciones (utilizar a los estudiantes para mostrar algo que quieres explicar). Coevaluación (realizar actividades donde los estudiantes evalúen a su pareja). Grupos de discusión (exposición de argumentos y contrastarlos con las ejecuciones realizadas). 		<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> Se implica en su aprendizaje. Coopera con los compañeros. Experimenta alternativas adaptadas a su nivel. Tiene un pensamiento divergente. Conoce sus puntos fuertes y debilidades.
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> El estudiante se niega a realizar o exponer su acción ante sus compañeros. No existen modelos (no hay voluntarios). Modelos erróneos. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> No obligar ni poner en situaciones comprometidas a los estudiantes. Fomentar un clima positivo, en el que se sientan seguros para tomar decisiones. Ofrecerse como modelo o ayuda para las demostraciones. Combinar feedbacks informativos, afectivos y positivos. Proponer pautas claras, concisas y fácilmente implementables. Supervisar cuidadosamente el proceso de la demostración. 	
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuando es necesario compartir con los estudiantes las demostraciones. Utilizar modelos a través de estudiantes. Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes. 		
<p>Verificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Responde el modelo a los objetivos que pretendemos? ¿Es capaz de promover el aprendizaje en los demás estudiantes? ¿Ha generado una mayor implicación del estudiante? 		

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Estructura antes de la tarea

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- Para el comienzo de una unidad de condición física, el docente pregunta a los estudiantes si practican actividad física habitualmente en su tiempo libre. A partir de las respuestas obtenidas, destaca algunos modelos que demuestran la variedad y validez de muchas formas de realizar actividad física (desde dar un paseo hasta competir): «Veo mucha gente activa en esta clase», «Lucía juega al fútbol todas las tardes», «Marcos pasea con su perro dos veces al día», «Jesús sale en bici los fines de semana», «Lo importante es moverse, buscar aficiones y actividades que nos gusten para mantenernos activos».

Objetivo

- Destacar los aspectos clave.
- Ilustrar el aprendizaje.
- Hacer partícipe al estudiante del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar un clima tarea.
- Adaptar las tareas a los estudiantes.

Utilidad docente

- Proporcionar ejemplos adaptados al nivel de la clase.
- Conectar la teoría con la práctica (conocimiento aplicado).
- Interiorizar el proceso de aprendizaje (metacognición).
- Fomentar la colaboración y la toma de decisiones.
- Mejorar la percepción de competencia.
- Reforzar la autoestima.
- Contribuye a disminuir los comportamientos disruptivos en el aula.

Recursos

- *Feedback* positivo.
- Demostraciones (utilizar a los estudiantes para mostrar algo que quieres explicar).
- Coevaluación (realizar actividades donde los estudiantes evalúen a su pareja).
- Grupos de discusión (exposición de argumentos y contrastarlos con las ejecuciones realizadas).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Se implica en su aprendizaje.
- Coopera con los compañeros.
- Experimenta alternativas adaptadas a su nivel.
- Tiene un pensamiento divergente.
- Conoce sus puntos fuertes y debilidades.

Obstáculos

- El estudiante se niega a realizar o exponer su acción ante sus compañeros.
- No existen modelos (no hay voluntarios).
- Modelos erróneos.

Soluciones

- No obligar ni poner en situaciones comprometidas a los estudiantes.
- Fomentar un clima positivo, en el que se sientan seguros para tomar decisiones.
- Ofrecerse como modelo o ayuda para las demostraciones.
- Combinar *feedbacks* informativos, afectivos y positivos.
- Proponer pautas claras, concisas y fácilmente implementables.
- Supervisar cuidadosamente el proceso de la demostración.



Estrategias facilitadoras

- Cuando sea necesario, compartir con los estudiantes las demostraciones.
- Utilizar modelos a través de estudiantes.
- Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes.

Verificación

- ¿Responde el modelo a los objetivos que pretendemos?
- ¿Es capaz de promover el aprendizaje en los demás estudiantes?
- ¿Ha generado una mayor implicación del estudiante?

Tabla 5.18. Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios)

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Apoyo a la autonomía		
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> En una unidad de habilidades motrices el docente realiza un juego en el que, por grupos, deben lograr llegar de un extremo a otro de la pista con una pelota pasándosela entre las piernas, pudiendo hacerlo por encima de la cabeza o por un lateral, tratando de evitar que se caiga. Para ello, pide a los estudiantes que elijan los grupos («Formad grupos de tres a cinco personas, como queráis»), además también podrán elegir la forma de pasar el balón a su compañero («Tenéis diferentes formas de hacer llegar el balón a vuestro compañero, elegid la que queráis», «Recordad que el balón no se debe de caer al suelo»), así como el tipo de balón («Disponéis de varios balones, podéis elegir el que queráis») 		
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Implicar al estudiante. Aumentar su interés. Favorecer el sentido de la iniciativa. Estimular la toma de decisiones. Desarrollar las habilidades sociales. 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Ajustar las tareas a las preferencias del estudiante. Establecer niveles de ejecución que atiendan a la inclusión. Potenciar la toma de decisiones y el trabajo autónomo. Incrementar el interés y el disfrute. Desarrollar la cooperación. Fomentar un clima positivo en clase. 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Dar opciones de elección (plantear actividades abiertas para que puedan elegir y adaptar la tarea según se vaya desarrollando). Trabajo cooperativo (potenciar que ellos hagan los grupos). Proponer variantes (a partir de unos mínimos, diseñar adaptaciones). 		<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> Llega a un consenso con los compañeros. Fomenta el diálogo constructivo y la toma de decisiones. Se implica en las tareas.
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> Algún estudiante se queda sin equipo. Empiezan demasiado tiempo para formar los equipos. Equipos heterogéneos. Eligen las mismas opciones. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Ser flexible con las agrupaciones y modificar el número de estudiantes en función del número de estos. Pautar un tiempo para formar los grupos; una vez concluido, agilizar el proceso ayudando a decidir. Elegir representantes para la formación de los grupos. Delegar entre los integrantes del equipo las funciones: formación de los grupos, ubicación en el espacio, tipo de material. Uso de actividades para la formación de los equipos. 	
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas. Proponer variantes para una misma tarea. Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza). Ceder responsabilidad. Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa). 		
<p>Verificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿He propiciado la formación de grupos autónoma? ¿He dado la posibilidad de elegir al estudiante? ¿He tenido en cuenta sus intereses y preferencias? ¿Las opciones son suficientes para hacer más dinámicas y atractivas las actividades? 		

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Apoyo a la autonomía

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- En una sesión de juegos y actividades deportivas, el docente presenta a los estudiantes el Kinball, un juego recreativo en el que participan simultáneamente tres equipos de cuatro personas cada uno. Para ello, deja a los estudiantes que elijan equipos («Necesito que forméis grupos de cuatro personas», «Las agrupaciones pueden ser como vosotros elijáis»), les propone varios espacios («Podéis utilizar toda la pista de baloncesto o la mitad de la pista») y el tipo de balón («Tenéis a vuestra disposición balones de tamaño y peso variado para que probéis y podáis elegir»).

Objetivo

- Implicar al estudiante.
- Aumentar su interés.
- Favorecer el sentido de la iniciativa.
- Estimular la toma de decisiones.
- Desarrollar las habilidades sociales positivas.

Utilidad docente

- Ajustar las tareas a las preferencias del estudiante.
- Establecer niveles de ejecución que atiendan a la inclusión.
- Potenciar la toma de decisiones y el trabajo autónomo.
- Incrementar el interés y el disfrute.
- Desarrollar la cooperación.
- Fomentar un clima positivo en clase.

Recursos

- Dar opciones de elección (plantear actividades abiertas para que puedan elegir y adaptar la tarea según se vaya desarrollando).
- Trabajo cooperativo (potenciar que ellos hagan los grupos).
- Proponer variantes (a partir de unos mínimos, diseñar adaptaciones).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Llega a un consenso con los compañeros.
- Fomenta el diálogo constructivo y la toma de decisiones.
- Se implica en las tareas.

Obstáculos

- Algún estudiante se queda sin equipo.
- Emplean demasiado tiempo para formar los equipos.
- Equipos heterogéneos.
- Eligen las mismas opciones.

Soluciones

- Ser flexible con las agrupaciones, y modificar el número de estudiantes en función del número de estos.
- Pautar un tiempo para formar los grupos, una vez concluido, agilizar el proceso ayudando a decidir.
- Elegir representantes para la formación de los grupos.
- Delegar entre los integrantes del equipo las funciones: formación de los grupos, ubicación en el espacio, tipo de material.
- Uso de actividades para la formación de los equipos.



Estrategias facilitadoras

- Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas.
- Proponer variantes para una misma tarea.
- Ofrecer posibilidades de experimentación (individualizar la enseñanza).
- Ceder responsabilidad.
- Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).

Verificación

- ¿He propiciado la formación de grupos autónoma?
- ¿He dado la posibilidad de elegir al estudiante? ¿He tenido en cuenta sus intereses y preferencias?
- ¿Las opciones son suficientes para hacer más dinámicas y atractivas las actividades?

Tabla 5.19. Proponer diferentes variantes para una misma tarea

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Estructura durante la tarea		
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> En una unidad didáctica de baloncesto, los estudiantes tienen dificultades para lanzar a canasta. Para solucionar el problema, el docente diseña una nueva tarea con una estructura abierta y más flexible. Así, cada estudiante, en función de sus dificultades, podrá decidir la distancia y la posición de tiro, así como lanzar a metas con altura variable: «He distribuido varios objetivos a los que lanzar (aros a alturas variadas) y os he dejado zonas con distancias variables para que podáis practicar el lanzamiento de diferentes maneras», «Podéis colocaros en la que creáis que podéis encestar e ir pasando de una a otra para experimentar el lanzamiento en varias canastas». Los estudiantes pueden ir progresando, a la vez el docente realiza correcciones y explicaciones respecto al tiro. 		
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Atender a la diversidad. Individualizar el aprendizaje. Desarrollar la percepción de competencia. Mejorar la calidad de la enseñanza. Favorecer la participación. 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Ajustar la actividad al nivel de habilidad del estudiante. Incluir a todo el alumnado de clase. Dirigir el aprendizaje según una estructura de complejidad creciente. Implicar a los estudiantes. Evaluar el nivel de competencia de los estudiantes. 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Feedback</i> explicativo («El balón se coge...», «Si lanzo el balón así, entonces...»). <i>Feedback</i> positivo («Muy buen intento, sigue así»). Grupos de expertos-nivel (formar a los estudiantes por nivel de habilidad para profundizar en el aprendizaje y ayudar a los compañeros). Enseñanza entre iguales y aprendizaje cooperativo (formar grupos heterogéneos para que se ayuden entre ellos). Desafíos o retos (potenciar la participación a través de retos lúdicos). 		<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> Autorregula su aprendizaje. Se implica en las tareas. Persiste en las tareas Coopera. Ejercita la metacognición.
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> Las variantes no se ajustan al nivel de los estudiantes (exceso o defecto). No existe equilibrio entre variantes. Las variantes se alejan de los objetivos de la tarea principal. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Ofrecer una tarea abierta con posibilidades de ajuste. Contar con los estudiantes para proponer las variantes. Ofrecer información clara sobre el objetivo de la tarea y los procedimientos básicos para su ejecución. Dejar que experimenten y proporcionarles <i>feedback</i> de su acción. Organizar una estructura que siga un criterio de complejidad creciente adecuado. 	
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios). Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes. Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes. Ofrecer <i>feedback</i>s informativos durante la ejecución de las tareas. Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea. 		

Verificación

- ¿Han contribuido las variantes a hacer más dinámica la clase? ¿Han generado más interés e implicación?
- ¿Han ayudado las variantes a que los estudiantes avancen en el aprendizaje?
- ¿He ajustado las variantes al nivel de los estudiantes? ¿He atendido sus preferencias y sugerencias para el diseño de las variantes?

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Estructura durante la tarea

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- Durante la unidad didáctica de rugby, para trabajar la precisión de pase, el docente propone una actividad en la cual hay diversas variantes con la función de atender al nivel de cada estudiante: «La siguiente tarea tiene diversas formas de completarla, podéis elegir la que más se ajuste a vuestro nivel». En una de ellas, los estudiantes se colocan por parejas y deben de pasarse el balón en estático; en otra deben de pasarse el balón y este debe pasar por un aro; en otra, finalizar el pase colocándolo en una zona (caja); en otra, los pases deben superar a defensas.

Objetivo

- Atender a la diversidad.
- Individualizar el aprendizaje.
- Desarrollar la percepción de competencia.
- Mejorar la calidad de la enseñanza.
- Favorecer la participación.

Utilidad docente

- Ajustar la actividad al nivel de habilidad del estudiante.
- Incluir a todo el alumnado de clase.
- Dirigir el aprendizaje según una estructura de complejidad creciente.
- Implicar a los estudiantes.
- Evaluar el nivel de competencia de los estudiantes.

Recursos

- *Feedback* explicativo («El balón se coge...», «Si paso el balón así, entonces...»).
- *Feedback* positivo («Un pase excelente, sigue así»).
- Grupos de expertos por nivel (formar a los estudiantes por nivel de habilidad, para profundizar en el aprendizaje y ayudar a los compañeros).
- Enseñanza entre iguales y aprendizaje cooperativo (formar grupos heterogéneos para que se ayuden entre ellos).
- Desafíos o retos (potenciar la participación a través de retos lúdicos).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Autorregula su aprendizaje.
- Se implica en las tareas.
- Persiste en las tareas
- Coopera.
- Ejercita la metacognición

Obstáculos

- Las variantes no se ajustan al nivel de los estudiantes (exceso o defecto).
- No existe equilibrio entre variantes.
- Las variantes se alejan de los objetivos de la tarea principal.

Soluciones

- Ofrecer una tarea abierta con posibilidades de ajuste.
- Contar con los estudiantes para proponer las variantes.
- Ofrecer información clara sobre el objetivo de la tarea y los procedimientos básicos para su ejecución.
- Dejar que experimenten y proporcionarles *feedback* de su acción.
- Organizar una estructura que siga un criterio de complejidad creciente adecuado.



Estrategias facilitadoras

- Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).
- Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.
- Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.
- Ofrecer *feedbacks* informativos durante la ejecución de las tareas.
- Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.

Verificación

- ¿Han contribuido las variantes a hacer más dinámica la clase? ¿Han generado más interés e implicación?
- ¿Han ayudado las variantes a que los estudiantes avancen en el aprendizaje?
- ¿He ajustado las variantes al nivel de los estudiantes? ¿He atendido sus preferencias y sugerencias para el diseño de las variantes?

Tabla 5.20. Ser entusiasta

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Apoyo a la relación		
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante el desarrollo de una sesión de ritmo y expresión, una vez explicada la tarea, el docente realiza un ejemplo en el que se mueve al ritmo de la música, mostrándose alegre y animando a sus estudiantes a seguirle: «Vamos, chicos/as, seguid la música», «A ver, ¿qué os transmite esta canción?», «¡Vamos, veréis que es divertido!». 		
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo • Servir como modelo positivo a los estudiantes. • Transmitir ilusión por aprender. • Crear un clima de afecto y concordia. • Implicar al estudiante. 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dotar de mayor valor educativo a las actividades. • Implicar al estudiante debido a la actitud del docente. • Incrementar un clima de interacción positivo entre el estudiante y el docente. • Mejorar la confianza en el docente (como guía, tutor, etc.). • Aproximar las tareas a los intereses del estudiante. 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música, TIC (uso de la música como elemento para la expresión corporal, seguir el ritmo, vídeos, etc.). • Aprendizaje basado en modelos (para desencadenar la actividad y animar a participar, minimizando los posibles bloqueos iniciales). • Aprendizaje cooperativo. 	<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crea/fortalece los lazos emocionales positivos con el docente. • Expresa sentimientos positivos hacia las personas. • Mantiene el interés, evita el aburrimiento. • Aumenta su confianza en el logro de los objetivos, mejorando así los aprendizajes. 	

Obstáculos

- Algunos estudiantes muestran vergüenza para realizar la tarea propuesta.
- Existe poca participación por parte del grupo.
- No se proponen alternativas.

Soluciones

- Animar a la participación, pero no forzar ni presionar a los estudiantes. Hacerles sentir que su participación es determinante.
- Utilizar el sentido de humor.
- Llevar a cabo comportamientos de expresividad no verbal como: variaciones de la voz, gestos expresivos de carácter positivo (por ejemplo, mostrar felicidad y focalizar especialmente a nivel facial).
- Provocar la participación mediante retos cooperativos.

- Estrategias facilitadoras
- Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes.
- Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).
- Utilizar a modelos a través de estudiantes.
- Dar confianza.

Verificación

- ¿He contribuido a crear un clima positivo en clase?
- ¿Se ha fomentado la participación de los estudiantes gracias a mi actitud?
- ¿He transmitido interés y pasión por las tareas?
- ¿Ha mejorado mi relación interpersonal con los estudiantes?

Nivel educativo ESO/BACH**Dimensión****Apoyo a la relación****Nivel de dificultad****Nivel de importancia****Ejemplo**

- Durante una de las sesiones de expresión corporal, el docente realiza una dinámica de improvisación: «Vamos a realizar una improvisación por lo que quiero que os comportéis y digáis lo que os salga de dentro, sin faltar al respeto». Durante la explicación comienza a interpretar un papel diferente tratando de animar a los estudiantes a seguirle y a improvisar una historia: «Buenos días, ¿quiénes sois?», «¿Me podéis explicar dónde estoy?», «¿Qué hago aquí?».

Objetivo

- Servir como modelo positivo a los estudiantes.
- Transmitir ilusión por aprender.
- Crear un clima de afecto y concordia.
- Implicar al estudiante.

Utilidad docente

- Dotar de mayor valor educativo a las actividades.
- Implicar al estudiante debido a la actitud del docente.
- Incrementar un clima de interacción positivo entre el estudiante- docente.
- Mejorar la confianza en el docente (como guía, tutor, etc.).
- Aproximar las tareas a los intereses del estudiante.

Recursos

- Improvisación (tratar de crear una historia, personajes).
- TICs (visionado de imágenes, vídeos e improvisar)
- Cambio de roles (dejar que se cambien los roles de los estudiantes y docente, dando un punto de vista más amplio).
- Aprendizaje cooperativo.

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Crea/fortalece los lazos emocionales positivos con el docente.
- Expresa sentimientos positivos hacia las personas.
- Mantiene el interés, evita el aburrimiento.
- Aumenta su confianza en el logro de los objetivos, mejorando así los aprendizajes.

Obstáculos

- Algunos estudiantes muestran vergüenza para realizar la tarea propuesta.
- Existe poca participación por parte del grupo.
- No se proponen alternativas.

Soluciones

- Animar a la participación, pero sin forzar ni presionar a los estudiantes. Hacerles sentir que su participación es determinante.
- Utilizar el sentido de humor.
- Emplear un lenguaje no verbal positivo: variaciones de la voz, gestos expresivos de carácter positivo (por ejemplo, mostrar felicidad y focalizar especialmente a nivel facial).
- Provocar la participación mediante retos cooperativos.

Estrategias facilitadoras

- Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes.
- Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa).
- Utilizar a modelos a través de estudiantes.
- Dar confianza.

Verificación

- ¿He contribuido a crear un clima positivo en clase?
- ¿Se ha fomentado la participación de los estudiantes gracias a mi actitud?
- ¿He transmitido interés y pasión por las tareas?
- ¿Se ha mejorado mi relación interpersonal con los estudiantes?

Tabla 5.21. Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Apoyo a la relación		

Ejemplo

- En una de las primeras sesiones del curso, el docente realiza una dinámica de presentación grupal incorporando la temática físico-deportiva: «Para poder aprender los nombres y los gustos de cada uno vamos a realizar una actividad que consiste en decir vuestro nombre y, a continuación, un deporte o actividad deportiva que practiquéis o que os guste, mientras hacéis un gesto que la represente- En mi caso diría: “Hola soy Juan y me gusta el crossfit”».

Objetivo

- Facilitar al estudiante un referente en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Fomentar el interés.
- Educar las emociones positivas.

Utilidad docente

- Generar un clima motivacional positivo.
- Fomentar, con su ejemplo, el interés, entusiasmo, canalizando los aprendizajes con mayor probabilidad de éxito.
- Aumentar la satisfacción personal y profesional del docente (bienestar docente).

Recursos

- Aprendizaje por modelado (los estudiantes vivencian patrones de relación y comportamentales estables y positivos).
- Asambleas (“hoy antes de empezar la clase vamos a decir que hemos hecho ayer por la tarde” “yo fui a correr y a nadar, ¿y vosotros?”).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Conoce las conductas adecuadas.
- Tiene un patrón conductual adaptativo.
- Mejora el aprendizaje.

Obstáculos

- No perciben los modelos como positivos.
- Tienen otras preferencias.
- Muestran indiferencia al modelo propuesto por el docente.

Soluciones

- Debatir sobre los patrones de comportamiento cotidianos.
- Razonar las respuestas (modelos) ofrecidos.
- Conectar los modelos con los aspectos clave de las tareas.
- Incorporar otras iniciativas que propongan los estudiantes.

Estrategias facilitadoras

- Cuando sea necesario, compartir con los estudiantes las demostraciones.
- Dar confianza a los estudiantes.
- Ser entusiasta.

Verificación

- ¿Prestan atención los estudiantes a mis ejemplos? ¿Son significativos?
- ¿Toman mis comportamientos y acciones como guía para orientar su respuesta y posterior aprendizaje?
- ¿Me comporto habitualmente como un modelo positivo? ¿Soy un referente válido para ellos?
- ¿Trato a los estudiantes con educación y respeto, y les muestro mi afecto?

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión
Apoyo a la relación

Nivel de dificultad**Nivel de importancia****Ejemplo**

- Durante una sesión de valores en el deporte, se aborda el *fair play*. Para entender su utilidad, al terminar un juego modificado de invasión, el docente apunta ciertas situaciones acaecidas en el juego para analizarlas y ver cómo se podría haber actuado: «Acercaos y vamos a ver una serie de acciones un tanto conflictivas que se han dado durante el juego». El docente utiliza ciertas experiencias propias para ayudar a que los estudiantes vean cuál sería la forma correcta de actuar: «Mirad, yo antes practicaba fútbol y durante un partido hubo una disputa por un golpe a destiempo. Como capitán me acerqué al jugador de mi equipo y le pedí que se disculpase con el árbitro y con los jugadores rivales», «¿Qué ha ocurrido antes cuando Ana y Javier pugnaban por ese rebote», «¿Cómo han reaccionado?», «¿Y con la falta cometida en el lanzamiento de Óscar?», «¿Alguien la asumió?».

Objetivo

- Facilitar al estudiante un referente en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Fomentar el interés.
- Educar las emociones positivas.

Utilidad docente

- Generar un clima motivacional positivo.
- Fomentar, con su ejemplo, el interés, entusiasmo, canalizando los aprendizajes con mayor probabilidad de éxito.
- Aumentar la satisfacción personal y profesional del docente (bienestar docente).

Recursos

- Situaciones reales (poner situaciones reales en las que tengan que decidir cómo actuar, el docente puede mostrar su respuesta a estas situaciones).
- Experiencias previas (relacionar conceptos o situaciones a experiencias previas del docente, como en el ejemplo anterior).
- Análisis de casos (visionado de una situación violenta y debate).
- Roleplay (dramatizar situaciones y proponer procedimientos para resolverlas según un código ético).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Conoce las conductas adecuadas.
- Tiene un patrón conductual adaptativo.
- Mejora el aprendizaje.
- Muestra empatía.

Obstáculos

- No perciben los modelos como positivos.
- Tienen otras preferencias comportamentales.
- Muestran indiferencia al modelado propuesto por el docente.

Soluciones

- Debatir sobre los patrones de comportamiento cotidianos.
- Razonar las respuestas (modelos) ofrecidos.
- Conectar los modelos con los aspectos clave de las tareas.
- Incorporar otras iniciativas que propongan los estudiantes.

Estrategias facilitadoras

- Cuando sea necesario, compartir con los estudiantes las demostraciones.
- Dar confianza a los estudiantes.
- Ser entusiasta.

Verificación

- ¿Prestan atención los estudiantes a mis ejemplos? ¿Son significativos?
- ¿Toman mis comportamientos y acciones como guía para orientar su respuesta y posterior aprendizaje?
- ¿Me comporto habitualmente como un modelo positivo? ¿Soy un referente válido para ellos?
- ¿Trato a los estudiantes con educación y respeto, y les muestro mi afecto?

Tabla 5.22. Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Estructura durante la tarea		

Ejemplo

- En una actividad orientada a la higiene postural, los estudiantes están sentados. El docente advierte que muchos han adoptado una posición correcta y que están aplicando las pautas facilitadas en clase. Decide aprovechar la situación para reforzar los aprendizajes y, emitiendo un gesto de aprobación con la mano, se dirige a ellos con actitud positiva (sonrisa): «Muy bien, estáis muy bien sentados, aplicando perfectamente las pautas de higiene postural vistas en la clase anterior», «Hay que seguir así e intentar aplicarlas en otras situaciones».

Objetivo

- Reforzar las conductas positivas.
- Motivar a los estudiantes hacia la tarea.
- Mantener el interés en al aprendizaje.
- Aplicar conocimientos a otros contextos.
- Desarrollar la capacidad de resiliencia.
- Utilidad docente
- Exponer los puntos clave del aprendizaje y profundizar.
- Generar un clima positivo en clase.
- Aumentar la motivación de calidad del estudiante.
- Fomentar el compromiso de los estudiantes hacia a la tarea.
- Alentar al estudiante y acompañarlo en el proceso de aprendizaje.

Recursos

- *Feedback* positivo y afectivo («Muy bien», «Buen trabajo», «Me encanta»)
- Realizar fotos y vídeos de las tareas para observarse y darles *feedback* positivo.
- Emplear rúbricas, escalas de aprendizaje, dianas de evaluación, etc., para conocer el nivel de aprendizaje y visualizar los progresos realizados.
- Proponer desafíos y retos para reforzar las conductas y animar a lograr nuevos retos (por ej., gamificar).
- Grupos de discusión o encuentros pedagógicos para destacar los progresos y los aspectos positivos de su aprendizaje.
- Aprendizaje entre iguales y evaluación compartida.

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Mejora la calidad del aprendizaje.
- Mejora su autoconcepto académico y personal.
- Ayuda a superar las dificultades evitando abandonar.
- Desarrolla la capacidad de resiliencia.

Obstáculos

- Estudiantes que perciben que no están progresando.
- Estudiantes que abandonan ante la mínima contingencia-problema.
- Percepción de incompetencia (locus de causalidad externo).
- La ejecución del estudiante queda condicionada a la obtención del reforzador.

Soluciones

- Atender a los estudiantes de forma individualizada resaltando las ejecuciones correctas.
- Destacar su potencial para conseguir los objetivos.
- Reconocer las dificultades esperadas y el valor de su esfuerzo.
- Mostrar comprensión con los ritmos y estilos de aprendizaje.
- Identificar reforzadores eficaces variados: verbales y no verbales.
- Comenzar con reforzamiento inmediato e ir aumentando la demora, o pasar de continuo a intermitente.
- Alentar al estudiante a que desarrolle sus propios autorreforzadores (establecer metas a corto plazo y realistas).

Estrategias facilitadoras

- Ofrecer *feedbacks* informativos durante la ejecución de las tareas.
- Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.
- Explicar la utilidad de las tareas.

Verificación

- ¿He alentado con mis refuerzos a perseverar? ¿Han sido mis refuerzos adecuados en tiempo y forma?
- ¿Han aumentado las conductas deseables por parte de los estudiantes gracias a mis refuerzos?

Nivel educativo ESO/BACH**Dimensión**

Estructura durante la tarea

Nivel de dificultad**Nivel de importancia****Ejemplo**

- En una de las sesiones de la unidad didáctica de condición física el docente ha propuesto una progresión en salto de comba. Los estudiantes irán poco a poco avanzando en ella hasta completar todos los retos que se proponen. «Bien, Pablo, vas muy bien, a por el siguiente reto», «Seguid trabajando así, los vais a alcanzar todos».

Objetivo

- Reforzar las conductas positivas.
- Motivar a los estudiantes hacia la tarea.
- Mantener el interés en el aprendizaje.
- Aplicar conocimientos a otros contextos.
- Desarrollar la capacidad de resiliencia.

Utilidad docente

- Exponer los puntos clave del aprendizaje y profundizar.
- Generar un clima positivo en clase.
- Aumentar la motivación de calidad del estudiante.
- Fomentar el compromiso de los estudiantes hacia la tarea.
- Alentar al estudiante y acompañarlo en el proceso de aprendizaje.

Recursos

- *Feedback* positivo y afectivo («Muy bien», «Buen trabajo», «Me encanta»).
- Realizar fotos y vídeos de las tareas para observarse y darles *feedback* positivo.
- Emplear rúbricas, escalas de aprendizaje, dianas de evaluación, etc., para conocer el nivel de aprendizaje y visualizar los progresos realizados.
- Proponer desafíos y retos para reforzar las conductas y animar a lograr nuevos retos (por ej., gamificar).
- Grupos de discusión o encuentros pedagógicos para destacar los progresos y los aspectos positivos de su aprendizaje.
- Aprendizaje entre iguales y evaluación compartida.

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Mejora la calidad del aprendizaje.
- Mejora su autoconcepto académico y personal.
- Ayuda a superar las dificultades evitando abandonar.
- Desarrolla la capacidad de resiliencia.

Obstáculos

- Estudiantes que perciben que no están progresando.
- Estudiantes que abandonan ante la mínima contingencia-problema.
- Percepción de incompetencia (locus de causalidad externo).
- La ejecución del estudiante queda condicionada a la obtención del reforzador.

Soluciones

- Atender a los estudiantes de forma individualizada resaltando las ejecuciones correctas.
- Destacar su potencial para conseguir los objetivos.
- Reconocer las dificultades esperadas y el valor de su esfuerzo.
- Mostrar comprensión con los ritmos y estilos de aprendizaje.
- Identificar reforzadores eficaces variados: verbales y no verbales.
- Comenzar con reforzamiento inmediato e ir aumentando la demora, o pasar de continuo a intermitente.
- Alentar al estudiante a que desarrolle sus propios autorreforzadores (establecer metas a corto plazo y realistas).



Estrategias facilitadoras

- Ofrecer *feedbacks* informativos durante la ejecución de las tareas.
- Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.
- Explicar la utilidad de las tareas.

Verificación

- ¿He alentado con mis refuerzos a perseverar? ¿Han sido mis refuerzos adecuados en tiempo y forma?
 - ¿Han aumentado las conductas deseables por parte de los estudiantes gracias a mis refuerzos?
 - ¿He combinado los refuerzos? ¿He acompañado con mi lenguaje corporal los refuerzos positivos?
-

Tabla 5.23. Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Apoyo a la relación		
<p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> En una unidad sobre el esquema corporal, el docente se centra en la percepción espaciotemporal. Para ello, plantea una tarea en la que los estudiantes deben de colocarse por parejas y lanzarse pelotas de tenis de diferentes modos, para que el compañero/a las recoja. El docente se acerca a las diferentes parejas y les proporciona instrucciones y variantes para realizar la actividad, dirigiéndose hacia ellos con amabilidad: «¿Qué tal vais? Ahora en vez de lanzar directamente, intentad tirarla contra la pared para que rebote y tu compañero/a la recoja», «Por favor, id con cuidado con la fuerza que aplicáis en los lanzamientos para que no os golpee en la cara, gracias». 		
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Individualizar la enseñanza. Fomentar un clima positivo. Transmitir respeto. Educar en valores de tolerancia y convivencia. Empatizar con los estudiantes 	<p>Utilidad docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Mejorar la capacidad de comunicación con los estudiantes. Favorecer un clima de tolerancia y respeto. Desarrollar la empatía. Facilitar la resolución de conflictos. Fomentar la educación emocional. Individualizar la enseñanza. 	
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> Iniciar la clase creando un clima afectivo positivo («Buenos días, ¿cómo estáis?»). Ser un modelo de educación y respeto con las intervenciones diarias («Por favor, Juan, ¿me ayudas a llevar los conos?, gracias»). Pedir disculpas con naturalidad («No he podido revisar las tareas, lo lamento»). Acercarse para atender los conflictos manteniendo la calma y un tono cálido (no gritar, mostrar agresividad). Dirigirse con amabilidad (sonrisa, sin tensión). 		<p>Consecuencias esperadas en el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> Es paciente. Sabe escuchar y dialogar. Muestra empatía. Soluciona los conflictos razonadamente. Es tolerante. Muestra respeto y educación.
<p>Obstáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> Conflictos entre estudiantes. Discusiones. Agresividad verbal entre estudiantes. Burlas y menosprecios Ironía, doble sentido. Dejar en evidencia a los compañeros. 	<p>Soluciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Acercarse a los estudiantes para mediar ante las discusiones. Escuchar a las partes implicadas sin juzgar. Realizar un relato descriptivo y objetivo de los hechos para resolver el conflicto con el diálogo. Recordar las instrucciones de la tarea y centrar la atención en estas. No emplear el sarcasmo o la ironía cuando se da <i>feedback</i>. 	
<p>Estrategias facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> Escuchar al estudiante con una actitud activa y positiva. Aproximarse al estudiante para atenderle. Emplear un lenguaje empático. 		
<p>Verificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿He sido educado? ¿Me he dirigido con amabilidad, respeto y empatía a los estudiantes? ¿He atendido individualmente los problemas surgidos, empleando una escucha activa? ¿He empleado la ironía, el sarcasmo, cuando proporcionaba <i>feedback</i>? 		

Nivel educativo ESO/BACH		
Dimensión Apoyo a la relación	Nivel de dificultad 	Nivel de importancia

Ejemplo

- En una sesión de juegos de desinhibición, el docente pidió a los estudiantes que buscaran un juego sobre dinámicas de grupo (presentación, cohesión grupal, etc.) para exponerlos en clase y llevarlos a la práctica. Dirigiéndose al grupo con educación, les pide los juegos: «Buenos días, ¿habéis encontrado los juegos?, excelente», «Si os parece bien, repasadlo y mientras organizo el material, perfiláis la exposición», «Por favor, preparaos que empezamos en breve».

Objetivo

- Individualizar la enseñanza.
- Fomentar un clima positivo.
- Transmitir respeto.
- Educar en valores de tolerancia y convivencia.
- Empatizar con los estudiantes.

Utilidad docente

- Mejorar la capacidad de comunicación con los estudiantes.
- Favorecer un clima de tolerancia y respeto.
- Desarrollar la empatía.
- Facilitar la resolución de conflictos.
- Fomentar la educación emocional.
- Individualizar la enseñanza.

Recursos

- Iniciar la clase creando un clima afectivo positivo («Buenos días, ¿cómo estáis?»).
- Ser un modelo de educación y respeto con las intervenciones diarias («Por favor, Juan, ¿me ayudas a llevar los conos?, gracias»).
- Pedir disculpas con naturalidad («No he podido revisar las tareas, lo lamento»).
- Acercarse para atender los conflictos manteniendo la calma y un tono cálido (no gritar, mostrar agresividad).
- Dirigirse con amabilidad (sonrisa, sin tensión).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Es paciente.
- Sabe escuchar y dialogar.
- Muestra empatía.
- Soluciona los conflictos razonadamente.
- Es tolerante.
- Muestra respeto y educación.

Obstáculos

- Conflictos entre estudiantes.
- Discusiones.
- Agresividad verbal entre estudiantes.
- Burlas y menosprecios.
- Ironía, doble sentido.
- Dejar en evidencia a los compañeros.

Soluciones

- Acercarse a los estudiantes para mediar ante las discusiones.
- Escuchar a las partes implicadas sin juzgar.
- Realizar un relato descriptivo y objetivo de los hechos para resolver el conflicto con el diálogo.
- Recordar las instrucciones de la tarea y centrar la atención en estas.
- No emplear el sarcasmo o la ironía cuando se da *feedback*.

Estrategias facilitadoras

- Escuchar al estudiante con una actitud activa y positiva.
- Aproximarse al estudiante para atenderle.
- Emplear un lenguaje empático.

Verificación

- ¿He sido educado? ¿Me he dirigido con amabilidad, respeto y empatía a los estudiantes?
- ¿He atendido individualmente los problemas surgidos, empleando una escucha activa?
- ¿He empleado la ironía, el sarcasmo, cuando proporcionaba *feedback*?

Tabla 5.24. Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Estructura antes de la tarea		

Ejemplo

- Aprendizaje de los giros sobre el eje transversal: volteretas. Para contextualizar la tarea, al inicio de la sesión se explican los objetivos y describe cómo se va a organizar la clase. Para ilustrar la disposición espacial, se emplea como apoyo visual la pizarra: «El objetivo de la clase es llegar a hacer la voltereta», «Para alcanzarlo, vamos a dividir la clase en dos bloques», «Primero calentaremos de manera específica, a continuación nos centraremos en la voltereta», «Para ello, he preparado una secuencia de ejercicios que os permitirá practicar con seguridad las partes de la voltereta», «Las actividades están organizadas de manera progresiva», «Realizaremos las tareas en grupos de tres, de esta forma siempre existirá ayuda externa que dé seguridad a la persona que realiza el ejercicio».

Objetivo

- Exponer los objetivos de la clase.
- Dar a conocer criterios de mejora.
- Facilitar la organización de las tareas.
- Solucionar dudas.
- Aumentar la predisposición y motivación autónoma hacia la tarea.

Utilidad docente

- Concretar los objetivos de la sesión.
- Transmitir al estudiante qué se pretende y cómo alcanzarlo.
- Organizar las tareas en base a los objetivos.
- Evitar la improvisación y prever respuestas ante contingencias.
- Preparar el material, los espacios y diseñar la formación de grupos.
- Optimizar el tiempo de clase, adaptar las actividades.
- Ayudar en el rol docente de facilitador y mediador de los aprendizajes.

Recursos

- Deliberación grupal (iniciar la clase, recordando lo visto para conectar con lo previsto).
- Lluvia de ideas (pedir a los estudiantes que expongan los conceptos clave vistos).
- Apoyo visual (emplear vídeos, imágenes, demostraciones, pizarras, fichas donde se vea claramente la estructura de la clase).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Toma conciencia de qué se va a realizar en clase.
- Otorga sentido a la organización prevista (tareas, materiales y agrupaciones).
- Contextualiza sus acciones respecto a un plan general.
- Conoce el proceso de aprendizaje previsto y dirige sus esfuerzos a lograr los objetivos.
- Interpreta sus errores en el contexto de la tarea y entiende su relevancia.

Obstáculos

- Los estudiantes no prestan atención.
- No comprenden la estructura.
- No se proporciona la información suficiente o es excesiva.
- No siguen las indicaciones.
- Las indicaciones no son claras.
- Las indicaciones son contradictorias.

Soluciones

- Utilizar apoyos visuales: la pizarra o fichas con un esquema.
- Realizar una explicación clara y concisa.
- Relacionar la estructura de la sesión con los objetivos.
- Realizar una lluvia de ideas para predisponer al estudiante.
- Conectar los objetivos de la clase con lo realizado en clases anteriores para ofrecer un hilo argumental (secuencia).

Estrategias facilitadoras

- Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.
- Explicar la utilidad de las tareas.
- Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.

Verificación

- ¿He sido capaz de relacionar la estructura de la sesión con los objetivos y las tareas previstas?
- ¿He ayudado a los estudiantes a que entiendan la estructura de la clase?
- ¿He ofrecido una información clara y concisa? ¿Ha ayudado a que la clase fuera más dinámica?

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Estructura antes de la tarea

Nivel de dificultad



Nivel de importancia



Ejemplo

- Al inicio de una clase de rugby, el docente realiza un repaso de todo el contenido tratado hasta la fecha para explicar los objetivos de esa sesión: «El objetivo de hoy es perfeccionar las habilidades trabajadas», «Para ello, vamos a proponer situaciones reales de juego». A continuación, describe la estructura de la clase: «Primero vamos a comenzar con ejercicios de calentamiento, pases por parejas, a continuación, juntaremos las parejas aleatoriamente para formar grupos de cuatro e introduciremos un componente táctico: progresar a meta, superando una defensa en inferioridad. Finalmente, aplicaremos este principio en una situación de juego real».

Objetivo

- Exponer los objetivos de la clase.
- Dar a conocer criterios de mejora.
- Facilitar la organización de las tareas.
- Solucionar dudas.
- Aumentar la predisposición y motivación autónoma hacia la tarea.

Utilidad docente

- Concretar los objetivos de la sesión.
- Transmitir al estudiante qué se pretende y cómo alcanzarlo.
- Organizar las tareas en base a los objetivos.
- Evitar la improvisación y prever respuestas ante contingencias.
- Preparar el material, los espacios y diseñar la formación de grupos.
- Optimizar el tiempo de clase, adaptar las actividades.
- Ayudar en el rol docente de facilitador y mediador de los aprendizajes.

Recursos

- Deliberación grupal (iniciar la clase, recordando lo visto para conectar con lo previsto).
- Lluvia de ideas (pedir a los estudiantes que expongan los conceptos clave vistos).
- Apoyo visual (emplear vídeos, imágenes, demostraciones, pizarras, fichas donde se vea claramente la estructura de la clase).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Toma conciencia de qué se va a realizar en clase.
- Otorga sentido a la organización prevista (tareas, materiales y agrupaciones).
- Contextualiza sus acciones respecto a un plan general.
- Conoce el proceso de aprendizaje previsto y dirige sus esfuerzos a lograr los objetivos.
- Interpreta sus errores en el contexto de la tarea y entiende su relevancia.

Obstáculos

- Los estudiantes no prestan atención.
- No comprenden la estructura.
- No se proporciona la información suficiente o es excesiva.
- No siguen las indicaciones.
- Las indicaciones no son claras.
- Las indicaciones son contradictorias.

Soluciones

- Utilizar apoyos visuales: la pizarra o fichas con un esquema.
- Realizar una explicación clara y concisa.
- Relacionar la estructura de la sesión con los objetivos.
- Realizar una lluvia de ideas para predisponer al estudiante.
- Conectar los objetivos de la clase con lo realizado en clases anteriores para ofrecer un hilo argumental (secuencia).

Estrategias facilitadoras

- Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.
- Explicar la utilidad de las tareas.
- Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.

Verificación

- ¿He sido capaz de relacionar la estructura de la sesión con los objetivos y las tareas previstas?
- ¿He ayudado a los estudiantes a que entiendan la estructura de la clase?
- ¿He ofrecido una información clara y concisa? ¿Ha ayudado a que la clase fuera más dinámica?

Tabla 5.25. Explicar la utilidad de las tareas

Nivel educativo EP		
Dimensión	Nivel de dificultad	Nivel de importancia
Estructura antes de la tarea	2.0 	1.0 

Ejemplo

- El docente quiere explicar la importancia de realizar alguna actividad físico-deportiva habitualmente en la salud, para relacionarlo con las tareas que se realizan en clase: «Todos hemos oído la importancia de la actividad física sobre la salud, pero ¿sabríais explicar qué entendemos por estilos de vida activa?». El docente presenta una serie de imágenes de personas con un estilo de vida sedentario y otras con un estilo de vida activo y algunas consecuencias facilitadoras: «Conocer si llevamos un estilo de vida activo puede ayudar a mejorar nuestra salud», «Para mejorar el funcionamiento del organismo, las actividades a baja y media intensidad, los juegos que realizamos en clase nos ayudan a adquirir una forma física que nos permitirá practicar ejercicio con más autonomía», «Esta es una de las razones por las que vamos a realizar hoy juegos de persecución».

Objetivo

- Fomentar el aprendizaje significativo.
- Contextualizar el aprendizaje en su vida.
- Promover el aprendizaje situado.
- Generar adherencia a la práctica.
- Desarrollar motivación intrínseca.
- Comprender la estructura de una tarea.

Utilidad docente

- Conecta el aprendizaje de clase con contextos sociales próximos al estudiante (proporciona un significado social).
- Da continuidad al aprendizaje.
- Genera un mayor grado de implicación en la tarea.
- Mejora la calidad y los resultados académicos.
- Proporciona un hilo conductor sobre el que planificar las tareas.

Recursos

- Lluvia de ideas.
- Razonamiento deductivo.
- TIC y *apps* (utilizar herramientas digitales para ejemplificar y ver de manera más clara los conceptos tratados, sus relaciones, las posibles consecuencias, etc.).
- Recurrir a ejemplos reales, conectar con la cotidianidad (ejemplos de personas que puedan conocer y sean cercanos para puedan ayudar a fomentar el interés por la actividad, y la vean más útil).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Identifica los puntos clave de las tareas.
- Aprende comprensivamente.
- Asocia la práctica a unas consecuencias.
- Conecta la teoría y la práctica.
- Aumenta la implicación.
- Genera adherencia a la práctica.

Obstáculos

- Dificultad para asociar tarea y efectos.
- No comprenden la importancia de una tarea.
- No les suscita interés.

Soluciones

- Explicar con detalle y ofrecer ejemplos reales (noticias, etc.).
- Utilizar la propia experiencia del docente.
- Relacionar la tarea directamente con su aplicación a la vida cotidiana del estudiante.
- Pedir que cuenten experiencias personales.

Estrategias facilitadoras

- Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.
- Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.
- Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.

Verificación

- ¿Consiguen los estudiantes ver la utilidad que se le puede dar fuera del contexto académico a la materia?
- ¿La tarea propuesta ha sido conectada con la vida real y cotidiana del estudiante?
- ¿Explicar la utilidad de una tarea ha servido para comprender por qué se propone una secuencia de actividades concreta?

Nivel educativo ESO/BACH

Dimensión

Estructura antes de la tarea

Nivel de dificultad

IMPORTANCIA 2.0 

Nivel de importancia

IMPORTANCIA 1.0 

Ejemplo

- Durante una de las sesiones de condición física y salud el docente explica movimientos de fuerza como la sentadilla o el peso muerto: «Hoy empezamos con movimientos de fuerza, vamos a empezar por los de tren inferior». El docente sigue explicando e intercala ciertas preguntas para que los estudiantes puedan relacionar estos conceptos con su uso en el día a día y así entender las tareas que se van a desarrollar en clase. «Una buena técnica puede mejorar muchos gestos que hacemos en el día a día y mejorar nuestra calidad de vida. ¿Para qué situaciones pueden ser de utilidad estos movimientos?».

Objetivo

- Fomentar el aprendizaje significativo.
- Contextualizar el aprendizaje en su vida.
- Promover el aprendizaje situado.
- Generar adherencia a la práctica.
- Desarrollar motivación intrínseca.
- Comprender la estructura de una tarea.

Utilidad docente

- Conecta el aprendizaje de clase con contextos sociales próximos al estudiante (proporciona un significado social).
 - Da continuidad al aprendizaje.
 - Genera un mayor grado de implicación en la tarea.
 - Mejora la calidad y los resultados académicos.
 - Proporciona un hilo conductor sobre el que planificar las tareas.
-

Recursos

- Lluvia de ideas.
- Razonamiento deductivo.
- TIC y *apps* (utilizar herramientas digitales para ejemplificar y ver de manera más clara los conceptos tratados, sus relaciones, las posibles consecuencias, etc.).
- Recurrir a ejemplos reales, conectar con la cotidianidad (ejemplos de personas que puedan conocer y sean cercanos para puedan ayudar a fomentar el interés por la actividad, y la vean más útil).

Consecuencias esperadas en el estudiante

- Identifica los puntos clave de las tareas.
 - Aprende comprensivamente.
 - Asocia la práctica a unas consecuencias.
 - Conecta la teoría y la práctica.
 - Aumenta la implicación.
 - Genera adherencia a la práctica.
-

Obstáculos

- Dificultad para asociar tarea y efectos.
- No comprenden la importancia de una tarea.
- No les suscita interés.

Soluciones

- Explicar con detalle y ofrecer ejemplos reales (noticias, etc.).
 - Utilizar la propia experiencia del docente.
 - Relacionar la tarea directamente con su aplicación a la vida cotidiana del estudiante.
 - Pedir que cuenten experiencias personales.
-

Estrategias facilitadoras

- Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos.
 - Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.
 - Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.
-

Verificación

- ¿Consiguen los estudiantes ver la utilidad que se le puede dar fuera del contexto académico a la materia?
 - ¿La tarea propuesta ha sido conectada con la vida real y cotidiana del estudiante?
 - ¿Explicar la utilidad de una tarea ha servido para comprender por qué se propone una secuencia de actividades concreta?
-

Reflexiones



 PUMA

To
myself:
Stay close to those who make you feel

06.

REFLEXIONES FINALES

Como conclusión, podemos decir que este libro ha tenido como objetivo primordial contribuir a modelar en el docente de educación física un EMP a través de una serie de estrategias motivacionales evidenciadas empíricamente. Como se ha podido comprobar, en este camino, no existen fórmulas mágicas, sino recomendaciones para su implementación, debiendo ser adaptado a las necesidades de cada docente y contexto. Además, los resultados esperados siempre van a verse influidos por el resto de variables con que se desenvuelve el estilo en las clases de educación física, no estando siempre todas ellas remando a favor de la intencionalidad de la actuación docente. Por lo tanto, se sugiere que el programa PIAA para un EMP se entienda como una brújula que el docente ha de tener en su mano, pero que debe ser flexible, pudiendo ser adaptada a las necesidades puntuales del escenario educativo.

No obstante, este manual ha ofrecido sencilla y concisamente cuáles son las claves del proceso motivacional en el que, como docentes, siempre vamos a estar inmersos, de modo que esperamos ayudar a gestionar adecuadamente las situaciones sociales problemáticas que se puedan producir en el aula. Así pues, hemos visto cómo un docente como desencadenante social puede arrancar adecuadamente el proceso motivacional posterior si es capaz de nutrir equilibradamente la necesidad de autonomía, de competencia y de relación con el resto del estudiantado. Según la TAD, ese hecho es garantista de que el siguiente paso, el de la motivación de calidad de los estudiantes, aumentará cualitativamente. A partir de lo anterior, se ha construido una motivación autodeterminada y se ha facilitado el camino para promover que el estudiante se sienta dueño de su propio aprendizaje y disfrute del proceso gracias a la guía del docente y a la certeza de comprender lo que puede y no puede hacer. De esta forma, no solo se podrá aumentar el rendimiento académico, sino también el bienestar respecto a lo que hacemos a diario, pudiendo extrapolarlo al resto de facetas de nuestra vida.

Para aproximarnos a un EMP se sugiere tener presente las siguientes **iniciativas**:

- Diseñar con anterioridad al desarrollo de la clase una hoja de ruta. Planificar un recorrido que siempre conlleve la posibilidad de ser flexible en todas las estaciones del trayecto.
- Otorgar responsabilidades a tus estudiantes como aliciente para su autonomía.
- Tener preparadas varias opciones en las que puedan elegir durante el proceso.



Foto 6.1. El EMP ayuda a obtener resultados positivos en el aprendizaje.

- Ayudar a gestionar la resolución de las tareas ajustando tus expectativas al nivel de tus estudiantes; solo así serán capaces de autorregular su comportamiento y mejorar por sí mismos.
- Favorecer el desarrollo de la autonomía durante la construcción del conocimiento, otorgando la importancia necesaria a la educación centrada en valores como la equidad, la justicia y la democracia.
- Fomentar las relaciones sociales positivas entre tus estudiantes, respetando sus preferencias, invitándoles a aprender de los demás, siendo tú mismo parte de esas relaciones sociales.
- Transmitir un ejemplo al que seguir desde tu propio convencimiento de las ideas y valores que te definen.
- Mostrar ilusión por tu trabajo docente es la mejor estrategia para despertar en ellos la curiosidad por aprender disfrutando.
- Fomentar las metodologías activas como herramienta pedagógica en la que ubicar nuestro estilo motivacional para ayudar a aprender de forma divertida y creativa.
- Comunicar de forma positiva, en el sentido amplio de la palabra, tanto con comportamientos verbales como no verbales. A veces no es tanto lo que se dice, sino cómo se dice.
- Diseñar espacios específicos para la reflexión en tus clases. Es la mejor estrategia para compartir ideas, expresar puntos de vista, practicar la escucha activa y fomentar un aprendizaje cooperativo real y eficaz.
- Crear un sentido del esfuerzo en nuestro estudiantado a través de la mejora personal y la persistencia.

- Confiar en las posibilidades de tus estudiantes repercute directamente sobre su autoestima de forma positiva, percibiéndose como mejores y más capaces, sintiéndose libres para opinar y mostrar sus limitaciones.
- Reflexionar sobre la propia actuación docente como forma de reajustar el foco hacia nuestras intenciones pedagógicas. Mantener una actitud metacognitiva sobre las posibles adaptaciones del proceso de aprendizaje.

El modelo de estilo motivacional que aquí se ha ofrecido pretende ser un proyecto de vida para el docente. Un propósito a medio y largo plazo en el que sus pilares conceptuales puedan ser interiorizados como parte de su identidad laboral, pero también personal. La literatura científica en este ámbito es clara: el modelo motivacional de apoyo a la autonomía es un modelo flexible en el que, solamente con su uso, el docente va haciéndolo suyo y, gracias a la percepción del propio estilo, sigue convenciendo de su utilidad. Como todo proceso de cambio comportamental, necesita un tiempo de práctica para comprobar sus resultados, pudiendo existir en el camino altibajos que, aun tambaleando sus pilares, nunca deberían hacer perder la verdadera esencia del modelo: el camino más adecuado para mejorar la motivación del aula es apoyar la autonomía del estudiantado a través de nuestro patrón motivacional de interacción aquí descrito. Sin ninguna duda, esta será la mejor forma en la que el docente funcione como un modelo positivo para los demás, y que recoja los frutos de las bondades del modelo bidireccionalmente.

Como claves de esta reflexión final, se presentan **siete aportaciones** a modo de recordatorio:



Foto 6.2. En el EMP el docente se convierte en un modelo positivo en clase.

1. En el escenario educativo no estamos solos, el estudiante es un aliado nuestro capaz de dar mucho más de lo que nunca nos habíamos planteado. Apostemos por nuestro alumnado elevando nuestras expectativas hacia sus potenciales.
2. Pactar siempre es más positivo que imponer, apoyar siempre es más rentable que amenazar; guiar incluye al estudiante, controlar no.
3. Las 3D del EMP también definen nuestra motivación en el aula. Apostemos por nuestra autonomía, trabajemos nuestra competencia estructurando, planificando y mejorando día a día. Todos nos necesitamos; apostar por ti como docente pasa por apostar por optimizar las relaciones con los demás para mejorar entre todos, sintiéndonos bien.
4. Nuestros comportamientos de apoyo a la autonomía con nuestros estudiantes influyen en cómo se perciben a sí mismos respecto a sus creencias y habilidades.
5. El EMP se relaciona con el apoyo a la autonomía dentro de un entorno estructurado. Eso significa que el docente facilita tanto opciones de elección como una estructura previa, siendo estas totalmente compatibles. Además, interviene en el proceso de aprendizaje desde la asunción de que el estudiante sabe en qué consiste su capacidad de elección y cuenta con la orientación de la estructura proporcionada para poder hacerse cargo de su propio aprendizaje y autorregularlo para poder llegar a dominar las habilidades esperadas.
6. El camino hacia un estilo motivador docente positivo existe; los primeros pasos hacia el cambio son fundamentales para conseguir el éxito esperado.
7. La llave para el cambio educativo pasa por mejorar la motivación del aula, por lo que debemos comenzar por nosotros mismos como docentes.

En este camino, aún quedan muchos pasos que dar. Así, el modelo de EMP debería verse acompañado del mismo patrón motivacional entre los propios estudiantes, contribuyendo a obtener mejores resultados para el escenario educativo. Además, el resto de los desencadenantes sociales con los que se desenvuelven nuestros estudiantes (padres, otros docentes) también deberían estar transmitiendo al estudiante el mismo tipo de modelado positivo en el que, más allá de ayudar a construir su propia identidad de manera lo más adaptativa posible, le proporcionen una optimización de los entornos motivacionales positivos en los que el estudiante se relaciona. En ocasiones, conocer los inconvenientes (tanto para el educador como para el educando) que conlleva apostar por un estilo motivacional controlador suele ser suficiente para minimizar este tipo de prácticas en la educación de nuestro alumnado. Necesitamos más formación para acercar estos planteamientos teóricos con evidencia científica a las instituciones educativas, de manera que los agentes educadores puedan contar con las competencias suficientes para ejercer su labor de forma exitosa. Esperamos con esta obra haber iniciado una vía que propicie este acercamiento hacia la mejora continuada de la labor docente.

Bibliografía



BIBLIOGRAFÍA

- Barrachina-Peris, J. (2017). *Efecto del apoyo a la autonomía en el enfoque por competencias en educación física* (tesis doctoral). Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Barrachina-Peris, J., Moreno-Murcia, J. A. y Huéscar, E. (2022). Diseño y validación de una escala para la medición del estilo motivador docente. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22 (1), 68-80. <https://doi.org/10.6018/cpd>
- Barkoukis, V., Chatzisarantis, N. L. y Hagger, M. S. (2020). Effects of a school-based intervention on motivation for out-of-school physical activity participation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1751029>
- Behzadnia, B., Mohammadzadeh, H. y Ahmadi, M. (2019). Autonomy-supportive behaviors promote autonomous motivation, knowledge structures, motor skills learning and performance in physical education. *Current Psychology*, 38 (6) , 1692-1705.
- Cabrera, L. (2020). ¿Es la educación un problema personal y/o social en España? *Revista de Educación*, 388, 193-228.
- Cents-Boonstra, M., Lichtwark-Aschoff, A., Denessen, E., Aelterman, N. y Haerens, L. (2020). Fostering student engagement with motivation teaching: and observation study of teacher and students behaviours. *Research Papers in Education*. <http://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767184>
- Cheon, S., y Reeve, J., Ho, T. y Jang, H. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, 331-346.
- Chu, T. L., Zhang, T., Zhang, X. y Thomas, K. T. (2020). School environments predict Hispanic children's physical education related outcomes through basic psychological need satisfaction. *Learning and Individual Differences*, 80, 101844.
- Deci, E. L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Diesntbier (ed.). *Nebraska symposium on motivation* (vol. 38, pp.237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Deci, E. L. y Ryan, R.M. (2000). The «what» and «why» of goals pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- 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.

- Fin, G., Moreno-Murcia, J. A., León, J., Baretta, E. y Júnior, R. J. N. (2019). Interpersonal autonomy support style and its consequences in physical education classes. *PLoS ONE*, 14 (5), e0216609. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0216609>
- Gutiérrez-Díaz, D., García-López, L., Pastor-Vicedo, J. C., Romo-Pérez, V., Eirín-Nemiña, R. y Fernández-Bustos, G. (2017). Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la educación física en el enfoque por competencias. *Retos*, 31, 34-39.
- Huéscar, E. y Moreno-Murcia, J. A. (2017). Apoyo a la autonomía entre estudiantes, estrés percibido y miedo a la evaluación negativa. Relaciones con la satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25 (3), 517-528.
- 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.
- Haerens, L., De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N. y Van Petegem, S. (2015). *Do students with different motivational orientations benefit from autonomy-supportive teaching and suffer controlling teaching to a different degree?* European Educational Research Association.
- Lee, W. y Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: being in synch with students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32 (6), 727-747. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2012.732385>
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- MECD (2019). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2016-17*. Madrid: MECD.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E. y Barrachina-Peris, J. (2017). *Programa de Intervención de Apoyo a la Autonomía*. CEFIRE Artísticoexpresivo. Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Andrés-Fabra, J. y Sánchez-Latorre, F. (2020). Adaptación y validación de los cuestionarios de apoyo a la autonomía y estilo controlador a la educación física: relación con el *feedback*. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 2 (1), 1-16. <http://doi.org/10.29035/rcaf.21.13>
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Ballester, M. y Barrachina-Peris, J. (2021). Modelización de las estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 16, 2-26.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Núñez, J. L., León, J., Valero-Valenzuela, A. y Conte, L. (2019). Protocolo de estudio cuasi experimental para promover un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía en docentes de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19 (2), 83-101.
- Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, M. y Vera, J. A. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Psicodidáctica*, 20 (2), 359-376.
- Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, M. y Núñez, J. L. (2021). *Enseñanza para la acción. Guía comprensiva para la búsqueda de la autonomía en educación*. Buenos Aires. Sb Editorial.

- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style towards students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44 (3), 159-175.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5.ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Reeve, J. (2010b) How do I motivate others? The concept of motivating style. En: J. M. Díaz Gómez y E. Gámez (eds.). *Motivación y emoción: investigaciones actuales* (pp. 15-28). Universidad de la Laguna.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it. En: Woon Chia Liu, Chee Keng Wang y Richard M. Ryan (eds.). *Building autonomous learners* (pp. 129-152) Singapur: Springer.
- Reeve, J. y Cheon, S. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178-189.
- Reeve, J. y Lee, W. (2014). Student's classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), 527-540.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: the motivational basis for effective change. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49 (3), 186.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Nueva York: Guilford.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020) Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En: M. Zanna (ed.). *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). Nueva York: Academic.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. y Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31.
- Vasconcellos, D., Parker, P., Hilland, T. y Cinelli, R. (2020). Self-determination theory applied to physical education: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112 (7), 1444-1469.
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D. y Cinelli, R. (2021). Self-determination theory in physical education: a systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247.
- Zapatero-Ayuso, J., González-Rivera, M. 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, 5-25. <https://doi.org/10.5232/ricyde2017.0471>

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. Estrategias de las dimensiones del EMP	49
Tabla 3.2. Ejemplos de estrategias de la dimensión: «Apoyo a la autonomía», tanto de un EMP (con apoyo a la autonomía) como de un EMN (de forma controladora).....	50
Tabla 3.3. Ejemplos de estrategias de la dimensión: «Estructura antes de la tarea», tanto de un EMP (con apoyo a la autonomía) como de un EMN (de forma controladora).....	52
Tabla 3.4. Ejemplos de estrategias de la dimensión: «Estructura durante la tarea», tanto de un EMP (con apoyo a la autonomía) como de un EMN (de forma controladora o neutra).....	54
Tabla 3.5. Ejemplos de estrategias de la dimensión «Apoyo a la relación», tanto de un EMP (con apoyo a la autonomía) como de un EMN (de forma controladora o neutra)	57
Tabla 3.6. Grado de dificultad de las estrategias para un EMP	61
Tabla 3.7. Grado de importancia de las estrategias para un EMP	63
Tabla 3.8. Secuencia de entrenamiento de las estrategias de apoyo a la autonomía para un EMP.....	65
Tabla 3.9. Interrelación de las estrategias de un EMP	67
Tabla 3.10. Consecuencias esperadas en el estudiante de la puesta en práctica de las estrategias en la fase 1 (Habituaación: empatizar y organizar).....	69
Tabla 3.11. Consecuencias esperadas en el estudiante de la puesta en práctica de las estrategias en la fase 2 (Modelar y planificar).....	69
Tabla 3.12. Consecuencias esperadas en el estudiante de la puesta en práctica de las estrategias en la fase 3 (Práctica)	70
Tabla 4.1. Nivel inicial. Propuesta organizativa de las estrategias de apoyo a la autonomía para un EMP	80
Tabla 4.2. Nivel experto. Propuesta organizativa de las estrategias de apoyo a la autonomía para un EMP.....	81
Tabla 4.3. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Aproximarse al estudiante para atenderle».....	87
Tabla 4.4. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva»	88
Tabla 4.5. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Emplear un lenguaje empático»	88
Tabla 4.6. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos».....	89
Tabla 4.7. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Ofrecer <i>feedbacks</i> informativos durante la ejecución de las tareas»	89
Tabla 4.8. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea»	90

Tabla 4.9. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes».....	90
Tabla 4.10. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Ceder responsabilidad»	91
Tabla 4.11. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora»	91
Tabla 4.12. Progresión de aprendizaje de la estrategia:	92
«Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes»	92
Tabla 4.13. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Cuando es necesario compartir con los estudiantes las demostraciones»	92
Tabla 4.14. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Dejar que el estudiante tome la iniciativa (ceder la iniciativa)»	93
Tabla 4.15. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Utilizar modelos a través de estudiantes».....	93
Tabla 4.16. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Ofrecer posibilidades de experimentación (Individualizar la enseñanza)».....	94
Tabla 4.17. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Dar confianza a los estudiantes».....	94
Tabla 4.18. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas».....	95
Tabla 4.19. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones»	95
Tabla 4.20. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios)»	96
Tabla 4.21. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Proponer diferentes variantes para una misma tarea».....	96
Tabla 4.22. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Ser entusiasta».....	97
Tabla 4.23. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes».....	97
Tabla 4.24. Progresión de aprendizaje de la estrategia:	98
«Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren».....	98
Tabla 4.25. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada».....	98
Tabla 4.26. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase»	99
Tabla 4.27. Progresión de aprendizaje de la estrategia: «Explicar la utilidad de las tareas»	99
Tabla 4.28. Escala del apoyo a la autonomía en educación física (EAA-EF).....	100
Tabla 4.29. Escala estilo controlador en educación física (EECEF).....	101
Tabla 4.30. Medida del estilo interpersonal docente (MEID)	102
Tabla 5.1. Escuchar a los estudiantes con actitud activa y positiva	110
Tabla 5.2. Aproximarse al estudiante para atenderle.....	113
Tabla 5.3. Emplear un lenguaje empático.....	115

Tabla 5.4. Al iniciar la clase, explicar y razonar los objetivos	117
Tabla 5.5. Ofrecer <i>feedbacks</i> informativos durante la ejecución de las tareas.....	119
Tabla 5.6. Preguntar al estudiante sobre sus preferencias en relación con una tarea.....	121
Tabla 5.7. Ofrecer una graduación de la dificultad de las tareas según el nivel de los estudiantes.....	123
Tabla 5.8. Ceder responsabilidad.....	126
Tabla 5.9. Ofrecer pautas y orientaciones para regular el progreso personal y dar a conocer previamente los criterios de mejora.....	128
Tabla 5.10. Adaptar las instrucciones según el progreso de los estudiantes.....	130
Tabla 5.11. Cuando es necesario compartir con los estudiantes las demostraciones	132
Tabla 5.13. Utilizar modelos a través de estudiantes.....	136
Tabla 5.14. Ofrecer posibilidades de experimentación (Individualizar la enseñanza)	138
Tabla 5.15. Dar confianza a los estudiantes	140
Tabla 5.16. Proponer agrupaciones flexibles según el desarrollo de las tareas	142
Tabla 5.17. Apoyarse en los estudiantes como modelos positivos para realizar las demostraciones	144
Tabla 5.18. Ofrecer la posibilidad de elección al estudiante (agrupaciones, materiales y espacios).....	146
Tabla 5.19. Proponer diferentes variantes para una misma tarea	148
Tabla 5.20. Ser entusiasta	150
Tabla 5.21. Comportarse como un modelo positivo para los estudiantes	152
Tabla 5.22. Ofrecer refuerzos positivos tanto verbales como no verbales. Animar a los estudiantes a que perseveren.....	154
Tabla 5.23. Dirigirse a los estudiantes con educación y de manera individualizada.....	157
Tabla 5.24. Explicar la estructura de la tarea respecto a la clase.....	159
Tabla 5.25. Explicar la utilidad de las tareas.....	161

En búsqueda de la autonomía en educación física

Elisa Huéscar Hernández, Julio Barrachina Peris, Juan Antonio Moreno Murcia

Los desafíos educativos del siglo XXI han puesto en jaque a la enseñanza tradicional. El modelo academicista, basado en un aprendizaje pasivo y mecánico, en el que el docente empleaba un estilo altamente controlador, está dando paso a un enfoque de la enseñanza mucho más dinámico y funcional, en el que el profesorado pasa a ejercer un liderazgo educativo positivo y facilita que el protagonismo en el proceso formativo recaiga en el estudiante.

Esta obra presenta una propuesta de intervención motivacional apoyada en las recientes evidencias científicas. En forma de manual práctico, va destinada a docentes y a estudiantes de educación física que busquen transformar su práctica hacia un enfoque activo de la enseñanza. Su principal objetivo es ayudar al docente a ser un promotor de la autonomía en sus clases, gracias al empleo de unas estrategias didácticas validadas científicamente. Para ello, transita por diferentes etapas formativas, de manera que le faciliten el dominio del estilo. Se aportan también abundantes ejemplos prácticos que permiten ilustrar cómo implementar las diferentes estrategias en contextos de interacción variados, que se adaptan a la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

Elisa Huéscar Hernández. Doctora en Psicología por la Universidad de Murcia. Profesora titular en la Universidad Miguel Hernández de Elche. Imparte su docencia en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y en el Grado de Psicología. Profesora en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Miguel Hernández. Editora asistente de la *Revista Internacional de Ciencias del Deporte* y miembro del comité asesor de la *Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*.

Julio Barrachina Peris. Doctor por la Universidad Miguel Hernández de Elche. (España). Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Valencia. (España). Maestro especialista en Educación Física por la Universidad Jaume I de Castelló (España). Profesor de Educación Física y director en el IES Mediterrània de Benidorm (España)

Juan Antonio Moreno Murcia. Doctor en Psicología por la Universidad de Valencia (España). Licenciado en Educación Física por la Universidad de Valencia. Catedrático de Universidad en la Universidad Miguel Hernández de Elche. Miembro del grupo de investigación GICOM. Secretario ejecutivo de la International Human Motricity Network (IHMN) y presidente de la Asociación Iberoamericana de Educación Acuática, Especial e Hidroterapia (AIDEA). Editor de la *Revista Internacional de Ciencias del Deporte* y *Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*.

Con el apoyo del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades

