

ACCIÓN DOCENTE PARA EDUCADORES FÍSICO- DEPORTIVOS

**MANUAL TEÓRICO BASADO
EN LA EVIDENCIA**

ÁNGEL ABÓS
SERGIO DILOY-PEÑA
JAVIER GARCÍA-CAZORLA
CARLOS MAYO-ROTA
LUIS GARCÍA-GONZÁLEZ



Grupo de Investigación de Referencia
EFYPAF - Educación Física y
Promoción de la Actividad Física

Universidad Zaragoza

ACCIÓN DOCENTE PARA
EDUCADORES FÍSICO-DEPORTIVOS
MANUAL TEÓRICO BASADO EN LA EVIDENCIA

Ángel Abós, Sergio Diloy-Peña, Javier García-Cazorla, Carlos Mayo-Rota y
Luis García-González

© Ángel Abós, Sergio Diloy-Peña, Javier García-Cazorla, Carlos Mayo-Rota y Luis García-González.

1ª edición. Huesca, 2024.

Edita: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

ISBN: 978-84-10169-25-8

DOI: <https://dx.doi.org/10.26754/uz.978-84-10169-25-8>

La portada y contraportada han sido diseñadas con canva.com



Servicio de
Publicaciones
Universidad Zaragoza



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (cc BY-NC-ND). Ver descripción de esta licencia en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Breve reseña:

Este libro está dirigido a Educadores/a Físico-Deportivos/a, abordando diversas temáticas relacionadas con la acción docente a partir de evidencias científicas recientes. Se examinan tanto los estilos de enseñanza (productivos y reproductivos) como las destrezas docentes (información inicial, feedback o retroalimentación, organización y control del grupo, y gestión del tiempo de práctica) como medios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, se proponen distintas estrategias motivacionales y didácticas para mejorar la motivación de los estudiantes o deportistas, logrando así beneficios como el aprendizaje o la adherencia físico-deportiva. Estos conceptos se fundamentan en la teoría de metas de logro y la teoría de la autodeterminación.

En sus últimas páginas, este libro también aborda el modelo comprensivo de enseñanza de deportiva, en contraste con el modelo técnico o tradicional. A lo largo del texto, se incluyen numerosos ejemplos basados en evidencias científicas, permitiendo a los/as profesionales Educadores Físico-Deportivos/as aplicarlos en su práctica cotidiana.

ÍNDICE

BLOQUE TEMÁTICO I. INTRODUCCIÓN A LA ACCIÓN DOCENTE	6
TEMA 1. INTRODUCCIÓN A LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	7
1.1. <i>Competencias didácticas en las actividades físicas y deportivas.....</i>	<i>7</i>
1.2. <i>Importancia de la acción docente en las actividades físicas y deportivas.....</i>	<i>10</i>
REFERENCIAS DEL BLOQUE TEMÁTICO I.....	17
BLOQUE TEMÁTICO II. ESTILOS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS	22
TEMA 2. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA.....	23
2.1. <i>Aspectos generales de los estilos de enseñanza.....</i>	<i>23</i>
2.2. <i>Estilos de enseñanza reproductivos.....</i>	<i>26</i>
2.3. <i>Estilos de enseñanza productivos.....</i>	<i>29</i>
2.4. <i>Estilos de enseñanza y evidencia científica.....</i>	<i>32</i>
REFERENCIAS DEL BLOQUE TEMÁTICO II	36
BLOQUE TEMÁTICO III. DESTREZAS DOCENTES BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS	40
TEMA 3. LA INFORMACIÓN INICIAL.....	41
3.1. <i>Introducción: interdependencia de las destrezas docentes e información inicial.....</i>	<i>41</i>
3.2. <i>Momentos, objetivos y medios de la información inicial.....</i>	<i>42</i>
3.3. <i>Estructura de la información inicial</i>	<i>44</i>
3.4. <i>Recursos y estrategias para una información inicial eficaz.....</i>	<i>47</i>
TEMA 4. EL FEEDBACK DOCENTE	51
4.1. <i>Introducción: interdependencia de las destrezas docentes y feedback.....</i>	<i>51</i>
4.2. <i>Tipologías de feedback.....</i>	<i>52</i>
4.3. <i>Recursos y estrategias para un feedback eficaz.....</i>	<i>57</i>
TEMA 5. LA ORGANIZACIÓN Y CONTROL DEL GRUPO.....	66
5.1. <i>Introducción: interdependencia de las destrezas docentes y organización y control del grupo</i>	<i>66</i>
5.2. <i>Organización del alumnado, del material y del espacio.....</i>	<i>67</i>
5.3. <i>Organización preventiva</i>	<i>75</i>
5.4. <i>Otros recursos y estrategias para optimizar la organización y el control del grupo.....</i>	<i>79</i>
TEMA 6. DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE PRÁCTICA.....	81
6.1. <i>Introducción: interdependencia de las destrezas docentes y tiempo de práctica.....</i>	<i>81</i>
6.2. <i>Análisis de los tiempos de una sesión: tipologías.....</i>	<i>82</i>
6.3. <i>Recursos y estrategias para optimizar el tiempo de práctica.....</i>	<i>85</i>
REFERENCIAS DEL BLOQUE TEMÁTICO III	91
BLOQUE TEMÁTICO IV. ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA LA INTERVENCIÓN DOCENTE	100

TEMA 7. TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO	101
7.1. Bases fundamentales de la Teoría de las Metas de Logro.....	101
7.2. ¿Qué es exactamente clima tarea o clima ego?	105
7.3. Evolución de la Teoría de las Metas de Logro.....	107
7.4. Estrategias motivacionales basadas en la Teoría de las Metas de Logro.....	109
TEMA 8. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	120
8.1. Bases fundamentales de la Teoría de la Autodeterminación	120
8.2. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca.....	133
8.3. Estrategias motivacionales basadas en la Teoría de la Autodeterminación	135
REFERENCIAS DEL BLOQUE TEMÁTICO IV.....	149
BLOQUE TEMÁTICO V. INTRODUCCIÓN A LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS	160
TEMA 9.- MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	161
9.1. ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual	162
9.2. ¿De dónde venimos? El modelo técnico-tradicional	165
9.3. ¿Hacia dónde debemos ir? El modelo de enseñanza comprensiva como alternativa.....	169
9.4. Una reflexión hacia el cambio para los Educadores-Físico Ddeportivos.....	180
REFERENCIAS DEL BLOQUE TEMÁTICO V	183

BLOQUE TEMÁTICO I. INTRODUCCIÓN A LA ACCIÓN DOCENTE

El esquema de contenidos teóricos del Bloque I “Introducción a la Acción Docente”, se compone de un único Tema, dividido a su vez en dos apartados:

Tema 1. Introducción a la didáctica de la Educación Física y de las actividades físicas y deportivas

1.1. Competencias didácticas en las actividades físicas y deportivas

1.2. Importancia de la acción docente en las actividades físicas y deportivas

Referencias del bloque temático I

Tema 1. Introducción a la didáctica de la educación física y de las actividades físicas y deportivas

1.1. Competencias didácticas en las actividades físicas y deportivas

“A mí la didáctica no me interesa, yo voy por rendimiento deportivo”.

Estas fueron las palabras textuales que un estudiante manifestó al inicio de la asignatura de Acción docente en Actividades Físicas y Deportivas hace varios cursos a su profesor. En dichas palabras, que si bien fueron expresadas por un estudiante podrían ser el pensamiento de muchos otros, se escondía una falta de interés hacia la propia intervención docente, una de las competencias profesionales transversales más importantes que tiene el título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

En base a incorrectas preconcepciones que pueden tener algunos estudiantes, en este primer tema de introducción a la didáctica de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, el objetivo es dar a conocer la vinculación de la intervención docente con todas aquellas salidas laborales a las que un/a Educador/a Físico-Deportivo/a puede acceder. De este modo, se pretende que el alumnado se aleje de la visión reduccionista que vincula, única y exclusivamente, la acción docente con la enseñanza de la Educación Física. Es obvio que la salida laboral que más relación guarda con la acción docente es “impartir clases de Educación Física”. Sin embargo, en la mayoría de las salidas laborales del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, las destrezas docentes también se utilizan diariamente para interactuar con las personas, que bien pueden ser compañeros, usuarios, jugadores, clientes, entre otros. De hecho, partiendo de la propuesta emergente del Consejo COLEF, la cual etiqueta nuestra profesión con el nombre de “Educadores/as Físico-Deportivos/as” (Díez-Rico et al., 2023), parece que todavía se realza más el “peso” que la intervención docente puede tener en las distintas competencias de un profesional de la Actividad Física y del Deporte.

En este primer tema, en primer lugar, se exponen cuáles son los datos del mercado laboral que el último informe de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte muestra. Autores como Bernal-García et al. (2019) o Campos-Izquierdo et al. (2019) señalan que aproximadamente un 35% de los Graduados se dedican a la docencia, siendo esta la principal salida laboral de los “Educadores Físico-Deportivos”. El ámbito de la docencia se vincula, especialmente, a aquellos Graduados que desarrollan su labor profesional en la enseñanza de la Educación Física en Educación Secundaria, ya sea en el ámbito público, concertado o privado. Sin embargo, existen otras salidas profesionales de esta titulación que

también están ligadas a la intervención docente. Por ejemplo, si repasamos las competencias profesionales que están asociadas a cada perfil profesional (Docencia en Educación Física, Entrenamiento deportivo, Actividad física y salud, y Gestión y recreación deportiva) recogidas en el Libro Blanco del título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (2005), podemos observar lo siguiente (pp. 260-261):

- En el perfil profesional de “Entrenamiento deportivo”, se expone que una de las competencias profesionales específicas de este ámbito es *“Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y del deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas”*.
- En el perfil profesional de “Actividad física y salud”, se señala que una de las competencias profesionales comunes aplicadas en este perfil es *“Planificar, desarrollar y evaluar la realización de programas de actividades físico-deportivas orientadas a la salud”*.
- En el perfil profesional de “Gestión y recreación deportiva”, igualmente, se establece que una de las competencias profesionales específicas es la *“Planificar, desarrollar y evaluar la realización de actividades físico-deportivas recreativas”*.

Además, el Boletín Oficial del Estado (BOE), en su Resolución de 18 de septiembre de 2018 de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Universidades de 17 de septiembre de 2018, por el que se establecen recomendaciones para la propuesta por las universidades de memorias de verificación del título oficial de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, expone recomendaciones fundamentales en torno a las áreas de competencias del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como las competencias y resultados de aprendizaje que todo titulado debería alcanzar. En este sentido cabe destacar que:

- Establece siete áreas competenciales (AC), de las cuales, cinco tienen una relación directa con la intervención docente, como pueden ser: (AC1) intervención educativa, (AC3) promoción de hábitos saludables y autónomos mediante actividad física y deporte, (AC4) intervención mediante las manifestaciones del movimiento humano, (AC5) planificación, evaluación y dirección-organización de los recursos y la actividad física y deporte y (AC7) desempeño, deontología y ejercicio profesional en el contexto de las intervenciones.

- Dentro de estas áreas competenciales (AC), existen hasta un total de 30 resultados de aprendizaje propios de un Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. De la suma de todos ellos, un elevado porcentaje hacen referencia concreta a “diseñar” o “aplicar”, bien sean programas de forma general o situaciones de forma particular. Además, se expone la importancia de comunicar e interactuar adecuada y eficientemente, promover la educación, difusión, información y orientación constante a las personas, elaborar con fluidez procedimientos y protocolos, implementar métodos, procedimientos, actividades, recursos, técnicas, así como gestionar diferentes situaciones y características, entre otros.

En su conjunto, se puede deducir que esta Resolución BOE de 18 de septiembre de 2018, vincula más de la mitad de los resultados de aprendizaje que un Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte debe adquirir hacia contenidos vinculados con la función docente en distintos contextos o ámbitos. Esto refleja la importancia que la asignatura de Acción Docente tiene no solo en los futuros Educadores Físico-Deportivos que se dediquen a la Educación Física, sino también en el resto de las salidas profesionales vinculadas a las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas.

Por último, para subrayar la importancia de la acción docente en todas las salidas profesionales de nuestra área, se expone una evaluación anónima realizada por un estudiante al final de la asignatura. En las preguntas cualitativas sobre la evaluación de la asignatura expresó lo siguiente:

“Al principio no me parecía muy útil esta asignatura, ya que pensaba que se centraba en la docencia y yo quiero rendimiento, pero después de cursarla me di cuenta de que dentro de esta asignatura se aprenden conceptos muy claves para llevarlos a cabo con cualquier tipo de población”.

Esta evaluación pone de manifiesto que no es una terquedad del profesorado de la asignatura, si no que la conexión de la asignatura con el futuro laboral de los egresados en cualquiera de los ámbitos es explícita.

Una vez introducidas la vinculación de las competencias y resultados de aprendizaje que tiene la intervención docente con la profesión de un/a Educador/a Físico-Deportivo/a, a continuación, se pretende mostrar la importancia, relevancia y repercusión que dicha función docente puede tener en el ámbito profesional de un Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, independientemente de la orientación profesional elegida (e.g., docente de Educación Física, preparador físico, gestor de clubes deportivos, etc.). Por ello, es importante

reseñar que, en este libro, cuando hablemos de docentes vamos a referirnos a cualquier de las salidas profesionales vinculadas a nuestra titulación.

1.2. Importancia de la acción docente en las actividades físicas y deportivas

Como se ha mencionado anteriormente, en el presente tema se quiere mostrar la influencia que puede tener las destrezas y habilidades docentes de un profesor, una entrenadora, un monitor, o cualquiera de las otras figuras profesionales vinculadas a la actividad física y el deporte, en el alumnado, en los deportistas, en los compañeros o en los usuarios o clientes. De hecho, hace casi 50 años, en 1975, Haim Ginott en su libro titulado “*Teacher and Child*” señalaba lo siguiente:

He llegado a una conclusión aterradora: yo soy el elemento decisivo en el aula. Es mi actitud personal la que crea el clima, es mi humor diario el que determina el tiempo. Como maestro, poseo un poder tremendo de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz. Puedo ser un instrumento de humor, de lesión o de cicatrización. En todas las situaciones, es mi respuesta la que decide si una crisis se agudizará o se apaciguará y si un niño se humanizará o deshumanizará. (Ginott, 1975, p. 36).

En este sentido, se entiende que estas consecuencias provocadas en los niños en el caso de Ginott, tanto negativas como positivas, dependen de las decisiones que tome el/la docente antes, durante y después de su intervención. En la literatura científica, pueden observarse numerosos estudios y revisiones sistemáticas que analizan las consecuencias que genera la intervención docente en el alumnado y deportistas (e.g., Ahmadi et al., 2023; Teixeira et al., 2020; Vasconcellos et al., 2020). El objetivo de este apartado no es realizar una revisión exhaustiva de todas las consecuencias que puede desencadenar la intervención docente. Sin embargo, sí que se pretende exponer varios ejemplos gráficos, fundamentados en estudios realizados en contextos próximos, con el objetivo de sensibilizar y concienciar a los futuros Graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de que nuestra forma de actuar como docentes siempre va a desencadenar una serie de consecuencias en el alumnado, deportistas o usuarios, entre otros.

Comenzaremos por el contexto de Educación Física tomando como ejemplo un estudio de Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2019), que expone los discursos sociales del docente sobre el rendimiento, el salutismo y la masculinidad hegemónica presentes en las clases de Educación Física. Estos autores expresan que el concepto de rendimiento está presente de forma continua en las clases de Educación Física, convirtiendo esta asignatura en un contexto competitivo, donde el alumnado debe demostrar continuamente su habilidad motriz, técnica y su capacidad física frente a los demás. Por tanto, el hecho de ganar o perder, acaba siendo más importante

que el propio aprendizaje curricular vinculado a la conducta motriz, la cultura de las actividades físico-deportivas, la autorregulación emocional, la sostenibilidad o la salud, competencias específicas del currículo vigente de Educación Física (Real Decreto 217/2022) que deberían marcar el norte en dicha asignatura.

Por ello, en estos contextos nos encontramos con distintos perfiles de estudiantes. Por un lado, podemos encontrar alumnado que cuando se expone ante sus compañeros y profesorado muestra una elevada competencia motriz y rendimiento, obteniendo gracias a ello recompensas como el éxito, el reconocimiento, el respeto o, incluso, una calificación superior. Si hacéis memoria, mucho de este alumnado podríais ser vosotros unos años atrás. En sentido contrario, también podemos encontrar estudiantes que, debido a una menor competencia motriz, pueden recibir sanciones, rechazo, acoso o, incluso, peores calificaciones (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019). Este alumnado tiene una mayor percepción de fracaso, miedo a fallar en las sesiones, así como sentimientos de incomodidad y soledad. Seguro que también recordáis el caso de muchos amigos/as que no lo pasaban tan bien en las clases de Educación Física. Igualmente, dichas clases pueden transmitir ciertos estereotipos, incluso de género, en función de cómo el/la docente diseñe las sesiones y cómo sea su discurso verbal en el aula (Moreno-Casado et al., 2023). Como plantean Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2019) o Beltrán-Carrillo et al. (2012), si las sesiones de Educación Física se convierten en un contexto de rendimiento donde se valoren especialmente la fuerza, la velocidad y la competitividad, los chicos y chicas que no representen estos valores de masculinidad hegemónica pueden acabar siendo infravalorados o marginados.

De este modo, estas situaciones podrían generar que esta asignatura se convierta para unos pocos en un contexto de éxito, mientras que para la mayoría del alumnado podrían generar una percepción de fracaso continuo, que les haga odiar y no querer participar en las actividades planteadas. De hecho, un estudio reciente ha evidenciado que una de las razones principales por los jóvenes españoles para no seleccionar la asignatura optativa de Educación Física y Vida Activa en 2º de Bachillerato, es haber experimentado experiencias negativas durante su vida académica en esta materia (Fernández-Río et al., 2023). Debido a que uno de los objetivos fundamentales de la asignatura de Educación Física es que el alumnado adopte un estilo de vida activo y saludable, parece necesario replantearse el rol que debe desempeñar el/la docente para conseguir que todo el alumnado pueda aprender y obtener experiencias positivas en el aula (Diloy-Peña et al., 2021). Por tanto, aunque la predisposición y motivación que traiga el alumnado a las clases de Educación Física podría afectar a su participación e implicación, como

anticipaba Ginott (1975) hace casi medio siglo, la propia intervención docente será un aspecto clave para revertir esta situación y convertir la Educación Física en una “asignatura con significado” para el alumnado (Fernández-Río y Saiz-González, 2023).

Los resultados de las investigaciones anteriores siguen la misma línea que otras revisiones sistemáticas que encontramos en la literatura científica en el contexto de Educación Física, las cuales señalan las consecuencias que tiene la manera de enseñar de los docentes en el plano cognitivo, comportamental y afectivo del alumnado. Así, revisiones de los últimos años como la de Curran y Standage (2017), Sun et al. (2017), Vasconcellos et al. (2020) o White et al. (2021), establecen que la intervención del docente puede tener un efecto directo o indirecto (e.g., favoreciendo la motivación del estudiante) en las propias habilidades psicomotrices de los estudiantes (e.g., habilidades de locomoción y/o manipulativas), en los niveles de actividad física tanto durante las propias clases de Educación Física, como en el tiempo de ocio, así como en otras consecuencias como el esfuerzo, en la persistencia y en la concentración. Igualmente, en el plano afectivo, estas revisiones evidencian que el estilo motivacional del docente puede acabar afectando a la satisfacción, vitalidad, compromiso y actitud del alumnado hacia la Educación Física. En el plano comportamental, la acción docente también puede afectar a la intención y predisposición a participar tanto en las clases de Educación Física como en la práctica de actividad física futura. Por último, estas revisiones exponen las consecuencias de la intervención del docente en el dominio cognitivo, como puede ser la atención, el conocimiento o aprendizaje adquirido y el rendimiento académico. Un ejemplo concreto de todas estas afirmaciones lo podemos ver en el estudio de Sun y Chen (2010) donde específicamente se señala como la falta de explicación de unos objetivos claros en las tareas afecta negativamente al aprendizaje de los estudiantes.

De forma general, podemos concluir que el diseño de las sesiones, así como todo lo que los docentes de Educación Física hacen y dicen durante las clases de Educación Física, puede tener una profunda influencia en la motivación y consecuencias generadas en el alumnado. Además, como veremos más adelante en el Tema 8 de la asignatura, es importante remarcar que los docentes pueden no solo adoptar distintos estilos motivacionales de enseñanza, si no combinarlos en una misma sesión de Educación Física (Burgueño, García-González et al., 2024). Por ejemplo, se ha demostrado que un docente puede ser estructurado o apoyar la competencia, manifestando los objetivos, ajustando las tareas al nivel de los estudiantes o dando feedback sobre el progreso, mientras, simultáneamente, apoyar la autonomía escuchando a sus estudiantes y respondiéndoles cuando expresan su opinión o favoreciendo la elección de

determinados elementos de su proceso de enseñanza-aprendizaje (e.g., materiales, vestuario, actividades, etc.) (Burgueño, Abós et al., 2024). Si bien la evidencia científica nos muestra como este perfil podría resultar muy adaptivo para el alumnado, también es cierto, que a la vez que el profesorado de Educación Física apoya la competencia y la autonomía, también puede adoptar en otras tareas un estilo controlador, presionando al alumnado para que se comporte de una manera prescrita y amenazando con castigarles si no obedecen. Esto nos pone en perspectiva de que, no solo habrá que intentar potenciar aquellos estilos más adaptativos para el alumnado, si no también reducir otros que puedan ser más perjudiciales (García-González et al., 2021).

Continuando con el contexto deportivo, pondremos algunos otros ejemplos en los que la actuación del entrenador/a va a tener una gran trascendencia en las consecuencias generadas en los jugadores. A diferencia de las clases de Educación Física, el deporte extraescolar se caracteriza, generalmente, por la voluntariedad en la participación de las personas que lo practican. Sin embargo, debemos advertir que el contexto deportivo extraescolar es un entorno donde el/la entrenador/a interviene muy directamente sobre sus jugadores, generando experiencias que no siempre son positivas. Por ejemplo, todo entrenador/a parece que desearía tener deportistas comprometidos con su equipo y con el deporte, pero, sin embargo, muchas de las acciones que realiza en su intervención docente se alejan de este objetivo, posiblemente de forma inconsciente para él.

Aunque son numerosos los estudios que podemos encontrar en la literatura, pondremos como ejemplo dos estudios realizados por Murillo et al. (2018, 2022) en jóvenes españoles waterpolistas de diferentes categorías. En ambos trabajos se analizó la influencia del estilo motivacional de los entrenadores sobre los procesos motivacionales y el compromiso deportivo de los jugadores. En el estudio de Murillo et al (2018), se apreció cómo el estilo motivacional del entrenador/a puede ir desde la máxima cesión de decisiones y responsabilidades (i.e., apoyo a la autonomía) hasta el máximo control y restricciones (i.e., estilo controlador). En este sentido, ofrecer oportunidades de participación, estimular la responsabilidad del deportista y considerar su opinión cuando el/la entrenador/a propone tareas, puede suponer una mayor percepción de los jugadores de apoyo hacia la autonomía. Este estilo de apoyo a la autonomía fue combinado con un estilo de apoyo a la competencia (i.e., valorar el progreso y ajustar el reto, entre otros) y apoyo a la relación social (i.e., promover una relación de confianza, entre otros) en el estudio de Murillo et al. (2022), formando un estilo de apoyo a las necesidades psicológicas básicas (i.e., *need-supportive*). En el polo contrario, encontramos que actitudes como la vigilancia

excesiva de la vida personal del deportista, el uso condicionado de recompensas, la utilización de la atención condicional negativa o la intimidación pueden generar en el/la jugador/a una percepción de control por parte de su entrenador/a.

Los resultados de las investigaciones de Murillo y colaboradores mostraron que la percepción de los waterpolistas de este apoyo hacia las necesidades psicológicas desencadenó una satisfacción de las mismas (i.e., autonomía, competencia y relaciones sociales; ver Tema 8 para una mayor ampliación de estos conceptos), una motivación más autodeterminada, así como otras consecuencias positivas como el bienestar, la diversión o el compromiso deportivo. Por el contrario, la percepción de un estilo controlador del entrenador/a activó un proceso motivacional poco adaptativo en los jugadores, frustrando sus necesidades psicológicas básicas, generando motivación controlada y desmotivación y provocando una intención de abandono deportivo mayor, entre otras consecuencias. Además, se evidenció que el estilo de apoyo a las necesidades psicológicas básicas del entrenador/a no solo genera consecuencias adaptativas, si no que actúa como elemento protector para las consecuencias negativas (Murillo et al., 2022).

Por tanto, se observa la importancia que tiene que el/la entrenador/a de waterpolo apoye la autonomía, la competencia y la relación social de los jugadores en formación, debido a sus implicaciones positivas en los procesos motivacionales y en el compromiso deportivo (Abós et al., 2023). Para generar este estilo de apoyo a las necesidades psicológicas básicas, el/a entrenador/a debe: (a) implementar estrategias de intervención que favorezcan la toma de decisiones y la responsabilidad durante los entrenamientos y los partidos, tengan en cuenta los intereses y preferencias de sus jugadores y faciliten y beneficien el diálogo y la reflexión (i.e., apoyo a la autonomía); (b) valorar el progreso de sus jugadores y no solo el resultado, proporcionar feedback positivo, manifestar sus objetivos y ajustar el reto los entrenamientos en función del nivel de sus jugadores (i.e., apoyo a la competencia) y; (c) promover una relación cercana, cálida y de confianza con y entre sus jugadores (i.e., apoyo a la relación social) (Rodríguez et al., 2020). Asimismo, es importante que los entrenadores no adopten un estilo controlador debido a las consecuencias negativas que generan en los jugadores. En este sentido, se debe evitar la presión a los jugadores de waterpolo mediante la comunicación verbal y no verbal, los premios tangibles o recompensas condicionadas, así como evitar las amenazas o las metas impuestas (Murillo et al., 2018; 2022).

Además, al igual que ocurre en el contexto de la Educación Física, en el ámbito deportivo, son numerosos los estudios que evidencian que los estilos motivacionales del entrenador/a tampoco son excluyentes y pueden implementarse simultáneamente (e.g., Abós et

al., 2023; Delrue et al., 2019; Haerens et al., 2018; Reynders et al., 2020), lo que nos debe hacer reflexionar que no solo debemos centrarnos en lo positivo, si no ser reflexivos sobre qué razones o motivos nos llevan a ejercer control en nuestros jugadores. En este sentido, la amplia revisión realizada por Matosic et al. (2016) identifica algunas razones por las que pueden desencadenarse estos comportamientos control en la intervención docente de los entrenadores. La facilidad de implementar estrategias controladoras (e.g., gritos, uso de amenazas, etc.) y la creencia de que son más efectivas para el aprendizaje son algunas de las principales razones para usar un estilo controlador. De igual modo, ciertas características de la personalidad predisponen a los entrenadores a intervenir de una manera u otra. Por ejemplo, entrenadores con ciertos rasgos narcisistas tienen mayor predisposición a desarrollar conductas más controladoras, mientras que entrenadores con un carácter extrovertido, amable y más abierto se asocian a una intervención docente en la que se favorece, en mayor medida, la autonomía de los jugadores. Finalmente, estos autores establecen que, si los entrenadores detectan jugadores poco motivados, desarrollan conductas más controladoras. Esto puede suceder porque el/la entrenador/a percibe cierta presión del club o tienen la necesidad de demostrar un alto nivel y, para conseguirlo, desarrolla conductas controladoras con sus deportistas, generando lo opuesto a lo que, supuestamente, se necesita. Tal y como exponen estos autores, es necesario una formación continua a los entrenadores en teorías y estrategias motivacionales para que comprendan los procesos motivacionales que se derivan de su intervención docente. En esta línea, como han evidenciado revisiones sistemáticas más recientes, podrán saber que una intervención docente basada en el apoyo de las necesidades psicológicas básicas (i.e., autonomía, competencia y relaciones sociales) favorecerá la motivación de los deportistas y generará consecuencias más adaptativas, tanto a corto como a largo plazo (e.g., Mossman et al., 2022; Rodrigues et al., 2018), mientras que el estilo controlador desencadenará todo lo contrario (Bartholomew et al., 2009).

Por último, cabe destacar que algunos estudios, que han analizado las razones de abandono de la práctica físico-deportiva en adolescentes (Back et al., 2022; Macarro et al., 2010; Nuviala y Nuviala, 2005), han señalado al entrenador/a, técnico/a o monitor/a deportivo/a como principal causa. Otros argumentos habituales utilizados por los deportistas o usuarios como: “dejó de gustarme” o “me faltaban apoyos y estímulos”, se encuentran vinculados también con las consecuencias ocasionadas por la propia intervención docente (Martínez-Baena et al., 2012). De hecho, una reciente revisión sistemática con más de 6000 adolescentes ha manifestado que la motivación y las experiencias fueron los factores más determinantes para

que los jóvenes deportistas decidieran abandonar la práctica deportiva (Back et al., 2022). Para evitar este abandono, los autores de dicha revisión recomiendan que las organizaciones y clubes (donde emerge también la figura del gestor deportivo) se centren en desarrollar un clima motivacional de alta calidad, lo cual, es responsabilidad directa del entrenador/a.

En resumen, este tema quiere poner de relevancia dos cuestiones. La primera es mostrar el amplio número de salidas profesionales del Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en las que la intervención docente tiene un papel fundamental. La segunda hace referencia a la influencia que tiene la intervención docente de profesores, entrenadores o incluso gestores en las experiencias generadas en el alumnado, deportistas o usuarios. Por tanto, el/la docente/entrenador/monitor/gestor/a se configura como uno de los agentes determinantes de las consecuencias positivas y/o negativas que genera en cualquier contexto donde desarrolle su labor profesional.

Referencias del bloque temático I

- Abós, Á., Murillo, M., Sevil-Serrano, J., y García-González, L. (2023). How coaches' need-supportive and controlling behaviors are related to different (mal)adaptive outcomes in water polo players: a person-centered approach. *Current Psychology*, 42, 8085-8096. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02101-y>
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in Self-Determination Theory interventions. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- Back, J., Johnson, U., Svedberg, P., McCall, A., y Ivarsson, A. (2022). Drop-out from team sport among adolescents: A systematic review and meta-analysis of prospective studies. *Psychology of Sport and Exercise*, 61, 102205. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2022.102205>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215–233. <https://doi.org/10.1080/17509840903235330>.
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C. y Brown, D. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth and Society*, 44(1), 3-27. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Beltrán-Carrillo, V. J., y Devís-Devís, J. (2019). Inactive student thinking on their negative experiences in Physical Education: discourses of performance, healthism, and hegemonic masculinity. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Bernal-García, A., Pérez-Villalba, M., Grimaldi-Puyana, M. y García-Fernández, J. (2019). *Situación del mercado laboral de las personas tituladas universitarias en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFYDE) 2019*. Consejo COLEF.

- Burgueño, R., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., de Cocker, K., y García-González, L. (2024). A circumplex approach to (de)motivating styles in Physical Education: Situations-in-school-Physical Education questionnaire in Spanish students, pre-Service, and in-service teachers. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 28(1), 86–108. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2248098>
- Burgueño, R., García-González, L., Abós, Á., y Sevil-Serrano, J. (2024). Students' motivational experiences across profiles of perceived need-supportive and need-thwarting teaching behaviors in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 29(1), 82-96. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2028757>
- Campos-Izquierdo, A. (2019). Ocupaciones, empleo y perfil de los Graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en España. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14, 113–123. <https://doi.org/10.12800/ccd.v14i41.1271>
- Curran, T., y Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in Physical Education: Teachers as key facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262–276. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0065>
- Del Villar, F (Coord.). (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Ciencias de la Actividad física y del Deporte*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. V., Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., De Muynck, G. J., Fontaine, J., Franssen, K., van Puyenbroeck, S., Haerens, L., y Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 40,110–126. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.008>.
- Díez-Rico, C., Palomar Olmeda, A., y Perea Crespillo, G. M. (2023). *La profesión de la Educación Física y deportiva y su regulación*. Consejo COLEF.
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M., y Abós, Á. (2021). Motivational teaching style in Physical Education: How does it affect students' experiences? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 144, 44–51. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/2\).144.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/2).144.06)
- Fernández-Río, J., García, S., y Ferriz-Valero, A. (2023). Selecting (or not) physical education as an elective subject: Spanish high school students' views. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2256762>

- Fernández-Río, J., y Saiz-González, P. (2023). Educación Física con significado (EFcS). Un planteamiento de futuro para todo el alumnado Meaningful Physical Education. A framework for the future and for all students. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(4), 1–9. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i4.1129>
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Burgueño, R., y Abós, Á. (2021). La importancia de las conductas motivacionales docentes en Educación Física: Estrategias didácticas de intervención. En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en educación física: aplicaciones para el profesorado desde la evidencia científica*. (pp. 77-97). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- Ginott, H. G. (1975). *Teacher and child*. New York: Avon.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., Goris, W., y Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16–36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>.
- Macarro, J., Romero, C., y Torres, J. (2010). Reasons why Higher Secondary School students in the province of Granada drop out of sports and organized physical activities. *Revista de Educación*, 353, 311-312.
- Martínez-Baena, A. C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez-López, I., Castillo, R., Zapatera, B., Vicente-Rodríguez, G., Casajús, J. A., Álvarez-Granda, L., Romero-Cerezo, C., Tercedor, P., & Delgado-Fernández, M. (2012). Motivos de abandono y no práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: estudio Avena. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 45-54. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232012000100005>
- Matosic, D., Ntoumanis, N., y Queded, E. (2016). Antecedents of need supportive and controlling interpersonal styles from a self-determination theory perspective: a review and implications for sport psychology research. En M. Raab, P. Wylleman, R. Seiler, A. M. Elbe, y A. Hatzigeorgiadis (Eds.), *Sport and Exercise Psychology Research: from Theory to Practice* (pp. 145-180). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803634-1.00007-8>
- Moreno-Casado, H., Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., García-Calvo, T., y Pulido, J. J. (2023). Teachers' verbal and nonverbal communication, students' psychological needs, and positive and negative outcomes in Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 45(5), 269–278. <https://doi.org/10.1123/JSEP.2022-0240>

- Mossman, L. H., Slemp, G. R., Lewis, K. J., Colla, R. H., y O'Halloran, P. (2022). Autonomy support in sport and exercise settings: a systematic review and meta-analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2022.2031252>
- Murillo, M., Sevil, J., Abós, Á., Samper, J., Abarca-Sos, A., y García-González, L. (2018). Análisis del compromiso deportivo de jóvenes waterpolistas: un estudio basado en la teoría de la autodeterminación. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 111-119.
- Nuviala, A., y Nuviala, R. (2005). Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 5(20), 295-307.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE nº 76, de 30 de marzo de 2022). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Resolución de 18 de septiembre de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Universidades de 17 de septiembre de 2018, por el que se establecen recomendaciones para la propuesta por las universidades de memorias de verificación del título oficial de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. (BOE, nº 228, 20 de septiembre de 2018). Recuperado de: [https://www.boe.es/eli/es/res/2018/09/18/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2018/09/18/(1))
- Reynders, B., Van Puyenbroeck, S., Ceulemans, E., Vansteenkiste, M., y Broek, G. V. (2020). How do profiles of need-supportive and controlling coaching relate to team athletes' motivational outcomes? A person-centered approach. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 42(6), 452–462. <https://doi.org/10.1123/jsep.2019-0317>.
- Rodrigues, F., Bento, T., Cid, L., Neiva, H. P., Teixeira, D., Moutão, J., Marinho, D. A., y Monteiro, D. (2018). Can interpersonal behavior influence the persistence and adherence to physical exercise practice in adults? A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 424774. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2018.02141/BIBTEX>
- Rodrigues, F., Teixeira, D. S., Neiva, H. P., Cid, L., y Monteiro, D. (2020). The bright and dark sides of motivation as predictors of enjoyment, intention, and exercise persistence.

- Scandinavian. *Journal of Medicine and Science in Sports*, 30(4), 787–800.
<https://doi.org/10.1111/sms.13617>.
- Sun, H., Li, W., y Shen, B. (2017). Learning in physical education: A Self-Determination Theory perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 277-291. Sun, H., Li, W., y Shen, B. (2017). Learning in physical education: A self-determination theory perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 277–291.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0067>
- Sun, H., y Chen, A. (2010). An examination of sixth graders' self-determined motivation and learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 262–277.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.29.3.262>
- Teixeira, P. J., Marques, M. M., Silva, M. N., Brunet, J., Duda, J. L., Haerens, L., la Guardia, J., Lindwall, M., Lonsdale, C., Markland, D., Michie, S., Moller, A. C., Ntoumanis, N., Patrick, H., Reeve, J., Ryan, R. M., Sebire, S. J., Standage, M., Vansteenkiste, M., ... Hagger, M. S. (2020). A classification of motivation and behavior change techniques used in Self-Determination Theory-based interventions in health contexts. *Motivation Science*, 6(4), 438–455. <https://doi.org/10.1037/mot0000172>
- Tilga, H., Hein, V., Koka, A., y Hagger, M. S. (2019). How Physical Education teachers' interpersonal behaviour is related to students' health-related quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595718>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Lonsdale, C., Applied, O. S. T., y Kapsal, N. (2020). Self-Determination Theory applied to Physical Education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469.
<https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., y Lonsdale, C. (2021). Self-Determination Theory in Physical Education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

BLOQUE TEMÁTICO II. ESTILOS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS

El esquema de contenidos teóricos del Bloque II “Estilos de enseñanza en la Educación Física y las actividades físico deportivas”, se compone de un único Tema, dividido a su vez en cuatro apartados:

Tema 2. Los estilos de enseñanza

2.1.- Aspectos generales de los estilos de enseñanza

2.2.- Estilos de enseñanza reproductivos

2.3.- Estilos de enseñanza productivos

2.4.- Estilos de enseñanza y evidencia científica

Referencias del bloque temático II

Tema 2. Los estilos de enseñanza

2.1. Aspectos generales de los estilos de enseñanza

Esta aproximación conceptual breve (y ni siquiera completa) a los estilos de enseñanza persigue el objetivo de mostrar al alumnado de la asignatura de Acción Docente en Actividades Físicas y Deportivas que el uso de los mismos es una de las numerosas decisiones que un/a docente o entrenador/a debe tomar ya que condicionan cómo serán las interacciones que se desarrollarán en el aula o en el entrenamiento (Sicilia, 2004). Algunos autores han definido la propuesta del “espectro de los estilos de enseñanza” (Mosston y Ashworth, 2002) como una “caja de herramientas” para los docentes que deben seleccionar en función de su objetivo (Chatoupis, 2021). Es decir, las distintas maneras de vincularse entre el/la docente, el alumnado y el(los) objetivo(s) en las diferentes experiencias educativas. Recordad que, aunque en ocasiones hagamos referencia a docente o alumnado, estas ideas pueden trasladarse a cualquier contexto profesional de los Educadores Físico-Deportivos. De este modo, en los estilos de enseñanza, el/la docente decide cómo gestionar las relaciones afectivas, la comunicación docente-discentes, así como la gestión organizativa y el control (Chatoupis, 2021). Además, pueden llegar a configurarse como una ordenación de las posibles decisiones que se toman por parte del profesorado y del alumnado a lo largo de una clase o sesión (Cothran et al., 2005).

Abordar una visión de los estilos de enseñanza desde una perspectiva histórica, tal y como expone Sicilia (2004), nos puede servir en cierta medida para entender que dichos estilos, a pesar de su fundamento teórico, son elementos dinámicos en su aplicación. Inicialmente, la definición y clasificación de los estilos de enseñanza, obedece al objetivo de tratar de identificar cuál es la mejor forma de enseñar y, en este caso, originalmente se refiere a cómo enseñar en las clases de Educación Física. Los orígenes de la enseñanza de la Educación Física se remontan a una enseñanza autoritaria basada en el mando directo, con el objetivo prioritario de conseguir un mayor rendimiento y desarrollo físico en el alumnado. Posteriormente, a principios del siglo XX, se comienza a plantear que podrían existir alternativas que incluso fueran más efectivas sin una labor tan autoritaria por parte del docente. De hecho, autores como Sicilia (2004) revisan algunos estudios que ya entre los años 1930 y 1940 apuntaban a que una gestión más democrática de las clases podría favorecer el aprendizaje de los estudiantes, así como sus experiencias emocionales. Se comienza a plantear, en torno a 1970, cómo un modelo más horizontal puede funcionar sin generar una pérdida de autoridad y control del profesorado. Por ello, la aparición de esta nueva propuesta de estilos de enseñanza intenta unificar ideas y

mostrar una guía de cómo distintas prácticas docentes podrían aplicarse en el área de Educación Física.

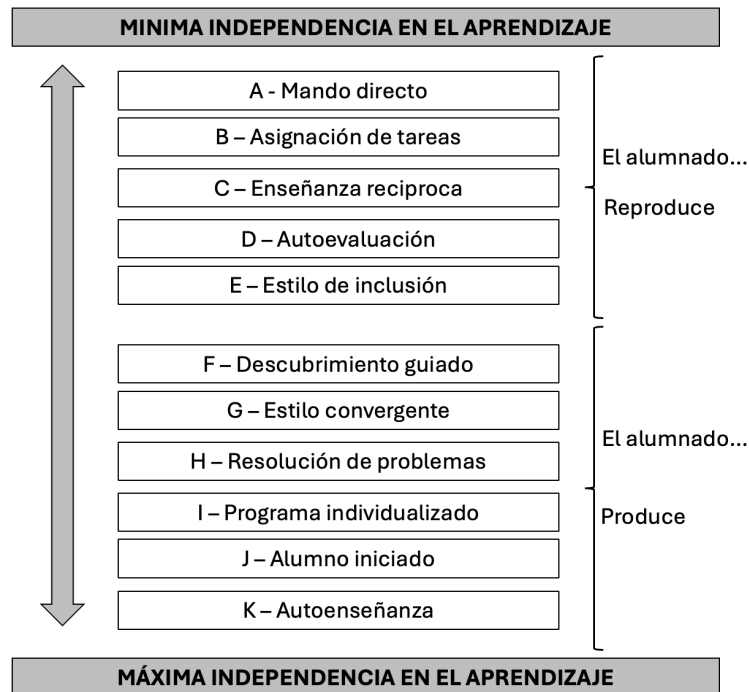
La propuesta de los distintos estilos de enseñanza aparece en 1966, a través de la obra del profesor Muska Mosston. Este profesor de Educación Física de origen Israelí, pero asentado en Países Bajos, se planteó, con el objetivo de ganar crédito de otras disciplinas y hacer de la Educación Física una asignatura más respetable, que esta misma se podía enseñar de distintas maneras (Campano et al., 2019). Iniciados los años 70, Muska Mosston no sólo se caracterizaba como un teórico sino también un excelente docente con un perfil inclusivo, intentando hacer prácticas que involucrarán a todos sus estudiantes. Es en esta década cuando el autor ganó reconocimiento a nivel internacional presentando su posicionamiento sobre cómo enseñar en la clase de Educación Física a través de su libro "Del comando al descubrimiento" (1972), en el cual definió el "espectro de estilos", entendiéndolo como la "teoría de las relaciones entre el profesor y el alumno, las tareas que ejecutan y sus efectos en el desarrollo del alumno" (Mosston, 1986, p.13).

Este espectro que abarcaba hasta 11 estilos de enseñanza, desde la mínima hasta la máxima autonomía en el aprendizaje del alumnado, fue un manual revolucionario en el campo de la educación. Fue tal la expansión de su propuesta que sus teorías, tanto en vida como post mortem, no solo fueron relevantes en el campo de la Educación Física, sino que tomaron fuerza en otras disciplinas de la educación y de las actividades físico-deportivas y artístico expresivas, a lo largo de todo el mundo (Campano et al., 2019). En su clasificación más tradicional y extensa (Mosston y Ashworth, 2002), los 11 estilos se pueden categorizar en reproductivos (Estilos A – E) o productivos (Estilos F – K) (Para una mayor revisión, ver Chatoupis, 2021), tal y como se observa en la Figura 1.

Aunque cada estilo de enseñanza tiene una serie de características intrínsecas, cabe destacar que es imposible que cada docente se identifique al 100% con todos los rasgos de un único estilo. En este sentido, algunos estudios han señalado que los docentes habitualmente utilizan los estilos de enseñanza de una forma híbrida (i.e., combinando elementos de varios estilos al mismo tiempo) en lugar de excluyente (i.e., utilizando un solo estilo) (Tinning, 2010). Por otro lado, el uso de unos u otros estilos también ha sido ampliamente estudiado desde un ámbito científico, evaluando los efectos que los distintos estilos de enseñanza pueden tener sobre diferentes variables afectivas, cognitivas y comportamentales del alumnado. Aunque profundizaremos sobre esto al final de este Tema, parece no existir un consenso sobre si unos estilos de enseñanza son mejores que otros (para una mayor revisión, ver Sympas et al., 2016).

Por tanto, cada docente debe usar un estilo u otro de enseñanza en función del objetivo, el contenido, la tarea, las características del alumnado o el contexto de aplicación.

Figura 1. Espectro de estilos de enseñanza de Muska Mosston, basado en Mosston y Ashworth (2002).



Nota: Elaboración propia.

Aparte de la clasificación de Mosston y Ashworth (2002) a nivel internacional, también se pueden encontrar otras clasificaciones, adaptaciones y ampliaciones de estos estilos de enseñanza. Por ejemplo, la propuesta desarrollada por Delgado (1991) ha sido otra de las propuestas más extendidas en el ámbito de la Educación Física en España. Delgado (1991) clasifica los estilos de enseñanza en: 1) estilos tradicionales (i.e., mando directo, mando directo modificado y asignación de tareas); 2) estilos que fomentan la individualización (i.e., individualización por grupos, enseñanza modular, programas individuales y enseñanza programada); 3) estilos que posibilitan la participación (i.e., enseñanza recíproca, grupos reducidos y microenseñanza); 4) estilos que promueven la socialización (i.e., enseñanza por roles y técnicas de grupo nominal o discusión en panel); 5) estilos que implican cognoscitivamente (i.e., descubrimiento guiado y resolución de problemas); y 6) estilos que fomentan la creatividad.

En las siguientes líneas, no se pretende elegir qué clasificación es la mejor ni comparar los aspectos positivos y negativos de cada una de ellas. Para simplificar el contenido, a continuación, se expone, de manera reducida y simplificada, el “espectro de estilos de

enseñanza” de Mosston dividido en dos grandes vertientes: los “estilos más reproductivos” y los “estilos más productivos” (Mosston y Ashworth, 2002) (ver Figura 1). Dentro de cada vertiente, el presente capítulo aborda los estilos más representativos y usados en la práctica profesional de la docencia, bien sea en el ámbito de la Educación Física o en el contexto deportivo. Así, además de su descripción, se tratará de poner el énfasis tanto en aspectos prácticos como en su aplicabilidad.

2.2. Estilos de enseñanza reproductivos

Los estilos de enseñanza reproductivos son aquellos en los que el aprendizaje del alumnado se realiza a través de la reproducción de habilidades y destrezas (Mosston y Ashworth, 2002). El papel de la acción docente recae únicamente en el profesorado, siendo el alumnado receptor de las actividades que tienen que realizarse de acuerdo con el modelo preestablecido. Dentro de los estilos de enseñanza reproductivos, los más representativos de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, clasificados de menor a mayor independencia en el aprendizaje, son los siguientes: (a) el mando directo o también llamado estilo basado en el comando; (b) la asignación de tareas y (c) la enseñanza recíproca.

(a) Mando directo

El “mando directo” se caracteriza porque el/la docente o entrenador/a asume la totalidad de las decisiones y responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en la enseñanza de una coreografía, el/la docente decidiría el momento inicial y final, el ritmo, la duración, el descanso, entre otros. El alumnado únicamente se dedica a imitar las tareas encomendadas. En la realidad del Educador/a Físico-Deportivo/a, un ejemplo de mando directo lo podemos encontrar en las clases dirigidas de un centro de fitness (e.g., *ciclo indoor*, *body pump*, aeróbic, entre otras). Los objetivos que persigue la aplicación de este estilo de enseñanza pueden ser, entre otros, la respuesta inmediata a un estímulo por parte del individuo, la uniformidad y conformidad de una ejecución sincronizada, la afinidad y réplica a un modelo determinado, la precisión en la respuesta, la eficiencia del tiempo útil o cuestiones relacionadas con una mayor seguridad en la práctica. Algunas desventajas que tiene el uso de este estilo se centran en la falta de toma de decisiones y responsabilidad del aprendiz, la falta de adecuación de las tareas al ritmo de aprendizaje del grupo y el aburrimiento y/o fatiga que puede generar en el alumnado o deportistas (Mosston y Ashworth, 2002).

(b) Asignación de tareas

El estilo de enseñanza basada en la tarea o “asignación de tareas”, plantea que las actividades se deben realizar tal y como se han demostrado o explicado. El aprendizaje se produce debido a la repetición de la tarea, el tiempo invertido en la práctica y la experiencia acumulada. En este estilo, en comparación con el mando directo, se establece un traspaso de algunas decisiones por parte del profesor/a o entrenador/a hacia el alumnado o deportistas, como pueden ser la postura, localización o ubicación del individuo en el espacio, el orden o el momento de iniciar y finalizar las tareas, el ritmo, el intervalo o la posibilidad de formular preguntas. A diferencia del estilo de mando directo, la asignación de tareas permite que el profesorado proporcione un feedback individualizado y privado al alumnado, durante y después de realizar una tarea, para ayudarle a reproducir el modelo (Mosston y Ashworth, 2002). Asimismo, facilita la gestión del tiempo, ya que el alumnado puede decidir cómo y cuándo empezar y terminar la actividad. Estas son dos grandes ventajas de este estilo, que como veremos más adelante, según varias investigaciones (e.g., Jaakkola y Watt, 2011; Kulinna y Cothran, 2003), es el estilo preferentemente utilizado en ámbitos como la Educación Física. De hecho, un ejemplo podría ser una sesión de Educación Física en la que el/la docente explica al alumnado cómo deben realizar diferentes tareas técnicas de baloncesto (e.g., entrada a canasta, conducción, pases y lanzamientos) en diferentes postas y el alumnado, una vez recibida la explicación, debe intentar reproducir la tarea de la manera más parecida posible a lo sugerido por el/la docente.

(c) Enseñanza recíproca

Siguiendo con el continuo de dependencia-independencia en el aprendizaje, llegamos al estilo de “enseñanza recíproca”. En este estilo, existen dos roles en las tareas a realizar: observador y ejecutante. El observador, que es un compañero de la clase, es la persona encargada de aportar un feedback inmediato sobre la tarea que se está realizando. El papel del profesorado debe centrarse en dotar al observador de las herramientas y competencias para llevar a cabo correctamente el rol que le ha sido asignado. Lo más destacable de este estilo es que el/la docente traspasa la labor del feedback, centrado en la ejecución, a uno de los estudiantes o deportistas. El/la docente seguirá dando feedback pero, a diferencia del estilo de asignación de tareas, se dirigirá al observador en lugar de a la persona que ejecuta. De este modo, el alumnado también aprende, además de la propia habilidad, a gestionar y usar el feedback de manera responsable.

Para llevar a cabo este estilo, el alumnado debe tener un grado de responsabilidad y maduración que le permita realizar el rol planteado por el/la docente. La principal ventaja de este estilo de enseñanza reside en el aspecto cognitivo y relacional que emerge, debido a las interacciones que se producen en las tareas. De este modo, se estimula al alumnado cognitivamente para tomar decisiones y asumir más responsabilidad en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los elementos más importantes que debe tener la aplicación de este estilo es el diseño de una ficha de criterios o indicadores (e.g., hoja de observación) Por un lado, esta ficha permite que el observador sea consciente de los aspectos en los que debe prestar una mayor atención en las tareas. Por otro lado, permite a la persona que adopta el rol de ejecutante, conocer los elementos en los que va a ser observado, así como tener un registro de las acciones realizadas (e.g., aciertos, fallos, etc.). Esta ficha de criterios debe ser específica para cada tarea y debe reflejar los elementos donde el observador debe fijarse, con el objetivo de detectar algunos errores a corregir o elementos a reforzar en el/la alumno/a que ejecuta la tarea. Esta ficha, también, puede aportar ejemplos de feedback, para que el observador los utilice (e.g., “¿qué tipo de salto permite cansarte menos?”) (Mosston y Ashworth, 2002). Un ejemplo de su aplicación podría darse en una clase de Educación Física, en la cual, el/la docente recoja en una ficha unos indicadores de cómo hacer eficazmente la carrera, batida, salto y recepción en un salto de altura. De este modo, el alumnado, por parejas o pequeños grupos, puede realizar esta tarea recíproca de acción-observación, dándose feedback en función de los indicadores señalados por del docente.

(d-e) Otros estilos reproductivos: autoevaluación e inclusión

Estos tres estilos de enseñanza de “mando directo”, “asignación de tareas” y “enseñanza recíproca” son los estilos reproductivos que, por su aplicabilidad práctica en los diferentes contextos o ámbitos físico-deportivos, son más conocidos (Sympas et al., 2016). No obstante, aunque no se desarrollen en profundidad en este libro, también es importante destacar que, dentro de estos estilos reproductivos, encontramos otros dos estilos más: “autoevaluación” e “inclusión”. En el estilo de “autoevaluación”, el alumnado reflexiona sobre su propia ejecución, tratando de obtener un feedback interno por sí mismo. Para ello, de manera similar al estilo de enseñanza recíproca, sería ideal que el/la docente preparase unos indicadores en los cuales el alumnado pudiera apoyarse para obtener un feedback de su ejecución. En el estilo de “inclusión”, el/la docente diseña las tareas con distintos niveles de ejecución. De este modo, el/la docente traspasa al alumnado la decisión sobre el nivel en el que decide comenzar la tarea

o ir progresando. Este último estilo, exige que el/la docente diseñe tareas que permitan regular el nivel de dificultad al alumnado (Mosston y Ashworth, 2002).

2.3. Estilos de enseñanza productivos

A diferencia de los estilos de enseñanza reproductivos, los estilos denominados productivos otorgan una alta implicación y responsabilidad al estudiante o jugador/a en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Goldberger et al., 2012). Así, el/la docente ejerce únicamente de guía para que los discentes alcancen los objetivos de aprendizaje. Estos estilos productivos se basan en la búsqueda de estímulos que fomenten la curiosidad en los estudiantes, impulsándolos a explorar y descubrir las respuestas por sí mismos. Para ello, es necesario plantear un problema o situación adaptado al nivel que exija una solución no conocida anteriormente. Igualmente, requieren de cierto tiempo en su aplicación, ya que requieren de una mayor duración para su desarrollo. Dentro de los estilos de enseñanza productivos, los más representativos de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, son los siguientes: (f) el descubrimiento guiado; (h) la resolución de problemas y; (i-j-k) estilos basados en la creatividad (Mosston y Ashworth, 2002).

(f) Descubrimiento guiado

El estilo denominado “descubrimiento guiado”, consiste en que alumnado encuentre una solución a la tarea planteada a través de un proceso convergente. Para ello, el/la docente debe plantear una pregunta o problema, que tiene una sola respuesta correcta que el alumnado debe descubrir. Una de las cuestiones más importantes en este estilo es el diseño por parte del docente de cuáles van a ser los objetivos y cuáles son las preguntas que van a guiar al alumnado a descubrir la respuesta esperada. Mosston y Ashworth (2002) ejemplifican este estilo como la subida a una escalera, donde la presentación progresiva de estímulos va conformando respuestas acumulativas que llevan al alumnado a acabar conformando un concepto o una conducta motriz elaborada. Otro elemento importante es que cada paso que se avanza se basa en la respuesta previa dada en el paso anterior. Por lo tanto, la clave de este estilo de enseñanza es plantear pasos intermedios adecuados ajustando el reto. Además, el/la docente no debe anticiparse a la respuesta del alumnado, esperando siempre a que este actúe para dar un feedback interrogativo que le oriente hacia la solución adecuada. Obviamente, este estilo cuenta con dificultades en su aplicación, aunque, como veremos en el apartado siguiente, es mucho más enriquecedor y adaptativo que otros estilos reproductivos, dado que estimula la reflexión del alumnado. Una dificultad en su aplicación consiste en elegir la secuenciación adecuada y

que la serie de pasos a descubrir sea útil y efectiva para todo el alumnado. Por ello, utilizar el descubrimiento guiado, de una forma única, es complejo por la diversidad de alumnado o deportistas que podemos encontrar en un aula de Educación Física o en un contexto físico-deportivo. En este sentido, es de vital importancia la capacidad de adaptación del docente, ajustando la secuencia de pasos en el descubrimiento guiado a sus alumnos/as o deportistas. Una secuencia de preguntas en la interiorización táctica de un deporte de colaboración-oposición de invasión podría servir de ejemplo: cuando un compañero de mi equipo tiene el balón, ¿Cómo puedo ayudarlo a conservar la posesión? ¿Y si un defensor está en la línea de pase?

(h) Resolución de problemas

Otro de los estilos productivos es “estilo divergente” o “resolución de problemas” (Mosston y Ashworth, 2002). Este estilo sigue los mismos pasos que el estilo de enseñanza anterior. Sin embargo, la principal diferencia entre el descubrimiento guiado y la resolución de problemas se encuentra en que, en este último, no existe una única respuesta cerrada concreta, sino que el alumnado puede descubrir varias alternativas para dar respuesta al problema planteado. El/la docente sigue presentando un estímulo en forma de pregunta, problema o situación a resolver que provoca disonancia cognitiva en el alumnado. Sin embargo, en este estilo el/la docente trata de diseñar una situación/problema que incite la búsqueda de respuestas múltiples y divergentes, es decir, el alumnado puede tener diferentes soluciones motrices y cognitivas al problema planteado por el/la docente. Por ejemplo, diferentes situaciones problema sirven como ejemplo de esta alternativa metodológica que posee un valor especial dentro de nuestra área curricular: ¿De qué formas podemos avanzar por un banco mientras llevamos un objeto sobre nuestro cuerpo? ¿De qué formas podemos pasar y recibir un balón?

En este punto se encuentra la clave de este estilo de enseñanza. De este modo, es importante que el/la docente controle todas las posibles respuestas que puedan sucederse, dado que, aunque las respuestas sean divergentes, estas deben estar dentro de un rango de posibilidades válidas. Las labores fundamentales del docente cuando aplica este estilo de enseñanza se basarán, fundamentalmente, en observar el desarrollo del proceso, examinar las soluciones producidas y controlar el nivel de participación del alumnado. El feedback a aportar puede dirigirse al grupo, en función de las soluciones obtenidas en general, aunque no debe dirigirse especial atención sobre una respuesta concreta para favorecer que la producción divergente aporte más opciones de solución. Al igual que en el estilo de descubrimiento guiado, el uso de este estilo productivo requiere que el/la docente esté preparado para proporcionar al

alumnado el tiempo necesario para el descubrimiento y que, además, esté habituado a aceptar las propuestas divergentes de los estudiantes. La aplicación en el alumnado requiere que estos sean capaces de producir nuevas ideas y, también, acepten respuestas divergentes del resto de compañeros (Mosston y Ashworth, 1986).

(i-j-k) Otros estilos productivos: estilos basados en la creatividad

Por último, se describen algunos estilos de enseñanza que se han vinculado con la “creatividad”. Continuando en el avance de participación del alumnado en las decisiones, encontramos el estilo denominado “programa individualizado”, donde el alumnado, además de poder tomar las decisiones integradas en los estilos anteriores, también diseña y descubre la pregunta o el problema a responder. El/la docente solo elige el contenido a desarrollar y el alumnado decide las preguntas/problemas y las posibles soluciones, con una organización de las mismas que le confiere todavía más autonomía.

Estos mayores niveles de autonomía se desarrollarán aún más con otros estilos de enseñanza creativos, como el de “alumnos iniciados”. Dicho estilo, tiene una esencia individual, en el que cada estudiante decide el tema concreto, las herramientas y recursos para llevar a cabo la actividad y la toma las decisiones acerca de las preguntas y el diseño de los problemas. Por lo tanto, dado que requiere de un gran conocimiento del alumnado, es complicado aplicarlo en el aula de Educación Física, al menos en algunos cursos. No obstante, dependiendo del nivel de autonomía del alumnado, un ejemplo de estos dos últimos estilos podría darse en la aplicación curricular de uno de los criterios de evaluación de la asignatura de Educación Física, en la cual, según la normativa LOMLOE (Real Decreto 217/2022) el alumnado debería de ser capaz de planificar y autorregular la práctica de actividad física para un periodo de tiempo concreto. Así, el/la docente podría plantearle el reto al alumnado de que, por ejemplo, vinculado a un contenido deportivo, fuera capaz de realizar un programa individualizado de entrenamiento, resolviendo preguntas y problemas, que confirieran en un trabajo autónomo para encontrar una solución al problema. Igualmente, estos estilos podrían tener también protagonismo en el contexto deportivo, en categorías más avanzadas donde los jugadores tienen experiencia en la disciplina. Sin embargo, es poco habitual que en contexto deportivo se de autonomía a los jugadores o atletas en la preparación de su entrenamiento.

Finalmente, en este continuo de dependencia-independencia en el aprendizaje, encontramos el estilo de “autoenseñanza”, donde el individuo será capaz de diseñar su propio aprendizaje de principio a fin. Este estilo no es nada habitual ni en las clases de Educación Física ni en el contexto deportivo dada la presencia del docente de Educación Física y la figura

del entrenador/a. Aunque tiene inconvenientes derivados del procedimiento autodidacta, recoge la extraordinaria capacidad del ser humano para enseñar, aprender y crecer y progresar en una actividad por sí mismo.

Estos tres estilos creativos tienen un carácter incompleto y abierto de las experiencias, donde el alumnado desarrolla un papel importante en la exploración, la espontaneidad y la originalidad motriz (Chatoupis, 2021). Otros autores, han definido los estilos creativos desde el punto de vista del alumnado. En este sentido, el/la docente solo plantea unas premisas en la presentación de las actividades, siendo los estudiantes los que tienen que elegir el nivel de reto de las tareas y, posteriormente, seleccionar una respuesta adecuada y creativa al problema (Kassing y Jay, 2003). Aunque los beneficios pueden parecer obvios, en ocasiones, se ha demostrado que es necesario alternar los estilos creativos con otros métodos más directivos cuando existe un importante desconocimiento del contenido que se va a abordar. Por ejemplo, el estudio de Amado et al. (2014) expuso que los mejores resultados de una intervención en danza en las clases de Educación Física se obtuvieron con una metodología mixta donde, tras varias sesiones de estilos reproductivos, se incorporaban estilos basados en la creatividad. Estos autores establecen que el total desconocimiento de un ámbito reduce el disfrute y la posibilidad de desarrollar los procesos cognitivos relacionados con la creatividad. De hecho, recientes investigaciones bajo el paradigma del modelo circular, que se desarrollará en el Tema 8, demuestran que la intención de ceder autonomía por parte del docente, si el alumnado o jugadores no tiene recursos suficientes para resolver el problema, puede derivar en una percepción de caos, lo cual no resulta adaptativo para su aprendizaje (Burgueño et al., 2024).

2.4. Estilos de enseñanza y evidencia científica

Tradicionalmente, se ha tratado de demostrar que los estilos de enseñanza productivos son mejores que los reproductivos (Chatoupis, 2018). Aunque se darán unas pinceladas basadas en la evidencia científica más adelante, el objetivo principal de este capítulo no es identificar qué estilos son mejores, sino dotar al alumnado de la capacidad crítica para poder identificar en que situaciones de enseñanza-aprendizaje sería más pertinente utilizar unos u otros. Tal y como exponen Goldenberger et al. (2012; p. 268) en línea con la posición original de Muska Mosston: “no hay un estilo de enseñanza inherentemente mejor o peor que otro, sino que uno u otro será más adecuado en función de los objetivos, el alumnado y el contexto en el que se desarrolla”. A continuación, se presenta lo que la evidencia científica ha demostrado sobre la frecuencia de su aplicación, los motivos de implementación y las ventajas que tanto unos como otros pueden tener.

Frecuencia en la aplicación

La agenda de algunos investigadores en relación con los estilos de enseñanza ha estado centrada en conocer cuáles de ellos se han aplicado con mayor frecuencia (Espada et al, 2019). Por ejemplo, el estudio de Cothran et al. (2005), a nivel transcultural, puso de manifiesto que los estilos más utilizados por los docentes eran los estilos reproductivos de “mando directo”, “asignación de tareas” y “enseñanza recíproca”, siendo los estilos productivos mucho menos utilizados. En la misma línea, Byra (2006) señaló que el estilo más utilizado a nivel internacional era la “asignación de tareas”. Este estilo, también fue el más utilizado por el profesorado de Educación Física en Primaria en una unidad didáctica basada en las habilidades motrices básicas (Salters y Scharoun Benson, 2022). Más recientemente, la revisión sistemática realizada por Chatoupis (2018) señala que los estilos productivos de “descubrimiento guiado” y la “resolución de problemas” tienen un uso moderado, aunque siempre son menos habituales que los estilos reproductivos. Asimismo, esta revisión evidencia que el resto de los estilos productivos, dada su complejidad en la aplicación, son muy poco conocidos y, por tanto, mínimamente utilizados por parte de los docentes.

Razones para utilizar unos u otros

Las razones que están detrás del uso de unos u otros estilos son variadas e inconsistentes y pueden derivarse de la influencia de múltiples factores (e.g., formación, años de experiencia, edad, género, creencias, motivación; Chatoupis, 2018; SueSee et al., 2019). Algunos estudios señalan que estos estilos reproductivos, especialmente el “mando directo” y la “asignación de tareas”, podrían ser aplicados en mayor medida por el profesorado al originar un mayor control sobre el alumnado, así como aportar mayor seguridad en la realización de las tareas (Goldberguer et al., 2012). De hecho, investigaciones sobre los cambios provocados por la Covid-19 en las clases de Educación Física manifestaron el incremento de la utilización de estilos productivos en ese momento temporal, incluyendo mando directo, dado que facilitaban al profesorado tener el 100% del control de las acciones del alumnado (Sanz-Remacha et al., 2022; Varea et al., 2022). Igualmente, el uso habitual y prominente de estilos reproductivos puede estar vinculado al protagonismo capital que ha tenido la adquisición de habilidades motrices o habilidades deportivas específicas (i.e., gestos técnicos) a la hora de estructurar los aprendizajes de las unidades didácticas en Educación Física u otros contextos físico-deportivos (Chatoupis, 2018; Chatoupis y Vagenas, 2017). El desarrollo de actividades competitivas evaluadas a través del rendimiento o la falta de tiempo en las programaciones, podrían justificar también la elección de estos estilos más reproductivos, dado que proporcionan una visión más

objetiva del progreso y requieren de menos tiempo al no hacer partícipe al alumnado en la toma de decisiones (Chatoupis, 2018; Chatoupis y Vagenas, 2017). Por último, algunos autores señalan que algunos profesores se arraigan al uso de estilos reproductivos manifestando razones de comodidad y facilidad en la aplicación (Salas-Anguiano y Mercado-Piedra, 2021), sin detenerse a reflexionar sobre si son los más adecuados o no.

Ventajas e inconvenientes

En relación con las ventajas o inconvenientes, existe un gran número de estudios que han evidenciado las bondades de los estilos productivos frente a los estilos reproductivos. Por ejemplo, encontramos evidencias de que estos estilos más productivos generan actitudes más positivas hacia la actividad física, una mayor implicación y toma de decisiones en las tareas propuestas, una mayor motivación intrínseca, satisfacción y diversión, así como una menor motivación externa y desmotivación (para una revisión, Chatzipanteli et al., 2015; Gray 2013). Igualmente, un estudio realizado por Sánchez et al. (2012), sobre la percepción del alumnado del “mando directo”, “asignación de tareas” (i.e., estilos reproductivos) o estilo de inclusión (i.e., estilo productivo), señaló que los estudiantes preferían este último estilo productivo, debido a que podían implicarse mucho más en las tareas. De manera similar, Morgan et al. (2005) mostraron que el alumnado asociaba los estilos reproductivos hacia un clima motivacional orientado al ego (i.e., éxito basado en la comparación con los demás) y los estilos productivos al clima motivacional tarea (i.e., éxito basado en el progreso personal) (para una revisión sobre los climas motivacionales, ver Tema 7). De igual modo, estos autores identificaron que los estilos productivos satisfacían más las necesidades psicológicas básicas de autonomía y competencia del alumnado en comparación con otros estilos reproductivos (para una revisión sobre las necesidades psicológicas básicas, ver Tema 8). El “descubrimiento guiado” también se mostró más eficaz para generar un clima motivacional tarea, así como para obtener mejores respuestas afectivas (e.g., diversión) comparado con los estilos reproductivos (Morgan et al., 2005).

No obstante, también se debe señalar que otros estudios han demostrado que los estilos reproductivos son más efectivos en tareas o habilidades más complejas o específicas (e.g., aprendizaje de baile) (Miletic et al., 2023), en pruebas de condición física o en condiciones con una alta implicación emocional (Curtner-Smith et al., 2001) y, también, cuando se desarrollan tareas que requieren garantizar el éxito en las mismas o es necesaria la seguridad (Byra, 2002). En esta línea, dentro del grupo de estilos reproductivos, aquellos que ofrecen cierta libertad de acción y de elección o evaluación (i.e., enseñanza recíproca, autoevaluación e inclusión), se

han mostrado en ocasiones igual de eficaces sobre el aprendizaje que otros estilos de enseñanza productivos (Byra, 2002). Además, otros autores reflexionan sobre la eficacia de los estilos reproductivos para incrementar el compromiso motriz y fisiológico del alumnado (Abusleme-Allimant, 2020). Si bien esto parece una obviedad, cabría reflexionar si conseguir unos altos niveles de actividad física en las clases de Educación Física es sinónimo de calidad. En línea con el planteamiento de “Educación Física con Significado” de Fernández-Río y Saiz-González (2023), esta asignatura debe promover la empatía, actitudes interpersonales y comunicativas, el pensamiento crítico, creativo e innovador, además de propiciar la apertura a nuevas experiencias, lo cual, parece estar más cerca de los estilos productivos que de los reproductivos.

En conclusión, se considera que no hay estilos mejores que otros, sino que su utilización depende del contexto, de la actividad, de las características psicoevolutivas del alumnado y del objetivo que se desee alcanzar. No obstante, debido a la mayor implicación cognitiva que suponen los estilos productivos para el alumnado y la importancia que esta tiene sobre el aprendizaje, su uso en las clases de Educación Física debería ser, al menos, más frecuente de lo que es en la actualidad. En muchas ocasiones, las experiencias previas de los docentes en las clases de Educación Física recibidas en su etapa académica/infancia, la falta de formación, las creencias negativas (e.g., generan más caos en el aula, pueden producir conductas disruptivas, etc.), así como la dificultad para una correcta implementación (e.g., dificultad de plantear la progresión en las tareas o implementar feedback interrogativo) son las principales barreras en su implementación (Chatoupi, 2018).

Referencias del bloque temático II

- Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., y Páez-Herrera, J. (2020). Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo entre la eficiencia y la calidad educativa en educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 11(64), 46–58.
- Amado, D., del Villar, F., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., y García-Calvo, T. (2014). Effect of a multi-dimensional intervention programme on the motivation of physical education students. *PLoS ONE*, 9(1), 1–6. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0085275>
- Burgueño, R., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., de Cocker, K., y García-González, L. (2024). A Circumplex Approach to (de)motivating Styles in Physical Education: Situations-In-School–Physical Education Questionnaire in Spanish Students, Pre-Service, and In-Service Teachers. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 28(1), 86–108. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2248098>
- Byra, M. (2002). A review of Spectrum research. *Teaching Physical Education*, 5, 318-335.
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. En D. Kirk, M. O’Sullivan, y D. Macdonald (Eds.), *Handbook of research in physical education* (5ª ed) (pp. 449-466). Sage.
- Campano, M., Di Menna, D. A., Dorato, M., Gabellini, M. L., Latorre, J. E., Romero, I. y Vincent, W. G. (2019). *Estrategias de enseñanza en la Educación Física Mosston, el espectro y los estilos de enseñanza*. Congreso Argentino y 8º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Ensenada.
- Chatoupis, C. C. (2021). The spectrum: Implications for physical education teaching. *Runner*, 52(1), 4-10.
- Chatoupis, C. C. (2018). Physical education teachers’ use of Mosston and Ashworth’s teaching styles: A literature review. *Physical Educator*, 75(5), 880-900. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I5-8292>
- Chatoupis, C. C., y Vagenas, G. (2017). Effects of two practice style formats on fifth grade students' motor skill performance and task engagement. *Physical Educator*, 74(2), 220. <https://doi.org/10.18666/TPE-2017-V74->

- Chatzipanteli, A., Digelidis, N., y Papaioannou, A. G. (2015). Self-regulation, motivation, and teaching styles in physical education classes: An intervention study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 333-344. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0024>
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., Macdonald, D., Richard, J. F., Sarmiento, P., y Kirk, D. (2005). A Cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 193–201. <https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599280>
- Curtner-Smith, M. D., Todorovich, J. R., Mccaughtry, N. A., y Lacon, S. A. (2001). Urban teachers use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the national curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 7(2), 177–190. <https://doi.org/10.1177/1356336X010072005>
- Delgado, M. A. (1991). Los estilos de enseñanza en la Educación Física. *Propuesta para una Reforma de la Enseñanza. ICE de la Universidad de Granada*.
- Espada, M., Fernández, M., y Calero, J. C. (2019). Validación de la versión española del Cuestionario de uso y percepción del espectro de estilos de enseñanza en Educación Física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 271-285.
- Fernández-Río, J., y Saiz-González, P. (2023). Educación Física con significado (EFcS). Un planteamiento de futuro para todo el alumnado Meaningful Physical Education. A framework for the future and for all students. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(4), 1–9. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i4.1129>
- Goldberger, M., Ashworth, S., y Byra, M. (2012). Spectrum of Teaching Styles Retrospective 2012. *Quest*, 64(4), 268–282. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.706883>
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.
- Jaakkola, T., y Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 248-262. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.248>
- Kassing, G., y Jay, D. M. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design*. Human Kinetics.

- Kulinna, P. H., y Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597-609. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00044-0)
- Miletic, D., Miletic, A., y Uzunovic, S. (2023). The effects of reciprocal, self-check, and command teaching styles on dance learning. *Physical Education of Students*, 27(5), 261-269. <https://doi.org/10.15561/20755279.2023.0506>
- Morgan, K., Kingston, K., y Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285. <https://doi.org/10.1177/1356336X050506>
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education: From command to discovery*. Merrill Publishers.
- Mosston, M., y Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education*. Merrill Publishers.
- Mosston, M., y Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*. Merrill Publishers.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE nº 76, de 30 de marzo de 2022). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Salas-Anguiano, E. M., y Mercado-Piedra, J. A. (2021). Los estilos de enseñanza de los maestros de Educación Física: The teaching styles of Physical Education teachers. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 1(3), 37-50.
- Salters, D., y Scharoun Benson, S. M. (2022). Perceptions and use of teaching strategies for fundamental movement skills in Primary School Physical Education programs. *Children*, 9(2), 226. <https://doi.org/10.3390/children9020226>
- Sanchez, B., Byra, M., y Wallhead, T. L. (2012). Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 317-330. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690864>
- Sanz-Remacha, M., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Asín, D., y García-González, L. (2022). Cambios provocados por la Covid-19 en la enseñanza de la Educación Física presencial: Un estudio cualitativo en docentes de Educación Primaria y Secundaria. *Retos*, 44, 1121-1131. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91187>

- Sicilia, Á. (2004). La interacción didáctica en educación. En A. Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 237-263). Escuela Nueva.
- SueSee, B., Edwards, K., Pill, S., y Cuddihy, T. (2019). Observed teaching styles of senior Physical Education teachers in Australia. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 47-57. <https://doi.org/10.1007/S41297-018-0048-8>
- Syrmpas, I., Digelidis, N., y Watt, A. (2016). An examination of Greek physical educators' implementation and perceptions of spectrum teaching styles. *European Physical Education Review*, 22(2), 201-214. <https://doi.org/10.1177/1356336X15598789>
- Tinning, R. I. (2010). *A memetic consideration of physical education's past and future*. AARE 2010 International Education Research Conference. Melbourne.
- Varea, V., González-Calvo, G., y García-Monge, A. (2022). Exploring the changes of Physical Education in the age of Covid-19. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 32–42. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233>

BLOQUE TEMÁTICO III. DESTREZAS DOCENTES BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS

El esquema de contenidos teóricos del Bloque III “Destrezas docentes básicas en la Educación Física y las actividades físico-deportivas”, se compone de cuatro Temas: la información inicial (Tema 3), el feedback (Tema 4), la organización y el control del grupo (Tema 5) y la distribución del tiempo de práctica (Tema 6). El esquema que siguen estos temas es el siguiente:

Tema 3. La información inicial

- 3.1. Introducción: interdependencia de las destrezas docentes e información inicial*
- 3.2. Momentos, objetivos y medios de la información inicial*
- 3.3. Estructura de la información inicial*
- 3.4. Recursos y estrategias para una información inicial eficaz*

Tema 4. El feedback docente

- 4.1. Introducción: interdependencia de las destrezas docentes y feedback*
- 4.2. Tipologías de feedback*
- 4.3. Recursos y estrategias para un feedback eficaz*

Tema 5. La organización y el control del grupo

- 5.1. Introducción: interdependencia de las destrezas docentes y organización y control del grupo*
- 5.2. Organización del alumnado, del material y del espacio*
- 5.3. La organización preventiva*
- 5.4. Otros recursos y estrategias para optimizar la organización y el control del grupo*

Tema 6. La distribución del tiempo de práctica

- 6.1. Introducción: interdependencia de las destrezas docentes y tiempo de práctica*
- 6.2. Análisis de los tiempos de una sesión: tipologías*
- 6.3. Recursos y estrategias para optimizar el tiempo de práctica*

Referencias del bloque temático III

Tema 3. La información inicial

3.1. Introducción: interdependencia de las destrezas docentes e información inicial

La intervención docente es el resultado de un gran número de decisiones que tienen lugar antes, durante y después del proceso o acto didáctico (Silverman y Mercier, 2015). Para que esta intervención sea eficaz, es necesario que el/la Educador/a Físico-Deportivo/a conozca y aplique distintas destrezas docentes como la información inicial, el feedback, la organización y el control del grupo o el tiempo de práctica, las cuales, como se representa en la Figura 2, son interdependientes entre sí (Calderón et al., 2005; García-González, Lizandra et al., 2021).

Figura 2. Representación de la interdependencia de las destrezas docentes – información inicial.



Nota: Elaboración propia.

Por ejemplo, la manera en la que se proporciona la información inicial al inicio de la sesión o en una determinada tarea condiciona directamente al tiempo de práctica. Con esto no queremos decir que haya que hablar poco, si no bien. Es posible que queriendo ser demasiado escuetos a la hora de informar sobre las tareas no consigamos explicarla correctamente y haya que volver a detener la tarea para tener que explicarla de nuevo, afectando todavía más al tiempo de práctica. A continuación, en este Tema 3, hablaremos de los medios, fases y recursos para que el/la docente o el/la entrenador/a sea capaz de preparar e implementar una información inicial de calidad.

3.2. Momentos, objetivos y medios de la información inicial

La información inicial está conformada por los distintos *momentos* en los que el/la docente se dirige a su alumnado para transmitir información. Dentro del tiempo dedicado a la atención por parte del alumnado podemos diferenciar (Lozano et al., 2006):

- a) Información inicial general: tiempo empleado por el profesorado para proporcionar información sobre aspectos generales de la sesión. Por ejemplo, serían aquellos momentos iniciales de la sesión en el que el/la docente sitúa a su alumnado, conectando lo que se ha hecho en sesiones anteriores con lo que se pretende hacer en la sesión de “hoy” (Hattie, 2017). En este momento, es muy efectivo para el aprendizaje proporcionar cuáles serán los objetivos de la sesión ya que así los estudiantes se enfocan sobre los aspectos que más importan (Hattie, 2017). Igualmente, esta información inicial general podría tener lugar al finalizar la sesión, cuando el/la docente hace un cierre resumiendo lo realizado y enlazando con lo que se hará en sesiones posteriores. Este momento, si se realiza de manera estructurada, también resulta muy útil sobre el aprendizaje (Hattie, 2017).

Esta información general, también puede ser proporcionada a otros niveles, demostrando ser eficaz sobre el aprendizaje (Hattie, 2017). Por ejemplo, cuando se comienza una unidad didáctica o un microciclo de entrenamiento con objetivos concretos, o incluso, más a largo plazo, cuando se comienza un trimestre/curso o una temporada deportiva.

- b) Información inicial de cada tarea: tiempo en el que el/la docente explica, describe o demuestra aspectos relacionados con la actividad concreta a realizar en ese momento. Es decir, si una sesión tiene cuatro tareas, cada una de ellas, tendrá un momento específico de información inicial, que como se verá en el siguiente apartado, debe seguir unas fases para que el mensaje llegue mejor al alumnado.

De este modo, los *objetivos* que se persiguen con la información inicial son los siguientes:

- 1) Situar en el aprendizaje: que el alumnado o los jugadores comprendan y relacionen la información con otros aprendizajes previos (significación y transferencia).
- 2) Facilitar la comprensión: que la información llegue de manera organizada y estructurada al alumnado y a los jugadores para que estos sean capaces de procesarla y entender bien lo que se les está demandando.

- 3) Generar predisposición: que el alumnado o los jugadores tenga motivación hacia la tarea y por lo tanto, estén disponibles y activados para la práctica.

En cuanto a las recomendaciones sobre la duración de la información inicial, numerosos autores han señalado que esta no debe sobrepasar el 20% del total de una clase o un entrenamiento para no restar un elevado tiempo de compromiso motor. Sin embargo, si bien es cierto que hay contenidos o momentos en un curso académico o en una temporada donde puede ser necesario que el/la docente aporte más información, lo cierto es que este porcentaje, de manera general suele ser bastante superior en la mayoría de las sesiones (Fuentes et al., 2007). Si la información inicial proporcionada es adecuada o de alta calidad, el alumnado podrá realizar durante más tiempo las tareas propuestas y el aprendizaje, por tanto, podría ser mayor. Además, una adecuada información inicial garantiza que los resultados de la misma sean los esperados, mientras que una información inicial pobre o de baja calidad podría provocar que no se cumplan los objetivos y, por tanto, no se produzca aprendizaje y la actividad acabe siendo un fracaso.

Los *recursos y medios utilizados* para presentar la información inicial obedecen a distintos canales de comunicación como son el visual, auditivo/verbal y kinestésico. El grado y la adecuación del canal dependerán del contexto, las experiencias previas y experiencia del alumnado.

- Canal visual: Aunque la instrucción verbal es la forma más habitual de transmisión de información en los docentes, varios estudios han señalado que parece más efectivo combinar la instrucción verbal con el canal visual. Esta combinación se conoce como “*modality effect*” o efecto de modalidad y tiene un impacto importante sobre el aprendizaje (Ginns et al., 2005; Noetel et al., 2021). Por ejemplo, en tareas de cierta complejidad, puede resultar muy útil apoyarse en una pizarra para que el alumnado vea de manera gráfica la delimitación del espacio, la distribución de los jugadores o las zonas a ocupar, entre otros. De hecho, en las recomendaciones de uso del canal visual, se establece que la información visual debe estar estructurada, centrarse sobre los aspectos más relevantes de la tarea, así como orientarse hacia la práctica justo después de la misma. Asimismo, es importante una previsión del uso de las demostraciones desde diferentes ángulos de visión para asegurarnos de que todo el alumnado ha visualizado correctamente la tarea (Ginns et al., 2005). En este sentido, será importante que el/la docente se asegure de que el alumnado está bien orientado a lo que se pretende mostrar.

- Canal verbal: como decíamos anteriormente, suele ser el más habitual y puede proporcionar información tanto descriptiva como explicativa. La información descriptiva puede sustituir a la demostración visual, así como también polarizar la atención sobre los aspectos más relevantes de la tarea. La información explicativa puede aportar razones de la utilidad y significatividad de la tarea, facilitando la comprensión de un movimiento o una destreza y aumentando la implicación cognitiva del alumnado o deportistas (Hattie, 2017). En el uso del canal verbal, es necesario tener en cuenta el público al que dirigimos la información, tratando de adaptar el lenguaje utilizado al nivel madurativo del alumnado. De igual modo, es importante destacar al alumnado los aspectos más importantes que tienen que recordar para no saturarle con un exceso de información.
- Canal kinestésico: si bien su uso suele ser residual debido al excesivo tiempo que demanda su utilización, tiene ciertas ventajas que deben ser tenidas en cuenta. El uso del canal kinestésico supone la manipulación del cuerpo del individuo con el objetivo de suplir la falta de sensaciones propioceptivas. Al usar este canal, no debe sustituir toda la actividad muscular del alumnado, sino actuar de forma complementaria. El principal beneficio del uso de este canal es aportar información analítica y de forma individualizada. Por ejemplo, puede servir para dar información inicial sobre cómo debe colocarse un segmento corporal al realizar una ejecución técnica, manipulando los segmentos corporales del alumno/a que recibe la información (Fuentes et al., 2007).

3.3. Estructura de la información inicial

Aunque existen diferentes propuestas en la literatura para estructurar la información inicial, más o menos “diseccionadas”, la mayoría de ellas coinciden en que tiene que haber cuatro momentos claramente diferenciados (García-González et al., 2021): (1) captar la atención; (2) introducción; (3) explicación; y (4) lanzamiento. En la Figura 3 se muestra un resumen del objetivo principal de cada fase, y a continuación, se detalla cuáles deben ser las claves en cada fase para que la información inicial resulte eficaz.

- 1) Captar la atención. En esta primera fase, el objetivo es que se produzca una actitud de escucha, a través de una disposición espacial adecuada, como por ejemplo un semicírculo. Hasta que el/la docente no se asegure la atención del alumnado, no debería introducir la tarea. Para ello, es importante que el/la docente tenga una posición destacada y no dé la espalda a nadie para que todo el alumnado pueda verle. Asimismo,

como en muchas ocasiones las sesiones de Educación Física o los entrenamientos tienen lugar en el exterior, el/la docente debe tener en cuenta la posición del sol para que a nadie le dé en la cara. Por último, es conveniente que esta disposición y ubicación elegida para proporcionar la información inicial sea lo más fija posible. Si la convertimos en una rutina, como veremos en el Tema 5, nos resultará más sencillo que el alumnado acuda a dicho lugar automáticamente al inicio de la sesión o al finalizar una tarea. No obstante, tampoco hay que ser estrictamente rígidos ya que puede haber sesiones o tareas donde sea más recomendable captar la atención en otra ubicación del espacio.

Figura 3. Fases de la información inicial.



Nota: Elaboración propia.

- 2) Introducción de la tarea. Posteriormente, una vez captada la atención, el/la docente debe comenzar a introducir la tarea, tratando de generar el mayor interés y predisposición posible. Para ello, puede anunciar directamente la actividad o enlazarla con explicaciones anteriores de otras actividades para facilitar su comprensión (e.g., *recordáis que la semana pasada estuvimos realizando un ejercicio de 4x4 donde había*

un comodín que iba con el equipo atacante” “Genial, pues hoy, vamos a hacer un ejercicio muy parecido pero...”). También es de gran utilidad darle valor a la utilidad de la tarea, reforzando cuál es la finalidad de la misma (e.g., *“esta tarea es importante ya que nos puede ayudar a mantener la posesión y así poder estructurar nuestro ataque de una manera más organizada”*).

- 3) Explicación de la tarea. Esta es la fase más extensa de las cuatro, y aunque todas son relevantes, se podría decir que esta es clave. Una vez hemos captado la atención e introducido lo que vamos a realizar, es momento de proporcionar aquellos detalles específicos que concreten la organización de la tarea (e.g., espacios, materiales, equipos, tiempos, etc.) y como se debe hacerla (e.g., criterio de éxito). Para ello, si la tarea es compleja en su explicación, como hemos dicho anteriormente, puede resultar muy útil y efectivo apoyar nuestro discurso verbal con el canal visual (“efecto de modalidad”) (Ginns et al., 2005; Noetel et al., 2021), bien sea a través de una demostración (e.g., el/la docente o un/a jugador/a ponen un ejemplo de lo que se debe hacer) o a través de la ayuda visual (e.g., dibujo en una pizarra, vídeo en una tablet, etc.). También, es necesario volver a hacer énfasis en cual es el objetivo de la tarea a realizar.
- 4) Lanzamiento a la tarea. Una vez explicados todos los detalles en la fase anterior, el objetivo fundamental de esta fase es recordar algún aspecto importante de la tarea que consiga estimular al alumnado para conseguir el objetivo propuesto, obteniendo su máxima implicación. Para ello, se puede recalcar cuál es el objetivo (e.g., *“recordad la importancia de apoyaros en los comodines para generar una superioridad”*) y estimular el reto (e.g., *“a ver si somos capaces de superar la puntuación anterior”*, *“venga chicos, que lo vamos a hacer genial”*). Otro aspecto importante de esta fase es asegurarnos de que no hay ninguna duda en la comprensión. Para ello, debemos evitar preguntas poco concretas de sí o no como *“¿alguna duda?”* o *“¿todo claro”*, entre otras. En este caso, es mucho más útil intentar concretar las preguntas formuladas a los objetivos o condiciones de la tarea para asegurarnos de que se ha comprendido correctamente (e.g., *“¿recordáis cuantos toques podéis hacer cada jugador/a?”*).

A continuación se expone un ejemplo de lo que podría ser la información inicial proporcionada en cada fase en para una tarea de 4x4 con dos comodines en un deporte de colaboración-oposición de invasión.

Captar la atención:

“Chicos, chicas, un momento, venid aquí...”

Introducción a la tarea:

“¿Recordáis que la semana pasada estuvimos realizando un ejercicio de 4x4 donde había un comodín que iba con el equipo atacante?”

“Genial, pues hoy, vamos a hacer un ejercicio muy parecido pero en este caso, habrá dos comodines que irán siempre con el equipo atacante”

“Esta tarea es importante ya que nos puede ayudar a mantener la posesión y así poder estructurar nuestro ataque de una manera más organizada”.

Explicación de la tarea:

“Para ello, vamos a jugar en este espacio delimitado por conos que podéis ver en la pizarra. Habrá dos equipos de 4x4, pero los dos comodines, que estarán por fuera, apoyarán al equipo de ataque. Los toques son libres, tanto para los jugadores como para los comodines. El punto se consigue cuando después de hacer ocho pases conseguimos llegar con el balón hasta el otro extremo del campo. Si perdemos el balón, automáticamente pasamos a defender. El objetivo es que consigamos avanzar poco a poco, generando superioridades, para realizar un ataque más organizado”.

“Sergio, Carlos, Javi y Elena seréis el equipo rojo (peto) y Ángel, Marta, Luis y Zilia el equipo azul (peto). Nora y Ciro sois los comodines”.

Lanzamiento de la tarea:

“Recordad la importancia de apoyaros en los comodines para generar una superioridad”

“Luis, ¿cuántos toques puede hacer cada jugador?, Marta ¿qué ocurre cuando perdemos la posesión? Sergio ¿cuántos pases tengo que dar antes de poder hacer punto?”

“Genial, venga, a ver si somos capaces de superar la puntuación anterior”

3.4. Recursos y estrategias para una información inicial eficaz

Algunos estudios recogen recomendaciones, recursos o estrategias para mejorar la información inicial (Ginns et al., 2005; Fuentes et al., 2007; Hattie 2017; Noetel et al., 2021). A continuación, se detallan las más destacadas:

- Desarrollar la información inicial, siempre que sea posible, en la misma ubicación y disposición espacial para facilitar la atención (y el tiempo invertido en captarla). Evitar que los oyentes estén expuestos de cara al sol.
- Planificar la información inicial, tanto la estructura como el contenido (e.g., utilidad de tarea, objetivo, organización y condiciones de la tarea) para evitar repetir información y ser precisos. Ser claro, sin utilizar conceptos demasiado amplios y generales tiene un efecto sobre el aprendizaje.
- Proporcionar material curricular antes, durante y después de la sesión. Esta información podría reforzar e incluso ampliar el contenido aportado durante la sesión.

- Efecto de modalidad (Ginns et al., 2005; Noetel et al., 2021). Utilizar recursos visuales materiales complementarios (e.g., pizarras, paneles, carteles, documentación complementaria sobre la tarea o sobre la evaluación de la misma, etc.). También pueden utilizarse apoyos visuales como vídeos, presentaciones, entre otras.
- Utilizar un lenguaje no verbal acorde al discurso, realizando gestos, expresiones, etc.
- Mantener el contacto visual con las personas que escuchan de forma aleatoria y no más de cinco segundos.
- Vocalizar y utilizar un tono de voz que predisponga a participar.
- Adaptar el lenguaje utilizado tanto al nivel madurativo del alumnado como al tipo de contenido a enseñar.

Por otra parte, García-González, Lizandra et al. (2021), en un capítulo de libro, reflexionaron sobre la relación de la información inicial con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación social (se profundizará en el Tema 8), las cuales, son claves para un desarrollo motivacional adaptativo de los estudiantes o deportistas (Teixeira et al., 2020; Vasconcellos et al., 2020), y por lo tanto, un mejor aprendizaje o rendimiento. En este sentido, en dicho capítulo se sugiere que, en relación con la autonomía (i.e., sentirse el origen de las acciones), en la información inicial (i.e., en la introducción de la tarea), es importante informar sobre los objetivos didácticos y la importancia de la tarea o la sesión, ya que esto facilitará que el alumnado comprenda la razón de realizarlas y esté más motivado (García-González, Lizandra et al., 2021). Igualmente, estos autores señalan, en relación con la competencia (i.e., percibirse eficaz en una determinada tarea), la importancia de que la información inicial sea precisa esté adaptada al lenguaje madurativo del alumnado, se proporcione mediante ayuda visual y que contenga preguntas de aclaración concretas en su fase de lanzamiento. Todo ello, facilitará la comprensión y por lo tanto, los estudiantes tendrán más posibilidades de alcanzar el éxito, percibiéndose más competentes. Por último, en relación con la relación social (i.e., sentirse integrado o parte de un grupo), estos autores destacan que es importante iniciar la clase o el entrenamiento realizando preguntas sobre la vida personal, académica o deportiva, para que el alumnado sienta que el/la docente se preocupa por ellos. De igual modo, adoptar una actitud empática, comprensiva y de escucha activa, sin castigar el error, favorecerá que en la fase de lanzamiento de la tarea, si algo no se ha comprendido bien, los estudiantes hagan preguntas sin miedo a reprimendas o burlas (García-González, Lizandra et al., 2021). En el capítulo de García-González, Lizandra et al. (2021) ponen un ejemplo breve

de cómo podría ser la información inicial teniendo en cuenta la satisfacción de estas tres necesidades psicológicas básicas:

Por favor, atendedme todos un momento (i.e., *llamada de atención educada y respetuosa = satisfacción de relación social*). Como hemos observado que perdemos muchas veces el balón, cuando intentamos avanzar hacia el otro campo, vamos a realizar una tarea de 4 vs. 4 en la que tendremos un comodín que ayudará a los que ataquen (i.e., *explicamos la razón/utilidad de porque hacemos esta tarea = satisfacción de autonomía*). Ya sabéis que el objetivo es mantener la posesión el mayor tiempo posible y, para ello, es necesario que nos movamos y busquemos los huecos libres, como ya hemos visto en las sesiones anteriores (i.e., *dejamos claro el objetivo y el criterio de éxito = satisfacción de competencia*). Seguimos con la misma organización de la tarea anterior y recordad, si nos quedamos parados es muy probable que nos roben el balón. (p. 126)

Si leemos detenidamente, podemos observar rasgos en la información inicial que conectan con la utilidad de la tarea, detallan los criterios de éxito y además lo hacen en un tono empático y cercano hacia el alumnado. Todo ello, favorecerá las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, mejorando la motivación por la tarea y su desempeño. Sin embargo, lo contrario puede ocurrir cuando esta información inicial no es cuidada. Leamos el ejemplo de García-González, Lizandra et al. (2021):

Escuchad de una vez. Voy a explicarlo aunque estéis hablando (i.e., *llamada de atención controladora y amenazante = frustración de relación social*). Vamos a hacer una tarea de oleadas, para ver si sois capaces de mantener el balón lo máximo posible y no perderlo todo el rato como ahora (i.e., *aunque se explica la razón de la tarea, se destaca que han perdido el balón continuamente = frustración de competencia*). Un equipo de 4 ataca y, cuando pierda el balón, pierde la posesión y entra el equipo que está esperando a defender. El que está de comodín sigue atacando. ¿Lo habéis entendido?, ¿alguna duda? i.e., *estas preguntas generales no ayudan a comprender las condiciones ni el criterio de éxito de la tarea = frustración de competencia*). (p. 126)

Si comparamos los dos ejemplos, se pueden apreciar diferencias explícitas en la manera de proporcionar la información inicial. En este sentido, es relevante considerar no solo el momento oportuno y el canal de comunicación (visual y verbal; Ginss, 2005), sino también garantizar que el contenido de cada fase posea un lenguaje motivador. Este enfoque no solo potencia la motivación intrínseca, sino que también promueve la comprensión, la utilidad y el rendimiento en la tarea (García-González, Lizandra et al., 2021). En los Temas 7 y 8, haremos hincapié en estos conceptos motivacionales para conocerlos en profundidad.

El estilo de enseñanza o metodología también es un elemento que determina el contenido y muchos otros aspectos de la información inicial. En este sentido, si utilizamos

estilos de enseñanza reproductivos, la información inicial que proporcionará el/la docente será unidireccional, destacando el modelo que hay que imitar y utilizando, especialmente, los canales verbal y visual. Si se utiliza un enfoque constructivo, la información será más escasa en cuanto al contenido, sin demostraciones técnicas, dando prioridad a la práctica en sí misma. Por último, si se aplican estilos productivos, la información inicial se orientará a la búsqueda de una solución del problema y a la consecución del objetivo que hay que conseguir (Alarcón et al., 2010). Por tanto, la información inicial es proporcionada por el/la docente en los estilos más reproductivos, mientras que en los estilos más productivos puede estar en manos tanto del alumnado como del docente.

Por último, el número de estudios en el ámbito deportivo que hayan analizado la influencia de la información inicial en el rendimiento de los deportistas es limitado. Entre ellos destaca un estudio que desarrolló un instrumento denominado “*Arizona State University Observation Instrument*” (ASUOI; Lacy y Darst, 1989), que integraba 14 categorías de observación sobre el proceso de enseñanza en el ámbito deportivo. Entre dichas categorías se encontraba la información inicial bajo el nombre de “*pre-instruction*”, definiéndose como la información inicial aportada a los jugadores de forma previa a la acción que debían ejecutar. Algunos estudios que han aplicado esta herramienta parecen aportar evidencias de que la información inicial oscila entre un 9 y un 14% del tiempo total de una sesión en el contexto deportivo. Este hecho puede deberse a la importancia que los entrenadores le confieren a esta destreza docente ya que en ella se incluye información clave sobre qué hacer y cómo hacerlo. Algunos estudios han señalado que la cantidad de información inicial aportada dependerá, parcialmente, de la naturaleza y de los objetivos de la sesión planteada. En este sentido, se recomienda realizar una información inicial lo más explícita y concisa posible para que los deportistas o alumnos/as puedan entender y retener mejor la información (para una revisión, Mesquita et al., 2008). Posteriormente, se han desarrollado otros instrumentos como el denominado “*Coach Analysis and Intervention System*” (CAIS) (Cushion et al., 2012). Este instrumento también incluyó la frecuencia y duración de la información inicial de las tareas en su análisis. Sin embargo, no se centró en el contenido y la adecuación del mensaje. Por tanto, como prospectiva de estudio parecen necesarias más investigaciones que indaguen en el contenido que debe tener la información inicial o cuál debe ser la ordenación de los contenidos para que produzcan un mayor aprendizaje y motivación en el alumnado o deportistas.

Tema 4. El feedback docente

4.1. Introducción: interdependencia de las destrezas docentes y feedback

“Si el material estudiado es extraño, proporcionar feedback podría tener poco efecto sobre el criterio de actuación, ya que no hay manera de relacionar la nueva información con lo que ya se conoce” (Kulhavy, 1977, p. 220)

Esta frase, pone de manifiesto la interdependencia de las destrezas docentes (Figura 4). En concreto, hace explícita la relación que puede existir entre la información inicial (conocimiento previo), con el feedback (nueva información). Por ejemplo, si la información inicial ha sido poco precisa y el alumnado no distingue el criterio de éxito de la actividad, será difícil que pueda autoevaluar su desempeño y todavía más que pueda entender los criterios de corrección proporcionados por el/la docente. Este ejemplo, nos sirve para recordar que la intervención docente es multidimensional y que debemos manejar con eficacia todas las destrezas docentes.

Figura 4. Representación de la interdependencia de las destrezas docentes – feedback.



Nota: Elaboración propia.

En este Tema, nos centraremos en el feedback, una destreza que está entre las características más comunes de la enseñanza, el aprendizaje satisfactorio y la motivación (Fong y Schallert, 2023; Winstone y Nash, 2023). El feedback puede definirse como la información

proporcionada por un agente (e.g., docente, compañero, uno mismo, etc.) a un individuo, con respecto a los aspectos propios del desempeño o la comprensión (Treschman et al., 2024). Así, su objetivo principal es reducir la diferencia entre “dónde está el alumno” y “dónde se pretende que esté”, es decir, entre los conocimientos previos y los criterios de éxito. Si bien muchos autores coinciden que el feedback está entre los mediadores más poderosos del aprendizaje, sus efectos son de lo más variables e incluso pueden ser negativos (Wisniewski et al., 2020). Un feedback adecuado puede ser de gran utilidad para que el alumnado regule su propio aprendizaje, a través de la reflexión (Tan et al., 2019). Por el contrario, cuando el feedback es inespecífico o se limita solo a proporcionar alabanzas no favorece el aprendizaje (Fong et al., 2019; Treschman et al., 2024). Así, el objetivo de este Tema 4, es exponer y conocer los diferentes tipos de feedback en función de distintos criterios, así como identificar los recursos y estrategias que facilitarán un feedback eficaz sobre el aprendizaje.

4.2. Tipologías de feedback

El feedback puede clasificarse en función de múltiples criterios: momento de su aplicación, fuente o agente que lo proporciona, la intencionalidad, canal de emisión, entre otros. A continuación, mostraremos algunas propuestas de clasificación que suelen ser más habituales en nuestro ámbito de estudio, las cuales no son excluyentes entre sí, y nos servirá para tener una visión general de todas las dimensiones propias que el feedback puede tener.

4.2.1. En función de la perspectiva

Una de las clasificaciones clásicas propuesta desde el ámbito del aprendizaje motor es analizar el feedback en función de su perspectiva o punto de vista, pudiendo ser intrínseco (i.e., inherente al sujeto) o extrínseco (i.e., externo al sujeto) (Fong y Schallert, 2023):

- **Feedback intrínseco:** es aquella información que el propio alumnado obtiene por sí mismo al realizar una acción. Por ejemplo, cuando una persona lanza una pelota a una portería puede percibir la fuerza, la posición de los miembros inferiores, el resultado de la acción, etc. Este tipo de feedback, que suele provenir de los propios sentidos del ejecutante por vía visual, kinestésica o propioceptiva (e.g., localización de los segmentos corporales, grado de contracción muscular, etc.), podrá orientar y guiar las siguientes actuaciones y facilitar el aprendizaje. Asimismo, es un tipo de feedback que suele ir ligado a la experiencia del practicante. Por ejemplo, una jugadora de baloncesto experimentada, en cuanto el balón sale de sus manos, ya puede obtener un feedback intrínseco del éxito que tendrá su lanzamiento a canasta.

- Feedback extrínseco: proporciona información adicional sobre la ejecución o el rendimiento obtenido y se utiliza para corregir o motivar a los aprendices. Por ejemplo, se utiliza para indicar al alumnado cómo ha sido su ejecución con relación a la tarea propuesta. Este tipo de feedback proviene normalmente del profesorado o el/la entrenador/a, aunque en algunos estilos como la enseñanza recíproca puede proporcionarlo el propio alumnado. Por último, cabe destacar que este feedback también puede darse a través de sistemas audiovisuales externos.

4.2.2. En función de la dirección

Piéron (1999) también establece distintas tipologías de feedback en función de la dirección: individuales, pequeños grupos y colectivos o masivos (i.e., conjunto de la clase o equipo). Cada uno de estos feedbacks tiene una serie de ventajas e inconvenientes:

- Feedback individual: Se dirige a un estudiante o jugador/a en particular. Aunque puede parecer el mejor por su especificidad, también requiere un elevado coste de tiempo en su aplicación por lo que no siempre resulta posible cuando la ratio de alumnado es alta.
- Feedback en pequeños grupos: Este feedback encuentra un equilibrio entre especificidad y gestión del tiempo. Por ejemplo, puede ser útil cuando tenemos a los estudiantes o jugadores distribuidos en varios campos. De esta manera, podemos dar feedback a un pequeño grupo que está jugando en un campo, mientras el otro sigue practicando. Uno de los problemas que podemos encontrar es que si tenemos varios grupos y vamos dando feedback por dichos grupos (mientras los otros practican), necesitaremos también un elevado tiempo para observar lo que está pasando en cada uno de ellos.
- Feedback colectivos o masivos: Aunque este feedback requiere de un menor tiempo de aplicación, puede ser menos específicos e individualizados. Asimismo, puede conllevar dificultad en su aplicación si el grupo al que va destinado es muy numeroso ya que requiere la atención de un mayor número de personas. Un ejemplo de este feedback suele darse en la información final de una sesión o un entrenamiento, cuando el/la docente se dirige a todo el grupo con el objetivo de recapitular los aprendizajes.

4.2.3. En función de la intención

Algunos autores también han clasificado el feedback en función de la intencionalidad o el objetivo (García-González, Lizandra et al., 2021), destacando los siguientes: afectivo,

descriptivo, explicativo, evaluativo/comparativo, prescriptivo e interrogativo. A continuación se describe cada uno de ellos:

- Feedback afectivo: El/la docente realiza una valoración que atiende más a cuestiones afectivas, emocionales o incluso morales, que a la propia tarea. Un ejemplo, podría ser: *“Brillante, bien hecho”*. Como se aprecia, es inespecífico por lo que no es conveniente abusar del feedback afectivo ya que no tendrá un efecto directo sobre el aprendizaje.
- Feedback descriptivo: El/la docente o entrenador/a realiza una descripción de la ejecución realizada por el alumnado. Este tipo de feedback se produce debido a la imposibilidad del alumnado de ver la tarea que ha realizado (e.g., patada de braza, voltereta, etc.) o por la falta de capacidad para captar información propioceptiva. El/la docente puede describir la ejecución en su totalidad o en algunas de las partes. En una tarea de un deporte de colaboración-oposición como ultimate, donde se trabaja el principio táctico de mantener la posesión, un feedback descriptivo sería: *“cuando has ido a pasar a tu compañero, este no se había desmarcado”*.
- Feedback explicativo: El/la docente trata de mostrar las razones de porque una tarea o ejecución ha salido bien o mal. Siguiendo con el ejemplo anterior del ultimate, un feedback explicativo sería: *“No habéis podido mantener la posesión del frisbee porque no ha habido desmarques. Como tu compañero se ha quedado parado esperando a que le llegase el frisbee, ha sido muy fácil para los rivales interceptar la línea de pase y robarlo”*.
- Feedback evaluativo y/o comparativo: El/la docente o entrenador/a valora lo que ha observado con relación a: 1) un indicador de éxito o una ejecución correcta; 2) una ejecución anterior del alumno/a o grupo; 3) con respecto al resto de compañeros. Siguiendo con ultimate, un feedback evaluativo, por ejemplo, respecto a una ejecución anterior sería: *“Ese desmarque ha estado mucho mejor que la vez anterior”*. Este feedback comparativo, podría ser correcto. Sin embargo, si se combina con un feedback explicativo donde se indica el porqué de haberlo hecho bien o mal, mejor o peor, en relación con la vez anterior, tendrá un mayor efecto en el alumnado. Un ejemplo sería: *“Ese desmarque ha estado mucho mejor que la vez anterior + porque has identificado el espacio libre”*.

- Feedback prescriptivo: El/la docente se centra en indicar qué debe hacer el alumnado para solventar un determinado problema, aportando la solución. Siguiendo con ultimate, un ejemplo de feedback prescriptivo sería: “*Si te mueves hacia un espacio libre, tu compañero te podrá pasar el frisbee*”.
- Feedback interrogativo: El/la docente trata de que el alumnado identifique, sin darle directamente la solución, la razón de un error o un acierto, estimulándolo cognitivamente. Continuando con ultimate, un ejemplo de feedback interrogativo podría ser: “*¿Habéis visto donde estaba colocada Marta para recibir el frisbee?, ¿tenía algún oponente cerca?, ¿qué puede ocurrir si paso a alguien que tiene un oponente cerca?, ¿qué tendré que hacer entonces para recibir el frisbee por parte de mis compañeros?*”. De esta forma, a través de la reflexión “guiada”, se intenta que descubran que la importancia de desmarcarse de los rivales y moverse hacia un espacio libre para poder recibir el *frisbee*. Posteriormente, es importante volver a realizar la tarea, de modo que el alumnado pueda poner en práctica las soluciones identificadas comprobando si son correctas. Además, también es necesario plantear feedback interrogativo individual y grupal para que no sean siempre los mismos los que contestan. Un error común, al principio, suele ser anticiparse a la solución o no saber reorientar las respuestas del alumnado. Por eso es aconsejable planificar este feedback para que tenga éxito. Otro de los errores es pensar que el mero hecho de hacer una pregunta es dar feedback interrogativo (e.g., “*¿Qué os ha parecido el ejercicio?*” *¿Es más fácil o más difícil?*”). Estos ejemplos anteriores serían preguntas pero no feedback interrogativo. Si no somos capaces de dirigir las preguntas hacia el objetivo o el criterio de éxito de la tarea (i.e., *mantener la posesión del frisbee*), estas no servirán para estimular la comprensión del alumnado.

Todos estos tipos de feedbacks en función de la intención, pueden ser positivos (críticos y motivadores) o negativos (frustrantes y desmotivadores) dependiendo de cómo se formulen (Fong y Schallert, 2023). Recuperando el ejemplo del feedback comparativo/evaluativo, podemos observar la diferencia entre uno con connotación positiva (e.g., “*Ese desmarque ha estado mucho mejor que la vez anterior porque has identificado el espacio libre*”) y otro con connotación negativa (e.g., “*Ese desmarque ha sido horrible, no ha valido para nada. Como no me hagas caso no vas a conseguir recibir el balón desmarcado en tu vida*”). Además, aunque aquí se presenten de manera excluyente para mostrar su definición y ejemplificación por separado, lo normal es que en la realidad los docentes o entrenadores combinen varios de

ellos al enunciar su feedback. Por ejemplo, “*Bien hecho chicos*” (i.e., afectivo), “*habéis conseguido mantener la posesión de una manera más eficaz*” (i.e., descriptivo), “*¿Cómo os habéis distribuido por el espacio?, ¿y esa ampliación del campo, qué ha provocado?*” (i.e., interrogativo), “*genial, Javi, vamos a volver a jugar a ver si podemos seguir mejorando los desmarques con los criterios que hemos identificado*”.

4.2.4. En función del momento

Otra posible clasificación del feedback puede realizarse en función del momento en el que este se aporta, encontrando dos tipos (Hattie, 2017): inmediato o diferido.

- Inmediato (o concurrente): el/la docente o entrenador/a da un feedback mientras se está desarrollando la actividad. Por ejemplo, en un partido de baloncesto podría darse el caso de que la entrenadora, desde el banquillo, dijera: “*Marina, pasa el balón más rápido para evitar que las rivales logren organizarse en defensa*”. Hay estudios que demuestran que el feedback concurrente puede generar dependencia. Quizás, nos venga a la cabeza el típico entrenador gritando desde la banda: “*¡Elena pásalaaa!*”, “*¡desmárcate!*”, “*¡lanza, lanza!*”. Esto no es del todo adaptativo porque condicionamos la toma de decisiones. Por ello, aunque de vez en cuando pueda darse, no es recomendable abusar de él. Además, hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones, en contextos físico-deportivos donde hay ruido y los estudiantes o jugadores están acelerados, el mensaje es complicado que llegue y sea procesado correctamente.
- Diferido: En función del tiempo que pase entre la tarea y la retroalimentación, este feedback podría ser retardado o terminal. En el feedback retardado, el/la docente o entrenador da un feedback al finalizar la después de la actividad. Por ejemplo, siguiendo con el ejemplo del partido de baloncesto, un feedback retardado podría darse en el descanso o en un tiempo muerto: “*Bien hecho chicas. Hemos jugado un buen primer tiempo. Hemos conseguido distribuirnos bien en ataque y atacar los espacios libres con decisión, lo que nos ha ayudado a meter muchos puntos. Vamos a seguir así*”. En cambio, en el feedback terminal, el/la docente o entrenador da un feedback mucho después de acabar la actividad. Continuando con el ejemplo anterior, el feedback terminal podría tener lugar en el siguiente entrenamiento después del partido. Por ejemplo: “*Chicas, ¿recordáis cómo nos colocábamos en defensa en el partido del sábado?, ¿y eso que provocaba?, ¿y esas dudas como nos ayudaban a nosotras?*”.

Una vez descritas algunas de las clasificaciones existentes del feedback, es importante señalar que estas clasificaciones no aportan un juicio cualitativo de cuáles son los mejores tipos de feedback, sino que tratan de dar a conocer al docente las distintas posibilidades existentes. Por tanto, será decisión del docente decantarse por una tipología u otra en función del tipo de interacción que quieran establecer con su alumnado. Los diferentes estudios realizados sobre esta destreza docente han mostrado que pueden darse varios tipos de feedbacks simultáneamente. Así pues, el/la docente o entrenador/a deberán valorar de forma crítica cuál debe ser el mejor tipo de feedback en función del contexto (e.g., alumnado, tarea, experiencia, tiempo disponible, etc.) y, a partir de ahí, tratar de abordar esta destreza docente de un punto de vista proactivo para la mejora de su intervención. Para ello, es importante no olvidar que el objetivo del feedback es generar motivación y el mayor aprendizaje posible en el alumnado.

4.3. Recursos y estrategias para un feedback eficaz

A continuación se presentan algunos recursos basados en la evidencia científica que tradicionalmente se han utilizado para que el/la docente o entrenador/a desarrolle un feedback eficaz. En primer lugar, la Tabla 1 recoge un listado de puntos clave acerca del feedback vinculados con criterios de relevancia.

Tabla 1. Puntos clave del feedback relacionados con los criterios más importantes a tener en cuenta.

Puntos clave	Criterio
Definir bien, previamente, cuáles son los objetivos y criterios de éxito de la actividad (i.e., información inicial).	Especificidad
Ser preciso con la información que se transmite para no proporcionar un feedback demasiado extenso que resulte difícil de retener.	Especificidad
Realizar un feedback específico centrado en los objetivos de la sesión y en los errores potenciales, evitando transmitir un elevado número de ideas.	Especificidad
Planificar la observación y pensar en los errores potenciales ayudará al docente a identificar los errores más comunes y a proporcionar un feedback más específico.	Especificidad Momento
Evitar dar feedback continuamente (inmediato), ya que genera dependencia y no ayuda a estimular los procesos cognitivos. Elegir el momento.	Cantidad Frecuencia
Asegurar que todos los estudiantes o jugadores reciben feedback durante una sesión.	Momento
Formular el feedback en positivo, prefiriendo ser informativo (i.e., a través del feedback interrogativo, descriptivo o explicativo) en el mensaje, que controlador (i.e., prescriptivo).	Orientación
Acompañar el feedback evaluativo/comparativo de un explicativo puede ayudar al alumnado a comprender el error y mejorar su competencia.	Orientación
Importancia de la honestidad en el mensaje (ojo con las alabanzas no justificadas). El elogio es positivo, pero hay que separarlo del feedback centrado en el objetivo para no diluir su efecto.	Orientación
Orientar el feedback a al progreso personal y esfuerzo en la tarea, más que a la propia habilidad del deportista o a la comparación con el resto de los compañeros.	Orientación

Aunque el feedback positivo es adaptativo por naturaleza y debe ser protagonista, si emitimos un feedback negativo acompañado de un lenguaje de apoyo y claro sobre los aspectos de mejora, puede tener un efecto final positivo.	Orientación
El método sándwich (i.e., positivo-negativo-positivo) puede ser eficaz para predisponer al alumnado hacia el error de una manera asertiva.	Sándwich
Situar al agente de retroalimentación (i.e., el alumnado) en el centro del proceso de retroalimentación (i.e., feedback interrogativo). Implicarlo en el feedback.	Cuestionamiento
Proporcionar feedback interrogativo mediante preguntas abiertas para generar un diálogo participativo con el alumnado que le permita ir construyendo su aprendizaje.	Cuestionamiento
Implicar al alumnado en procesos de evaluación (i.e., auto y coevaluación) donde reciba y tenga que dar feedback facilita que identifiquen y comprendan los criterios de éxito de la tarea.	Evaluación
El vídeo-feedback es un recurso útil para obtener una retroalimentación visual y pausada de la acción. Sin embargo, para que sea útil, debe ir acompañado de una reflexión guiada por el/la docente o entrenador/a.	Vídeo-Feedback

Una vez expuestos los criterios, en los siguientes apartados, se argumenta la base científica que los respalda.

4.3.1. Frecuencia, cantidad, momento y especificidad

Aunque no existe un consenso generalizado sobre cuál es la cantidad o frecuencia de feedback más adecuada, algunos estudios han mostrado algunos criterios para que el feedback sea más beneficioso desde el punto de vista del aprendizaje. Un estudio realizado por Januário et al. (2016) en entrenadores y jugadores de fútbol señalan que solo el 35% del feedback aportado es retenido por los deportistas y que su efectividad depende en gran medida de la extensión y especificidad. Como dato, Januário et al. (2016) señalan que el feedback no debería tener más de 29 palabras, especialmente si es inmediato. Así, parece importante que el feedback sea más específico que genérico, centrándolo en los aspectos más relevantes (Fuentes et al., 2005). De hecho, se ha demostrado que es mejor dar un feedback detallado sobre el origen del error que centrarse en cuestiones más genéricas. Para ello, será importante también planificar la observación para que esta sea más eficaz a la hora de detectar errores (Fuentes et al., 2005). De este modo, ayudaremos al deportista a tener conciencia del error y a que cada vez sea más autónomo en la corrección (Del Villar y Fuentes, 1999). En este sentido, reducir el número de ideas transmitidas (e.g., no más de 4 ideas por sesión) y evitar la redundancia en la información podrían favorecer una mayor retención del contenido (Januário et al., 2016). Esta idea está alineada con estudios previos que destacan la importancia de establecer un criterio de prioridad para que 3 de cada 4 feedback estén centrados en los objetivos de la sesión (Fuentes et al., 2005; García-González, Lizandra et al., 2021).

En cuanto a la frecuencia, aunque estudios iniciales señalaban la importancia de aportar feedback en cada una de las ejecuciones, posteriormente, se ha demostrado no solo que no es necesario, sino que también puede llegar a ser contraproducente para el aprendizaje (Hattie, 2017). En ejecuciones más técnicas se recomienda no dar feedback después de cada ejecución, sino cada 4 o 5 repeticiones, para así evitar sobrecargar de información al deportista (Ruiz, 1994). Con relación al momento de aportar el feedback, aunque a veces los docentes y los entrenadores lo hacen de forma inmediata a la ejecución, los estudios establecen que parece mejor dejar pasar unos segundos antes de dar el feedback para dejar actuar a los mecanismos propios del jugador (i.e., feedback intrínseco) (Del Villar y Fuentes, 1999). Por último, Cañadas et al. (2021) destacan la importancia de que todos los estudiantes o jugadores puedan recibir feedback, en la medida de lo posible, durante una sesión: “Si el alumnado es ignorado, no recibiendo prácticamente ningún tipo de feedback o siendo este muy inespecífico, puede percibir que al profesorado no le preocupa su aprendizaje, empeorando las relaciones sociales entre ambos” (p.171). Un recurso para abordarlo, como veremos más adelante, es implicar al alumnado a través de procesos coevaluativos (Cañadas et al, 2021).

4.3.2. Orientación e intencionalidad

En cuanto a la orientación o intencionalidad del feedback, la literatura científica señala la importancia de proporcionar feedback en un tono positivo (Hattie, 2017). De este modo, el feedback tiene un efecto sobre la percepción de competencia del alumnado o deportista, influyendo sobre su motivación y su aprendizaje (Fong y Schallert, 2023). Además, se debe diferenciar entre los feedbacks positivos emitidos con un tono de control (e.g., “*lo has hecho tal y como esperaba que lo hicieras*”) de los feedbacks positivos informativos (e.g., “*lo has hecho bien en esta tarea*”), resultando más eficaz el segundo tipo (Mouratidis et al., 2008). En este sentido, García-González, Lizandra et al. (2021) señalan que un uso reiterado del feedback prescriptivo, el cual indica continuamente qué hacer y cómo hacer, dado su tono controlador, puede frustrar la autonomía de los estudiantes. Como alternativa, estos autores sugieren intentar aportar el feedback positivo con una intención interrogativa, descriptiva o explicativa, los cuales son más informativos.

Por otra parte, Fong et al. (2019) destaca que si el feedback positivo no es honesto y los elogios se consideran inmerecidos, este podría tener consecuencias motivacionales negativas. En la misma línea, Hattie (2017) recoge que el feedback positivo, además de honesto, debe atribuir el éxito al progreso personal y esfuerzo en la tarea, más que a la propia habilidad del deportista y a la comparación con el resto de los compañeros. Por lo tanto, la forma de plantear

el feedback tendrá un efecto muy directo sobre la percepción de competencia del deportista o del alumnado. Si el feedback es informativo y se plantea en términos positivos generará una mayor satisfacción de la percepción de competencia y consecuencias positivas como el interés y disfrute en la actividad. García-González, Lizandra et al. (2021) destacan que, para satisfacer la competencia de todos los estudiantes o jugadores, cuando se emite un feedback evaluativo/comparativo, se debería incidir sobre progreso de los estudiantes y no sobre la comparación entre ellos, lo cual, además, podría afectar a sus relaciones sociales. Este feedback comparativo/evaluativo, tendrá incluso más efecto sobre la percepción de competencia cuando se acompañe de una explicación de porque han progresado. Siguiendo a García-González, Lizandra et al. (2021) un ejemplo sería: “*En esta ocasión habéis ocupado mucho mejor los espacios. Jorge se ha movido hacia donde no había nadie y, por eso, María le ha podido pasar sin problema*” (p.122).

Por el contrario, si el feedback se plantea en términos negativos, enfatizando el error y sin una evaluación clara del proceso, generará la frustración de la percepción de competencia, desarrollando consecuencias negativas como puede ser el miedo a cometer errores, un menor rendimiento, una mayor presión y tensión y efectos negativos (Drost y Todorovich, 2017; Mabbe et al., 2018). No obstante, si bien tradicionalmente la valencia del feedback (i.e., positivo o negativo) parecía determinar las consecuencias sobre el receptor, una reciente revisión determinó que una retroalimentación negativa que identifique deficiencias en el desempeño pero proporcione formas de mejorar el trabajo (i.e., retroalimentación constructiva) puede en última instancia ser una experiencia motivadora e incluso emocionalmente placentera (Fong et al, 2019). A pesar de esto, se debe ser cuidadoso en los términos usados a la hora de señalar el error, y saber proporcionar al alumnado lo que necesita mejorar con un lenguaje de apoyo (Fong et al., 2016).

4.3.3. Feedback tipo sándwich

Si bien la literatura científica sostiene que el feedback es más constructivo cuando se emite en tono positivo, también es cierto que se nutre del error y debe señalarse lo que hay que mejorar para que sea adaptativo (Hattie, 2017). Una técnica muy utilizada en el feedback en contextos físico-deportivos para ser constructivo es la técnica “sándwich” (e.g., Barranca et al., 2023; Bottini y Gillis, 2021; Hernández-Beltrán et al., 2021; García-González, Méndez-Giménez et al., 2021). Este método se caracteriza por la presencia de una retroalimentación de carácter negativo (i.e., aspecto a mejorar), intercalada entre dos retroalimentaciones de carácter positivo (i.e., ensalzar lo bien hecho). Si bien la parte negativa parece que tiene que ser

específica y precisa (Prochazka et al., 2020), algunos autores afirman las afirmaciones positivas de inicio y final, pueden tener un carácter específico o también general y más afectivo (Parkes et al., 2013). Por ejemplo, un feedback sándwich podría ser:

- Parte positiva 1: *“Chicos, hoy habéis ocupado los espacios muy bien dándole mucha amplitud al campo, lo que ha provocado que avanzáramos más fácilmente en ataque”*.
- Parte negativa: *“No obstante, me he dado cuenta de que cuando nos presionaban nos robaban muy fácil la pelota porque nadie hacía desmarques. Si no nos movemos, no generamos incertidumbre en la presión y es muy fácil que el rival se anticipe a nuestros pases. La próxima vez a ver si somos capaces de hacer desmarques al espacio libre”*.
- Parte positiva 2: *“Venga estoy seguro de que lo vamos a conseguir, estamos esforzándonos mucho y esto nos va a ayudar en los siguientes partidos”*.

Esta parte negativa ha sido formulada en el ejemplo de manera descriptiva/explicativa, pero bien se podría hacer de manera interrogativa para estimular su comprensión. Por ejemplo:

- Parte negativa a través del feedback interrogativo: *“...no obstante, ¿qué ocurría cuando nos presionaba el equipo rival? que nos robaban la pelota, entrenadora. ¿Y qué podemos hacer además de ampliar el campo? Yo creo, entrenadora, que podríamos buscar desmarques al espacio donde podamos recibir y dificultar su presión. Genial, buena respuesta...”*

En cuanto a sus efectos, si bien la evidencia no es totalmente clara, sí que parece haber una corriente que apoya su efecto sobre el aprendizaje y el rendimiento (Bottini y Gillis, 2021; Criss et al., 2022; Prochazka et al., 2020). También, existe consenso en que esta técnica posiciona al estudiante o jugador/a para recibir la crítica de manera más receptiva, lo que sirve para no dañar la imagen de quien emite el feedback. En este Sentido Parkes et al. (2013) resumieron los diferentes argumentos teóricos que respaldan el uso del sándwich:

Comenzar y terminar con elogios debe generar confianza y comodidad en el receptor, aumentar la receptividad del receptor a los comentarios negativos, mitigar los efectos que la retroalimentación negativa podría tener en la autoestima del receptor y aumentar la motivación y el compromiso. (p. 398)

Según Parkes et al. (2013), las recomendaciones del sándwich se basan en el supuesto de que (a) las personas aceptan mejor las críticas si van acompañadas de una declaración de elogio, (b) que el sándwich proporciona una retroalimentación equilibrada desde la perspectiva de la información positiva y negativa, y (c) que combinar retroalimentación positiva y negativa contribuye a reducir el estrés y el malestar al aceptar críticas. Por todo ello, dada la exposición

continua del docente a corregir el error en los contextos físico-deportivos y artístico-expresivos, parece una técnica interesante para tenerla en cuenta.

4.3.4. Cuestionamiento

Recientes estudios demuestran la importancia de situar al agente de retroalimentación (i.e., alumnado, jugadores, etc.) en el centro del proceso de retroalimentación (Panadero, 2023). En este sentido, uno de los elementos que se ha demostrado eficaz en la aplicación del feedback hace referencia a que este sea “de ida y vuelta” entre el/la docente y el alumnado, convirtiéndolo en un proceso interrogativo y dialógico (Tan et al., 2019). Este feedback interrogativo, también conocido como cuestionamiento, se define como un proceso participativo, donde el alumnado puede tener la oportunidad de clarificar el feedback recibido, asegurándose de su comprensión y gestionándolo de forma independiente. Hattie (2017) destaca que a veces la “no confirmación” en primera instancia, generando una disonancia, puede ser mucho más efectiva que la “confirmación”.

Este feedback interrogativo, por su naturaleza, es utilizado con mayor frecuencia cuando la enseñanza se apoya en un modelo de enseñanza comprensivo (ver Tema 9) o en estilos de enseñanza más productivos (e.g., resolución de problemas o el descubrimiento guiado; ver Tema 2). No obstante, Invernizzi et al. (2019) señalan que las estrategias de cuestionamiento son útiles tanto en la aplicación de estilos de enseñanza reproductivos como en estilos de enseñanza productivos. En los estilos de enseñanza más reproductivos, permite a los aprendices verificar la comprensión de las instrucciones recibidas y desarrollar procesos cognitivos relacionados con la memoria y la representación mental de los modelos, mientras que en los estilos de enseñanza productivos, la reflexión y respuesta a las cuestiones planteadas permite al alumnado generar una mayor comprensión de juego. De este modo, independientemente de la metodología implementada, a través del feedback dialógico interrogativo, conseguiremos no solo aumentar la percepción de competencia (i.e., identificación de los criterios de éxito y progreso) y la autonomía (i.e., toma de decisiones para construir el aprendizaje) (García-González, Lizandra et al., 2021; Tan et al., 2011), sino también mejorar la relación social entre el/la docente y el alumnado (Tan et al., 2019).

Este tipo de feedback requiere comprensión de lo que se desea enseñar, y por lo tanto, una preparación previa. Algunos estudios y autores han recogido directrices para hacerlo más eficaz (Cañadas et al., 2021; Van Quaquebeke y Felps, 2018; Tan et al., 2019). Las más importantes podrían ser:

- a) Planificar: Identificar los conocimientos previos del alumnado para pensar en posibles errores potenciales y plantear una batería de preguntas de manera previa a la sesión.
- b) Objetivo: Tener un objetivo claro cuando se formulen las cuestiones (i.e., ¿a dónde quiero llegar?).
- c) Tipo de pregunta: plantear preguntas cortas pero abiertas (evitar preguntas “sí/no”) y fácilmente comprensibles que creen una disonancia cognitiva en el alumnado, a través de la reflexión y comprensión de las tareas, para construir progresivamente el aprendizaje.
- d) Dar tiempo: si de verdad queremos estimular la reflexión debemos dar tiempo al alumnado y no adelantarnos a la respuesta.
- e) Reorientar la pregunta: si el alumnado no es capaz de responder o la respuesta no es la esperada, no debemos “ridiculizar” si no intentar reenganchar la respuesta dada para formular una nueva pregunta que le acerque a la solución.
- f) Volver a practicar: si conseguimos que identifiquen las soluciones, es muy eficaz volver a poner en práctica la tarea para que validen que sus reflexiones son efectivas.

Además, Hattie (2017) destaca que para que el feedback interrogativo funcione, se debe dar la bienvenida al error. A menudo, los estudiantes responden solo cuando se sienten seguros, lo que, con frecuencia indica que ya han aprendido la respuesta a la pregunta formulada. Por eso, será importante crear un clima de sesión en el que responder públicamente y equivocarse implique bajo riesgo personal.

4.3.5. Evaluación y feedback

Por último, otros estudios han evidenciado que el proceso de participación del alumnado en el feedback, aunque no sea necesariamente desde un punto de vista interrogativo, también puede ser eficaz para que identifique los criterios de éxito de la tarea. Por ejemplo, en situaciones de enseñanza recíproca, se puede incluir una coevaluación entre iguales donde sea el propio alumnado quien emita un feedback a su compañero (Cañadas et al., 2021). Esta implicación del alumnado en la coevaluación de sus compañeros, participando en un rol diferente al de jugador/a, puede facilitar una mayor responsabilidad, autonomía e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, transmitir el feedback a sus compañeros/as adecuadamente les proporciona autonomía para que ellos mismos identifiquen errores y mejoren en su aprendizaje (Cañadas et al., 2021). Igualmente, permite que el alumnado pueda recibir una cantidad de feedback mucho mayor, dado que en grupos grandes el/la docente tiene dificultad para proporcionar feedback individualizado, lo que puede ofrecerle más información

sobre en qué punto se encuentra del proceso y cómo mejorar. En este sentido, Hattie (2017) también destaca que en ocasiones, recibir feedback de un “igual” puede facilitar la comprensión al utilizar este un lenguaje más común y menos específico.

Para que este feedback coevaluativo sea realmente eficaz, Cañadas et al. (2021) recomiendan que el proceso de cesión de autonomía a la hora de proporcionar el feedback se realice de manera progresiva en el alumnado, proporcionando al principio indicadores que guíen la observación. Así, para guiar este feedback, se pueden proporcionar al alumnado instrumentos con pocos ítems (e.g., recupera el centro de la pista después de golpear) e indicadores de logro (e.g., lista de control = sí/no) sencillos de evaluar para, progresivamente, aumentar el número y complejidad de los ítems, y los indicadores utilizar (e.g., escalas de calificación, categorías o rúbricas). Asimismo, es importante que, durante las tareas, el/la docente resuelva las dudas al alumnado que está evaluando para que aprenda cómo hacerlo correctamente y para que la retroalimentación de información a los compañeros sea precisa (Cañadas et al., 2021). Igualmente, es fundamental, instruir a los estudiantes a la hora de recibir críticas constructivas por parte de sus compañeros/as para no frustrar su necesidad de competencia. Por último, algunas tendencias de evaluación más participativas como la evaluación formativa o la evaluación compartida facilitan proporcionar un feedback dialogado sobre lo realizado y debatiendo el progreso con el alumnado (Asún-Dieste, Fraile-Aranda et al., 2020; Asún-Dieste, Gelpi-Fleta et al., 2020). Además, es un momento constructivo donde se puede reflexionar sobre los aspectos de mejora para ayudar al alumnado con su progreso, facilitando su autonomía y competencia (Cañadas et al., 2021).

4.3.6. Video-feedback

El uso del video-feedback ha sido más extenso en el ámbito deportivo que en el educativo, aunque también hay experiencias satisfactorias de su uso en Educación Física (Kok y van der Kamp, 2018; Kok et al., 2020). En su aplicación con deportistas, el video-feedback puede servir para obtener información sobre los puntos fuertes y débiles, tanto del propio deportista como de sus rivales, no solo desde el punto de vista de la ejecución, sino también desde el punto de vista de la toma de decisiones (Nelson et al., 2014). En Educación Física, puede servir al profesorado para preparar, seleccionar (y editar) cuidadosamente ejemplos explicativos de una determinada tarea. También permite a los estudiantes observar su propio desempeño para obtener retroalimentación inmediata, además de la retroalimentación verbal del profesorado. Esto puede ser realmente útil en actividades artístico-expresivas donde el

alumnado puede observar su ocupación espacial, su postura o su orientación de una manera más detenida (Kok y van der Kamp, 2018).

A pesar de las ventajas del vídeo-feedback, también existen algunas críticas alrededor de su uso y eficacia (Kemarrec et al., 2020). El elevado número de deportistas o alumnos/as que tiene un docente o un/a entrenador/a dificulta, en ocasiones, un análisis individual de las acciones (Kok y van der Kamp, 2018). Asimismo, la falta de formación de profesorado y entrenadores con esta herramienta o la falta de familiarización de los jugadores pueden ser barreras que dificulten su implementación (Kemarrec et al., 2020). Respecto a su efectividad, la investigación demuestra que el hecho de mostrar únicamente a los deportistas un vídeo de ellos mismos no permite mejorar variables ligadas al rendimiento debido a que las acciones transcurren demasiado rápido y hay muchos estímulos observables (García-González et al., 2013). Esto mismo, ocurre en clase de Educación Física, siendo sus efectos similares a los del feedback tradicional cuando no se acompaña el vídeo de una orientación por parte del docente (Kok et al., 2020). Sin embargo, cuando el vídeo-feedback es presentado e interpretado con la ayuda de un experto que posee conocimiento sobre este instrumento se han encontrado efectos beneficiosos tanto en ámbito deportivo (Kemarrec et al., 2020) como en Educación Física (Kok et al., 2020).

Tema 5. La organización y control del grupo

5.1. Introducción: interdependencia de las destrezas docentes y organización y control del grupo

La tercera pieza que engrana la rueda multidimensional de las destrezas docentes es la organización y control del grupo. Esta destreza, permite que la función docente se encuentre estructurada de tal modo que se faciliten tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje (Rosa-Guillamón et al., 2020). En relación con la interdependencia de las destrezas docentes (ver Figura 5), Calderón et al. (2005) señalan que la organización de las tareas influye en el tiempo de práctica motriz, el feedback recibido y en la motivación experimentada por los estudiantes. Por ejemplo, las decisiones tomadas en el diseño de las tareas para organizar a los participantes facilitarán que podamos dar un feedback individualizado, en pequeños grupos, o masivo. Del mismo modo, todos los aspectos organizativos relacionados con la sesión (i.e., agrupaciones, materiales, espacios, seguridad, etc.) influirán directamente sobre el tiempo de práctica.

Figura 5. Representación de la interdependencia de las destrezas docentes – organización y control.



Nota: Elaboración propia.

El objetivo principal de la organización y gestión del grupo radica en favorecer lo máximo posible las condiciones de enseñanza y aprendizaje, a la vez que proporcionamos un escenario seguro en el que puedan practicar los participantes (Rosa-Guillamón et al., 2020). Como veremos en los próximos apartados y se detalla en la Figura 6, la organización y control de un grupo en actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, debe considerar, por un lado los aspectos organizativos relacionados con el alumnado, el espacio y el material, mientras que por otro, implica decidir cuestiones organizativas relacionadas con la disciplina y la seguridad (Romero et al., 2008).

Figura 6. Factores a tener en cuenta en la organización y control del grupo.



Nota: Elaboración propia.

A continuación, se profundiza en cada uno de estos aspectos, para finalizar el tema con algunos recursos clave para garantizar una adecuada organización y control del grupo.

5.2. Organización del alumnado, del material y del espacio

5.2.1. Organización del alumnado y agrupaciones

Antes de exponer diferentes criterios para organizar al alumnado, parece oportuno exponer cinco preguntas que todo/a docente o entrenador/a debería hacerse a la hora de plantear la organización de su grupo:

- I. ¿Cuántos jugadores/estudiantes son?
- II. ¿El nivel de los jugadores es homogéneo o heterogéneo?
- III. ¿Qué recursos materiales e instalaciones tengo disponibles?
- IV. ¿El contenido que voy a impartir requiere un alto grado de control/seguridad?
- V. ¿Necesito individualizar o adaptar el aprendizaje?

Obviamente, a todo docente le gustaría tener un número de jugadores/estudiantes equilibrados y que sea coherente con el contenido, con un nivel homogéneo, contar con recursos ilimitados e instalaciones adaptadas a la práctica, poder ceder mucha autonomía y no tener que hacer demasiadas adaptaciones. Sin embargo, la realidad en la mayoría de las ocasiones no nos ofrece este panorama idílico y es el/la docente quien debe tomar decisiones sobre como plantear las organizaciones en función de dichas cuestiones anteriormente planteadas. Es obvio que el objetivo prioritario de un/a Educador/a Físico-Deportivo/a en la mayoría de las situaciones, será que las personas a su cargo aprendan y tengan experiencias positivas. Por eso, aunque a continuación se expondrán algunas clasificaciones basadas en distintos criterios para organizar a un grupo, insistimos en que, si bien podría haber unas que favorezcan más el aprendizaje que otras, todas pueden ser adecuadas en función del grupo (número y nivel), los recursos, el objetivo y la seguridad.

Si deseamos que nuestros estudiantes/jugadores aprendan y tengan experiencias positivas, uno de los criterios que debemos tener en cuenta a la hora de realizar organizar al grupo, es el tipo de participación, la cual puede ser consecutiva, alternativa o simultánea. A continuación, se define cada una de ellas, señalando ejemplos, ventajas e inconvenientes.

Organización consecutiva:

En este tipo de organización el/la docente organiza a su alumnado en filas, donde uno participa mientras el resto permanecen a la espera. Un ejemplo, podría ser, un circuito de habilidad en baloncesto en grupos de 5, donde uno sale sorteando picas y conos hasta volver al punto de origen, donde se da el relevo al siguiente compañero. Imagina que le cuesta dar la vuelta al circuito 30 segundos. Si hay cuatro estudiantes a la espera, el tiempo de práctica será de 30 segundos cada 2 minutos y medio, es decir, un 20%. Como puede observarse, si únicamente valoramos el tiempo de práctica motriz, esta organización es totalmente desaconsejable (García-González, Lizandra et al., 2021). Es su principal desventaja. En especial, Mancha-Triguero et al. (2022) señalan que en deportes de colaboración-oposición esta organización se usa de manera mayoritaria en tareas técnicas sin oposición, lo que conlleva un aprovechamiento menor del entrenamiento dado que la participación es baja, la intensidad no es alta y no plantea implicaciones cognitivas. Además, exponerse delante del resto del grupo a realizar una determinada acción, especialmente en aquellos que tienen baja competencia motriz puede frustrar su competencia, siendo una experiencia poco deseada (Cañadas et al., 2021). Por último, en niños y adolescentes, estar a la espera es sinónimo de disrupción, por lo que largas filas pueden desencadenar problemas de indisciplina, afectando todavía más al tiempo de

práctica, ya que el/la docente detendría la actividad para poner orden (Cothran y Kulinna, 2015; Granero-Gallegos et al., 2020).

Si bien este tipo de organización no es la más eficaz sobre la participación, es cierto que le permite tener al docente un elevado control de seguridad sobre la situación (Alias García y Camacho Lazarraga, 2020). Por esta razón, el uso de una organización consecutiva podría estar justificado en el aprendizaje de gestos técnicos de alta complejidad que requiere de la supervisión del profesor. Este podría ser el caso, por ejemplo, del aprendizaje inicial de una habilidad gimnástica como el flic-flac, donde el/la docente desea supervisar la integridad física de su alumnado. Otro ejemplo donde podría ser correcto, sería en actividades en el medio natural que conllevan cierto riesgo, como puede ser la escalada. Además de la seguridad, otros estudios han destacado las ventajas de esta organización a la hora de poder dar un feedback individualizado. Por ejemplo, Calderón et al. (2012), señalaron que hacer filas en el aprendizaje de actividades atléticas “cerradas” en Educación Física (i.e., gestos técnicos como salidas, paso de vallas, caídas, saltos etc.), permitía al docente poder dar un feedback individualizado. A su vez, destacaban que en grupos heterogéneos o con baja habilidad, este feedback individualizado podría tener mayores efectos sobre el aprendizaje que una actividad donde la participación fuera mayor pero no permitiera al docente tener esa capacidad de observación.

Organización alternativa:

En este tipo de organización el/la docente organiza a su alumnado de manera que, aproximadamente la mitad participan como “jugadores” y la otra mitad “observan” o permanecen a la espera. Un ejemplo, podría ser, un partido de baloncesto donde juegan 10 (i.e., 5 vs 5), y otros 10 permanecen a la espera. Si los partidos duran 5 minutos, el tiempo de práctica en este ejemplo será de 5 minutos cada 10 minutos, es decir, un 50%. Como puede observarse, si valoramos el tiempo de práctica motriz, aunque es mejor que en las filas, todavía sigue siendo bajo. Obviamente, esta organización en muchos casos está condicionada por el número de estudiantes o el espacio disponible. Si en lugar de tener una pista de baloncesto, tenemos dos, le resultaría muy sencillo al docente del ejemplo anterior pasar de una organización alternativa a una simultánea.

Una manera de suplir las carencias participativas de esta organización, cuando no se puede hacer de otra manera, es otorgarle un rol de observador activo a los estudiantes o jugadores que permanecen a la espera. Este podría ser un ejemplo de enseñanza recíproca y coevaluación donde los que están a la espera pudieran realizar un seguimiento de las acciones tácticas que realiza su compañero para poder darle un feedback individualizado (Asún-Dieste,

Fraile-Aranda et al., 2020; Cañadas et al., 2021). Si bien este tiempo no sería de participación motriz, sería un tiempo ligado a los objetivos de la sesión, lo cual, como veremos en el siguiente Tema es uno de los criterios de éxito para generar aprendizaje. Aunque se explica en el Tema anterior, recordamos que para que este tipo de coevaluación funcione, es necesario que el/la docente proporcione unos indicadores que orienten la observación y el feedback de los observadores (Cañadas et al., 2021). Este tipo de organización alternativa combinada con la observación, ha mostrado ser beneficiosa en la formación, dado que todos los participantes están implicados a la vez con una alta implicación motriz y cognitiva vinculada al aprendizaje (Julián-Clemente et al., 2020). Además, este trabajo por parejas o pequeños grupos puede contribuir a mejorar las relaciones sociales entre compañeros, siempre que se haga con una actitud crítica y de respeto (Cañadas et al., 2021).

Organización simultánea:

En este tipo de organización el/la docente organiza a su alumnado de manera que todos participen motrizmente a la vez. Un ejemplo, podría ser, una actividad de orientación en la que todos los participantes, distribuidos por equipos o individualmente, realizan la tarea al mismo tiempo (i.e., simultánea individual). Si la actividad dura 20 minutos, cada estudiante practica 20 minutos, es decir, un 100%. El mismo ejemplo podría servir para un grupo de 24 estudiantes donde la docente les agrupa en 6 pistas de bádminton para jugar dicho deporte y todos practican de manera simultánea (i.e., 4 por pista) (i.e., simultánea por juegos reducidos). En deportes de colaboración-oposición, este tipo de organización se usa predominantemente en tareas jugadas que implican a todo el equipo (Mancha-Triguero et al., 2022). Obviamente, este tipo de organización está condicionada por el tipo de la tarea y el objetivo, pero también por el nivel del alumnado, los recursos materiales e instalaciones disponibles. Aunque tiene muchas ventajas, como a continuación se destacarán, no es la organización más adecuada cuando se requiere un elevado control de la actividad por parte del docente (e.g., temas de seguridad) (Calderón et al., 2012). Además, esta estructura organizativa tampoco resulta recomendable para el aprendizaje de una habilidad cerrada (e.g., algunos gestos técnicos de atletismo o habilidades gimnásticas) ya que puede permitir demasiados intentos fallidos o no exitosos sin obtener un feedback del docente (Silverman y Mercier, 2015).

Exceptuando esos casos, las bondades de la organización simultánea son múltiples. Así, el aprovechamiento es óptimo puesto que participan más jugadores a la vez y el número de vivencias y practica es mayor, repercutiendo en la formación y en las experiencias del deportista positivamente (García-González, Lizandra et al., 2021; González-Espinosa et al., 2017).

Además, como provoca que todos estén practicando, las conductas disruptivas se reducen en gran medida (Cothran y Kulinna, 2015; Granero-Gallegos et al., 2020). Silverman y Mercier (2015) categorizaron la organización simultánea en función del tamaño de las agrupaciones (i.e., simultánea individual, por parejas, pequeños grupos, etc.), destacando que aquellas agrupaciones organizativas de menor tamaño facilitan un mayor tiempo de práctica motriz. No obstante, el objetivo de la tarea habrá veces que podría demandar grupos más grandes (e.g., deportes de invasión).

Además de estas tres organizaciones, otra muy representativa de las actividades físico-deportivas, especialmente en Educación Física, es la organización simultánea por circuitos (Viciano et al., 2012). Estos circuitos, bien planteados, podrían incluirse dentro de la organización simultánea, aunque dependerá de la distribución del alumnado en las diferentes postas. En este tipo de organización el/la docente organiza a su alumnado en diferentes estaciones. Después de la explicación inicial de cada una de las estaciones, el alumnado, de manera individual o en pequeños grupos, realiza las actividades propuestas. Generalmente, se establece un sistema de rotación que suele controlar el/la docente. En relación con el tiempo de compromiso motor, los circuitos han mostrado ser muy eficientes, incluso más que las actividades en grandes grupos (Viciano et al., 2012). Asimismo, esta organización permite al docente establecer distintos niveles de exigencia o dificultad en las estaciones, por lo que además de cantidad, puede facilitar la autonomía (i.e., elegir el nivel) y competencia (i.e., dificultad ajustada) del alumnado (Calderón et al., 2012). En este sentido, si esta distribución encaja en los objetivos de aprendizaje, y el/la docente posee recursos e instalaciones adecuadas, puede ser una opción que garantice la cantidad y la calidad de la práctica. No obstante, si bien tiene muchos beneficios, también tiene algunos inconvenientes. Por ejemplo, pueden demandar un elevado tiempo de montaje, en función del material desplegado, y de explicación inicial. Por ello, se recomienda, siempre que el horario lo permita, dejar los circuitos preparados o semi-preparados antes del comienzo de la sesión o involucrar al alumnado en su montaje. Finalmente, la participación del alumnado en circuitos también puede dificultar un mayor control del grupo clase y limitar la posibilidad de aportar feedbacks individualizados (Calderón et al., 2005).

Por último, también hay que prestar atención a los “eliminados”. Es posible que planteemos de inicio una tarea simultánea como pueda ser pelota sentada, la cual, demandaría el 100% de la participación. Sin embargo, si a los 10 segundos de empezar me “matan” o “eliminan”, y no puedo volver a jugar hasta que se acabe el juego, la participación es muy baja.

Con esto no queremos decir que no se puedan hacer, pero habrá que repensar como lo hacemos para que todos los alumnos puedan participar aunque queden eliminados.

¿Cómo hacemos las agrupaciones?

Por otro lado, si bien el tipo de organización puede determinar la participación y el aprendizaje, otro aspecto el cual no es una cuestión menor y que se debe atender, es cómo hacer las **agrupaciones** (i.e., parejas, tríos, grupos pequeños, equipos, etc.). A la hora de tomar esta decisión, como ocurre con los diferentes tipos de organización, también hay múltiples variables que justificarán la decisión del docente, y no tiene que haber un criterio a seguir mejor que otro. A continuación, vamos a comparar las ventajas e inconvenientes que puede tener ceder autonomía o controlar las agrupaciones, así como hacer grupos de nivel.

Por ejemplo, el/la docente puede ceder la responsabilidad al alumnado o a sus jugadores de que se agrupen ellos mismos (i.e., ceder autonomía al alumnado). Obviamente, esta técnica facilitará la autonomía y las relaciones sociales, dado que podrán elegir con quién practicar y habitualmente será con aquellas personas dentro del grupo con más afinidad (García-González, Lizandra et al., 2021). Sin embargo, si el/la docente mantiene este criterio uniforme durante muchas sesiones, dado que siempre practicarán los mismos con los mismos, es posible que las interacciones de determinados estudiantes con otros sean muy bajas, lo que podría repercutir en una menor cohesión grupal. Del mismo modo, en grupos donde pueda haber personas que se sientan excluidas (i.e., entorno educativo) esta opción no parece recomendable ya que dar autonomía al alumnado a la hora de hacer las agrupaciones puede señalar todavía más el rechazo del grupo hacia algunas personas. En este sentido, es recomendable que, aunque se ceda autonomía en las agrupaciones, el/la docente establezca unos criterios de control que puedan evitar estos casos (García-González, Méndez-Giménez et al., 2021).

Otra posibilidad, es que sea el propio docente quien maneje las agrupaciones (i.e., control del docente). En este caso, el tendrá el control y podrá gestionar, en función del conocimiento del grupo y del objetivo de la sesión, cual es la manera más adecuada para realizarlas (e.g., respetando criterios de amistad, de equidad, de habilidad, etc.) (García-González, Méndez-Giménez et al., 2021). Una decisión puede ser hacer las agrupaciones de manera aleatoria, sin pensar en el nivel del alumnado ni en otros criterios como el género. Este tipo de agrupamientos puede resultar útil donde no importa demasiado que el nivel o las características de los grupos sean heterogéneas y se desea ganar tiempo de práctica motriz. Por ejemplo, en una actividad de calentamiento de baloncesto donde vamos a realizar pases por el espacio por grupos de tres, este criterio aleatorio para realizar las agrupaciones podría ser

adecuado ya que, se puede lograr el objetivo de la tarea con cualquier compañero y de este modo, no se destina mucho tiempo a la organización del grupo. Para realizar estas agrupaciones aleatorias hay muchos criterios que el/la docente puede ir variando. Por ejemplo, después de explicar la tarea, ir diciendo “*uno, dos, uno, dos...*”, por meses de nacimiento (i.e., par o impar, semestre 1 o semestre 2, etc.), por colores (i.e., rojos con rojos, blancos con blancos, etc.) o incluso utilizando aplicaciones móviles (e.g., *team shake*) que, con el listado de clase realizan agrupaciones aleatorias de manera instantánea.

Por último, otra posibilidad es realizar las agrupaciones por subgrupos con distintos niveles de habilidad (i.e., grupos de nivel). Si bien en el contexto deportivo no es habitual dado que el nivel suele ser más homogéneo, este sistema organizativo puede resultar útil en Educación Física donde predomina una elevada heterogeneidad (García-González, Lizandra et al., 2021). Es cierto que las agrupaciones por niveles favorecen las comparaciones y por lo tanto el clima ego, mientras que las agrupaciones heterogéneas lo reducen (García-González, Méndez-Giménez, et al., 2021). Sin embargo, esta idea de grupos de nivel no consiste en “los buenos” aquí y “los malos” allá. Consiste en hacer entender al alumnado de manera objetiva cuál es su nivel de partida y agruparlo con estudiantes similares para poder plantear retos y tareas adaptados a sus características y nivel de habilidad que les ayuden a progresar. Que el alumnado comprenda esto es clave para que su frustración de competencia no se vea afectada. Para ello, será importante que el/la docente preste la misma atención a todos los niveles e intente dar feedback positivo y centrado en el progreso, evitando comparaciones entre grupos. Un mal ejemplo de esto sería, en deportes de colaboración oposición (e.g., baloncesto) se realicen equipos de 5 personas en función del nivel y los “buenos” compiten en la liga A y los “malos” en la liga B (García-González, Méndez-Giménez, et al., 2021). En cambio, una experiencia exitosa de este tipo de agrupamientos la podemos encontrar en la unidad de enseñanza-aprendizaje de “caladu” (i.e., carrera de larga duración) en Educación Física. El/la docente, realiza una prueba objetiva (e.g., test de 5 minutos) para determinar cuál es el nivel de su alumnado en términos de resistencia aeróbica (i.e., ritmo uniforme y autogestión del esfuerzo), y el software caladu, realiza agrupaciones que se mantendrán estables durante la unidad de enseñanza-aprendizaje para que cada subgrupo progrese en su nivel de manera autónoma (Julián-Clemente et al., 2020).

Independientemente del criterio escogido, parece importante que este sea variado a lo largo de una temporada o curso académico. De esta manera, se recogerán las bondades de cada uno de los procedimientos y se amortiguarán las desventajas que pueden tener.

5.2.2. Organización del material

Las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas normalmente requieren de un uso variado y múltiple de material. En este sentido, además de la organización del alumnado, también es necesario tener presente algunos de los criterios para la organización, distribución y la utilización eficaz del material con el objetivo de favorecer la máxima participación, y sobre todo, mantener las máximas condiciones de seguridad. Aunque dependerá de factores como el contexto, la edad, o el objetivo, algunas decisiones que podemos tomar en cuanto a la organización del grupo atendiendo al material, son las siguientes (Alias García y Camacho Lazarraga, 2020; Calderón et al., 2005; García-Sánchez, 2010).

- Prever el material necesario en función de las tareas y antes de su utilización, revisarlo (i.e., estado, cantidad, seguridad, etc.).
- Planificar el momento de entrega del material. Depende del contexto y de la etapa madurativa del alumnado o jugadores, pero es recomendable repartir el material después de lanzar la actividad para evitar distracciones en la explicación, que redundarán en un menor tiempo de práctica.
- En las reagrupaciones para dar feedback o explicar una nueva tarea, es recomendable pedirle al alumnado que deje el material en el suelo (si se va a seguir usando). Esto podría ser una rutina organizativa, como veremos más adelante. Dicho acto evitará distracciones.
- Garantizar la máxima seguridad de uso de los materiales. Por ejemplo, si vamos a utilizar un material que puede conllevar riesgo para el alumnado (e.g., *sticks* de hockey, material pesado), conviene informar y explicar su utilización de manera detallada.
- Planificar la cantidad y variedad de material óptima. Se debe utilizar el material forma limitada intentando sacar provecho al recurso seleccionado (i.e., material polivalente) y una menor pérdida de tiempo. Por ejemplo, si podemos aprovechar líneas para marcar el espacio, no será necesario poner conos que requiere un determinado tiempo por parte del docente.
- Establecer normas de transporte, despliegue y recogida del material en la que se responsabilice, a través de una rutina organizativa, a los propios estudiantes o jugadores. Del mismo modo, si se suele utilizar una gran cantidad de material, resulta útil disponer de posibles materiales auxiliares (e.g., carros) que ayuden a su traslado.

5.2.3. Organización del espacio

Con relación a aspectos organizativos, además de los ya mencionados en apartados anteriores, algunos autores establecen una serie de propuestas vinculadas al espacio de práctica que tenidas en cuenta pueden garantizar tanto los aprendizajes como la seguridad del alumnado (García-Sánchez, 2010; Romero et al., 2008).

- Prever los espacios. Analizar las instalaciones existentes en relación con el contenido a impartir y las características de grupo.
- Planificar las zonas de trabajo para cada tarea. Tener esto pensado permitirá un mayor aprovechamiento del tiempo de la sesión, especialmente, si cambiar de zona de trabajo requiere un tiempo elevado.
- Organizar adecuadamente los espacios utilizados en la práctica, determinando zonas de trabajo, zonas de desplazamientos o circulación y espacios de seguridad. Por ejemplo, en actividades como ataques de 3vs3 donde habrá muchas interacciones en poco espacio, cuando se explique la actividad convendrá señalar por donde se debe regresar a la fila para garantizar la seguridad de todos y no entorpecer la tarea.
- Gestión y distribución del espacio disponible. Las estructuras organizativas, por lo general, deberían adoptar un papel preventivo para evitar problemas o accidentes (e.g., zonas de seguridad, impactos de pelotas, etc.).

Además, la atención de la organización del entorno de aprendizaje, incluyendo espacios y materiales, cobra una mayor importancia cuando en el grupo puedan existir personas con necesidades educativas especiales, algo común en algunos contextos como el aula de Educación Física, y para lo cual, en muchas ocasiones el profesional no tiene competencias suficientes (Valencia-Perís et al., 2020). En este sentido y teniendo en cuenta el tipo de discapacidad, habrá que vigilar las posibles barreras arquitectónicas y prestar todavía más atención a la determinación de zonas de trabajo, de paso, o al tipo de material a utilizar para garantizar un aprendizaje de todos los estudiantes.

5.3. Organización preventiva

Como se mencionaba al principio del presente tema, la organización y control del grupo, para que sea eficaz, también tiene que atender criterios de organización preventiva, que como veremos, se relacionan directamente con las decisiones tomadas sobre la organización del alumnado, del material y del espacio. El término organización preventiva, acuñado por Siedentop (1998), hace referencia a los elementos proactivos que pueden utilizar los docentes

para crear y mantener un clima positivo de clase, sin destinar excesivo tiempo a la organización continua del alumnado, el espacio y el material. En este sentido, como organización preventiva se destacan las rutinas y las normas como los elementos esenciales a tener en cuenta. A continuación, se explica en qué consisten cada una de ellas.

5.3.1. Rutinas

Una rutina es “un procedimiento que intenta obtener comportamientos que tienen tendencia a repetirse frecuentemente y que, a menos que no se estructuren, pueden desviar o retardar el desarrollo de la sesión” (Siedentop, 1998, p. 117). El establecimiento de unas rutinas u otras dependerá del contexto de actuación y del tipo de alumnado o deportistas al que vayan dirigidas. A continuación, se exponen algunas que pueden ser útiles en la enseñanza de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas (James, 2018; Siedentop, 1998):

- Entrada a la instalación: el alumnado debe conocer el lugar en el que se realizan las clases, donde están los vestuarios y donde se almacena el material (i.e., lugar y encargados).
- Inicio de la sesión: el alumnado o los participantes debe saber cuál es la ubicación espacial en la que el/la docente o entrenador/a inicia la sesión. De esta manera, una vez llega a la instalación, se cambia y prepara el material, acude a dicho lugar para recibir la información inicial y comenzar la práctica.
- Calentamiento: el alumnado o los participantes deben saber que toda sesión viene precedida de un calentamiento previo, salvo que el/la docente indique lo contrario. Se puede establecer como rutina que el alumnado caliente autónomamente cuando entre a clase o que dirija el calentamiento el alumnado que ostente ese rol.
- Momentos de atención: el/la docente puede tener una señal (e.g., grito, aplauso, etc.) o un sonido (e.g., silbar) que atraiga la atención del alumnado cuando va a dar algún feedback a todo el grupo o va a proporcionar información sobre alguna variante o una tarea nueva, etc. Además, pueden existir rutinas en las explicaciones que permitan que la información puede transmitirse correctamente. Por ejemplo, en tareas que requieran balones, se puede generar la rutina de sentarse encima del balón durante la explicación, dejarlo en el espacio de juego o cogerlo con las dos manos.
- Lugares de reunión: es importante establecer tanto un lugar como una disposición espacial fija para las explicaciones en los cambios de actividad o, incluso, para recibir un posible feedback a todo el grupo. Por ejemplo, el alumnado puede situarse siempre al lado de la pizarra en forma de semicírculo.

- Roles vinculados a aspectos organizativos: el profesorado o los entrenadores pueden establecer diferentes roles a lo largo de una sesión, semana, unidad didáctica, trimestre, etc. Por ejemplo, puede otorgarse un rol a un determinado número de estudiantes para encargarse del material. El alumnado que desempeñe este rol tiene que preparar el material de la sesión, recoger el material necesario durante la sesión y asegurarse de que todo el material está recogido al final.
- Gestión del espacio: se pueden establecer rutinas para evitar la invasión del espacio de trabajo entre unos grupos y otros o rotar el espacio de trabajo. Por ejemplo, en una unidad didáctica que requiera el montaje de una coreografía se pueden rotar los espacios de trabajo cada un número determinado de minutos.
- Finalización de la sesión: puede establecerse alguna rutina sobre la finalización de las clases, recogida de material, control del aseo y cambio de vestimenta, ducha, etc. Por ejemplo, el alumnado enseña al profesorado la camiseta que ha utilizado en la clase y abandona la sesión, mientras se anota su asistencia y el cumplimento de la vestimenta.

Tal y como indican estos autores, las rutinas deben enseñarse desde edades tempranas como parte del aprendizaje en el ámbito de las actividades físicas y deportivas. Además, también es recomendable establecerlas desde el principio del curso académico o de la temporada para ser firme en su aplicación. Estas rutinas son susceptibles de recibir feedback y ser evaluadas también por parte del docente. Es importante reforzar positivamente el cumplimiento de dichas rutinas y hacer consciente al alumnado que su cumplimiento puede generar un mayor tiempo de práctica motriz (James, 2018). Por ejemplo, con especial atención en las primeras sesiones, el cumplimiento una rutina se puede reforzar al inicio de la sesión, a través de un feedback positivo no verbal o mediante señas (e.g., “*choca esos 5*”, pulgar arriba, sonreír a un alumno, etc.), o a través de un refuerzo verbal (e.g., “*muy bien chicos, gracias por dejar el material en el suelo y estar muy atentos en esta primera actividad*”). Progresivamente, conforme se vayan asentando y normalizando dichas rutinas, se podrá ir disminuyendo la atención hacia las mismas.

5.3.2. Normas

Por otro lado, las normas sirven para valorar qué comportamientos pueden ser deseables y aceptables (e.g., estar atentos cuando la entrenadora explica, llegar con puntualidad, utilizar ropa para asearse, etc.) y cuáles pueden ser inaceptables (e.g., hablar mientras el/la profesor/a explica, molestar a los compañeros mientras están realizando las actividades, no llevar ropa

deportiva, comer chicle, etc.) (Nelsen, 2023; Siedentop, 1998). A continuación, se exponen algunos criterios a tener en cuenta en el diseño e implementación de las normas:

- Mejor, desde el inicio: el alumnado o los jugadores deben conocer las reglas de la clase desde la primera sesión o desde el inicio de la temporada.
- Centrarse en lo importante: es conveniente que no sean muy numerosas para que se puedan recordar con facilidad. Por ejemplo, podemos intentar hacer un decálogo recogiendo las 10 normas más relevantes.
- En positivo funcionan mejor: se recomienda que estén formuladas de manera positiva, aunque enuncien comportamientos apropiados e inapropiados. Por ejemplo, mejor decir “*Asistir con puntualidad y con la equipación oficial de entrenamiento*” que “*No se permite llegar tarde ni con la ropa que no sea del club*”, o mejor “*Dejar el móvil en la taquilla*” que “*No usar el móvil*”.
- Consensuarlas es buena idea: que el alumnado o los jugadores pueda participar junto al docente en el establecimiento de dichas normas es una opción aconsejable para que sean más consecuentes en su cumplimiento y no perciban que son impuestas directamente.
- Hacerlas visibles: estas normas se pueden colgar en un espacio visible para el alumnado o los jugadores. Por ejemplo, espacios como los vestuarios (i.e., en contexto deportivo) o el aula de Educación Física, podrían ser dos buenas opciones.
- Temática de las normas: aunque dependerá del contexto y del grupo, las normas pueden estar centradas en la asistencia y puntualidad, seguridad (i.e., uso de equipamientos y materiales que puedan resultar peligrosos o desconocidos), el respeto a los demás (i.e., respeto a los compañeros y al docente, no insultar, no protestar una decisión de un árbitro, etc.), el respeto al contexto (i.e., instalaciones, material, no tirar basura al suelo, colocar el material en su sitio después de utilizarlo, etc.), apoyar el aprendizaje de los compañeros (e.g., no molestar a otros compañeros o grupos, etc.) o en el esfuerzo (e.g., esforzarse individual y colectivamente en las tareas y en los partidos, etc.).

También, debe analizarse cómo se gestionan los sistemas de normas. Es bien sabido que los castigos (e.g., correr vueltas al campo) y los refuerzos negativos (e.g., llegar tarde y dar protagonismo a la acción recriminando la conducta en público) han sido demostrados menos efectivos (para una revisión, Cothran y Kulinna, 2015). Como ocurría con las rutinas, es importante desarrollar estrategias para promover refuerzos y comportamientos positivos, por

ejemplo, premiando al alumnado mediante un refuerzo no verbal (e.g., pulgar arriba, sonreír a un alumno, etc.), o a través de un refuerzo verbal (e.g., “*excelente, gracias por dejar todos los móviles en el vestuario*”). Otras estrategias que se ha mostrado útil, en función del contexto, es la utilización de contratos pedagógicos o de comportamiento, donde el/la docente puede dejar patentes sus expectativas sobre el comportamiento del alumnado y consensuar, conjuntamente, las reglas o normas de convivencia de un grupo. Se puede plantear tanto como forma organizativa preventiva como para atajar algún episodio de comportamiento disruptivo concreto. En dicho contrato se puede definir el problema existente, plantear acciones específicas y explicar la recompensa del cumplimiento o no de dicho contrato (James, 2018).

Sin embargo, este tipo de estrategias (i.e., refuerzos positivos) no siempre funcionan. En ese caso, el/la docente puede aplicar el sistema de normas y reglas para sancionar al alumnado. Es importante dar una explicación de la sanción aplicada y no ejercer un talante autoritario en el castigo planteado. Se recomienda que el profesorado no aplique castigos que puedan desencadenar peores consecuencias. Por ejemplo, castigar al alumnado sin Educación Física puede originar que el alumnado, que no quiera participar en las clases, se porte mal para obtener dicho castigo. Por ello, James (2018) plantea como alternativa que el alumnado responda un breve cuestionario con preguntas cuando sea castigado (e.g., ¿qué has hecho para recibir el castigo?, ¿qué podrían hacer la próxima vez para evitar que te castiguen?) y luego comentarlas y debatirlas con el profesor o la profesora. Igualmente, siempre será importante que la sanción sea acorde a la norma no cumplida, entendiendo el contexto (Graham et al., 2010).

5.4. Otros recursos y estrategias para optimizar la organización y el control del grupo

Con relación a la organización y control del grupo, después de lo expuesto, parece lógico pensar la importancia que puede tener esta destreza docente para un mayor aprovechamiento del tiempo de práctica motriz. Además de elegir una organización del grupo que esté alineada con el objetivo de la tarea, fomente la participación y tenga en cuenta la integridad de los estudiantes, e implementar rutinas y normas desde el principio del curso o de la temporada, haciendo partícipes al alumnado de las mismas y reforzar positivamente su cumplimiento, autores como Hattie (2017) o Nelsen (2007; 2023) destacan otros aspectos, relacionados con la disciplina, que también pueden ser importantes para una buena organización y gestión del grupo. Estos, son los siguientes:

- I. Relaciones docente-alumnado. Cuando los estudiantes o jugadores tienen buena relación con su docente, es más probable que se sientan positivos con respecto a la clase (o el entrenamiento) y la escuela (o el club deportivo). Del mismo modo, esta relación de confianza hace que estén más dispuestos a trabajar duro, a arriesgarse a cometer errores y a pedir ayuda cuando la necesiten.
- II. El/la docente que todo lo ve. Es mucho menos probable que los estudiantes o jugadores se comporten de manera indisciplinada si perciben que su docente o entrenador/a está pendiente de lo que ocurre. Por eso, es importante, cuando nos dirigimos al alumnado, adoptar una visión completa del grupo (nadie a la espalda) y tener una actitud proactiva en el desarrollo de las tareas para supervisar los aprendizajes.
- III. Planificar la sesión. Es importante planificar la sesión para poder anticipar dificultades. Eso nos hará reflexionar sobre si la organización del grupo, del material y del espacio es la más adecuada para garantizar los aprendizajes, prevenir comportamientos disruptivos y garantizar la seguridad.
- IV. Sutileza y progresividad en la intervención del comportamiento disruptivo. Como hemos anticipado en el apartado anterior, recriminar el comportamiento en público y usar castigos serían las últimas opciones. No parece lógico ante la primera actitud disruptiva, mandar a un/a jugador/a al vestuario (i.e., castigo). Antes, existen otras opciones de progresiva intensidad como, ignorar el comportamiento, fijar la mirada, dar las gracias por atender a los demás, acercarse al lado de esa persona mientras hablamos, o hablar individualmente con dicha persona.
- V. Refuerzo grupal e individual. El halago, si es justificado, no debilita. Si queremos reforzar los comportamientos positivos del grupo, es importante reforzarlos en público. Del mismo modo, si tenemos un estudiante disruptivo, no hace falta esperar a que consiga grandes logros para reconocer su actitud.
- VI. La forma de decir las cosas. Siempre que sea posible, será importante usar un lenguaje positivo. El “no”, debemos reservarlo para marcar límites que no se deben cruzar (e.g., acoso, equidad, etc.) y marcar peligros. Por ejemplo, no es lo mismo decir: “*No grites a tus compañeros de equipo*”, que “*Habla bien a tus compañeros, si no te costará que realmente te hagan caso*”.
- VII. Utiliza palabras, no gritos. Somos humanos y podemos equivocarnos pero siempre hay que intentar permanecer frío, y transmitir tranquilidad y serenidad, ya que es un reflejo de control.

Tema 6. Distribución del tiempo de práctica

6.1. Introducción: interdependencia de las destrezas docentes y tiempo de práctica

El aprendizaje es una de las piezas angulares de todo proceso educativo (Hattie, 2017). Para ello, la consecución de un alto tiempo de práctica motriz centrada en los objetivos, con una alta implicación activa del alumnado, constituye uno de los principales retos de un/a Educador/a Físico-Deportivo/a. Este hecho es importante, ya que, el aprendizaje es complicado que pueda producirse si el alumnado no participa activamente en una tarea, ya sea por tener que esperar mucho tiempo en una fila o por un mal diseño de la misma. Además, no solo tenemos que conseguir maximizar el tiempo de compromiso motor, sino que también deberemos reducir al máximo el tiempo de práctica fallida.

Figura 7. Representación de la interdependencia de las destrezas docentes – tiempo de práctica.



Nota: Elaboración propia.

Como ya se ha mencionado, Calderón et al. (2005) establecen el carácter multidimensional de la intervención docente. Una información inicial planificada y estructurada, con un feedback positivo y centrado en los objetivos, junto con estrategias organizativas y preventivas adecuadas, garantizará que el tiempo para el aprendizaje pueda ser mayor. A continuación, se explicarán tanto las distintas tipologías de los tiempos de una sesión como algunos recursos para optimizarlos.

6.2. Análisis de los tiempos de una sesión: tipologías

Cuando se habla de la distribución del tiempo de práctica, se hace referencia a cómo se distribuye el tiempo asignado a una sesión, independientemente del contenido o de los objetivos. A lo largo de los años, distintos autores han puesto esfuerzos en categorizar los tiempos de práctica tanto de una sesión en Educación Física, como de otros contextos físico-deportivos (e.g., Contreras y García-López, 2011; Olmedo, 2000; Piéron, 1999; Viciano, et al., 2003, entre otras). Una de las más extendidas es la realizada por Piéron (1999), quien, como se observa en la Figura 8, establece cinco categorías del tiempo.

Figura 8. Tipologías de tiempo de una sesión en base a Piéron (1999).



Nota: Elaboración propia.

A continuación, se explica en detalle en que consiste cada una de las cinco categorías.

- 1) **Tiempo programado:** hace referencia al tiempo total disponible para una actividad. En una sesión de Educación Física viene determinado por el horario del centro. Por ejemplo, en el “IES Sierra de Guara”, el horario de Educación Física de 1º de la ESO A, es los lunes y los jueves de 9:25h a 10:25h. En un contexto deportivo viene determinado por la planificación del club. Por ejemplo, el horario de entrenamiento del equipo de fútbol sala “Wikys Gelsa” es, los jueves, de 19:00h a 20:30h.

- 2) Tiempo útil: se calcula mediante la resta entre el tiempo programado y el tiempo que los estudiantes o deportistas dedican a desplazarse hasta la instalación, cambio de vestimenta, gestiones burocráticas (i.e., pasar lista) etc. En un contexto educativo, hay que tener en cuenta que la clase anterior acaba cuando comienza la de Educación Física, por lo que los estudiantes necesitarán unos minutos para llegar hasta el aula o las instalaciones de Educación Física. Siguiendo con el ejemplo anterior, si los estudiantes del “IES Sierra de Guara” acaban Inglés a las 9:25h, suponiendo que llegan al aula de Educación física a las 9:30h. El tiempo útil, sería de 9:30h a las 10:25h. En un contexto deportivo, aunque puede ser muy variado, el tiempo útil, si se exige puntualidad (i.e., norma del grupo), se debería acercar bastante al tiempo programado.
- 3) Tiempo disponible para la práctica: se calcula mediante la resta entre el tiempo útil y el tiempo de información, organización de la sesión y el material, etc. Si el tiempo útil de la sesión de Educación Física del ejemplo era de 9:30h a 10:25h, habría que descontar todos los tiempos destinados a la información inicial de la sesión (i.e., bienvenida a los estudiantes, objetivos de la sesión, etc.), así como todos los tiempos de información de cada tarea. También habría que descontar tiempos para feedback y para la organización y gestión del alumnado y el material. Para seguir con el ejemplo de Educación Física, pensemos que, de los 55 minutos de tiempo útil, se dedican 15 minutos a estas destrezas. El tiempo disponible para la práctica sería entonces de 40 minutos.
- 4) Tiempo de compromiso motor: se refiere, específicamente, al tiempo empleado de una sesión que conlleva compromiso motor. Como podemos imaginar, dependerá en gran medida del contenido (i.e., no es lo mismo hacer combas que baloncesto) pero también de la habilidad del docente a la hora de organizar al grupo, gestionar los espacios y el material o elegir la metodología.
- 5) Tiempo destinado a los objetivos de la tarea: se refiere al tiempo de compromiso motor ligado con los objetivos específicos de la tarea o de la sesión. Por ejemplo, si estamos impartiendo el contenido de baloncesto en Educación Física, sería aprovechar el calentamiento para hacer una tarea relacionada con este deporte, en lugar de realizar un juego alejado de la lógica del baloncesto. De esta forma el tiempo destinado a los objetivos de la sesión aumentará.

Algunos estudios han analizado los distintos tipos de tiempo en las clases de Educación Física. En algunas ocasiones el tiempo disponible es mucho más reducido al inicialmente percibido por los docentes. En un estudio realizada por Valdivia-Moral et al. (2018), en el que se comparó el tiempo planificado por el/la docente y el tiempo con el que finalmente se había ejecutado, se pudo observar cómo el tiempo planificado para la información inicial o la organización de la tarea era superado ampliamente en la realidad. Por ejemplo, en este estudio, una planificación de dos minutos de información inicial de una tarea llegaba a alargarse hasta casi cuatro minutos. Estudios realizados en 1990 señalaron que el porcentaje de la sesión destinado al compromiso motor del alumnado se encontraban entre el 25% y el 30%. Estudios más recientes, han obtenido porcentajes más altos, situándose entre el 30% y el 50% aproximadamente (Martínez-Hita et al., 2021; Muñoz et al., 2017; Reyes et al., 2021). Los avances en la mejora del conocimiento de las destrezas docentes (e.g., información inicial, organización, feedback, etc.) y de la importancia de planificarlas, han podido provocar una mejora de la optimización del tiempo por parte del docente (Alcántara-Porcuna et al., 2022; Muñoz et al., 2017).

En este sentido, parece fundamental optimizar el tiempo destinado a la información inicial (Tema 3), al feedback (Tema 4) y a la organización y control del grupo (Tema 5), dentro de unos márgenes que no supongan un empeoramiento de dichas destrezas docentes. Por ejemplo, la reducción de la información inicial superando los límites recomendados (Tema 3), podría originar que el alumnado no comprendiese los objetivos de la tarea, suponiendo un escaso aprovechamiento de tiempo de práctica. Igualmente, suprimir el feedback para aprovechar un mayor tiempo de compromiso motor sería como quitarle la brújula a una persona en medio de un bosque, dado que el deportista perdería el “norte” de su aprendizaje al no tener una referencia sobre lo realizado.

6.2.1. ¿Tiempo para “pensar”?

Por otra parte, también es preciso mencionar que, en las clases de Educación Física, debido a la inactividad física existente en los jóvenes, se ha buscado un enfoque centrado en la cantidad donde el tiempo de compromiso motor y fisiológico fuese el máximo posible (Martínez-Hita et al., 2021). Esto, en ocasiones, ha dejado en una situación de vulnerabilidad la calidad de las sesiones, entendiendo esta como la actividad cognitiva y comprensiva implícita en el desarrollo de los aprendizajes (Fernández-Río y Saiz-Gonzalez, 2023; McLennan, N y Thompson, 2021). Ante esta postura, actualmente, un gran número de autores reclaman la importancia de desarrollar el mayor tiempo real de aprendizaje centrado en los objetivos,

aunque no siempre pueda haber un alto componente fisiológico (Dudley et al., 2022; Pérez-Pueyo et al., 2021), abogando que la simple participación no provocará el aprendizaje suficiente ni el desarrollo de los estudiantes. Por ejemplo, cuando por razones organizativas, o porque así se ha decidido, se plantea una organización alternativa donde unos practican y otros no, que los observadores puedan dar un feedback a los que están practicando a través de una lista de control elaborada por el/la docente o entrenador/a es una manera de centrar ese tiempo en el aprendizaje (Asún-Dieste, Gelpi-Fleta et al., 2020; Cañadas et al., 2021). Igualmente, utilizar modelos pedagógicos centrados en la comprensión de los deportes, como veremos en el Tema 9, se ha mostrado ampliamente beneficioso y efectivo para el aprendizaje, aunque dicha reflexión supusiera una menor cantidad de práctica motriz (Fernández-Río y Iglesias, 2024). En este sentido, es común en los contextos físico deportivos enfocarse en mejorar capacidades físicas como la fuerza, la velocidad, la resistencia, o capacidades técnicas como el bote, el regate o el pase. Sin embargo, es poco común entrenar o enseñar a los deportistas a pensar (Dudley et al., 2022). Este cambio de paradigma podría suponer una comprensión mucho mayor de la disciplina deportiva, repercutiendo en el aprendizaje y rendimiento.

En relación con esto, Viciano et al. (2003), ya abogaban en su clasificación del tiempo de una sesión en no centrarse puramente en el movimiento, si no diferenciar el tiempo útil de aprendizaje en dos, el tiempo de compromiso motor y el tiempo de actividad cognitiva. A esta clasificación, además añadía un tiempo de atención (i.e., información inicial y feedback), tiempo de organización (i.e., alumnado y material) y tiempo de imprevistos. Con el objetivo de evitar confusiones entre clasificaciones, se continuará centrando la atención en la clasificación de Piéron (1999), sobre la cual, en el apartado siguiente, se expondrán recursos y estrategias para optimizar el tiempo de práctica y el aprendizaje. No obstante, este Tema, centrado en el “tiempo”, parece una oportunidad interesante para reflexionar conjuntamente con los Educadores Físico-Deportivos sobre la importancia del tiempo cognitivo en los contextos físico deportivos.

6.3. Recursos y estrategias para optimizar el tiempo de práctica

Algunos autores como Olmedo (2000) y Ruiz-Heredia et al. (2019) han establecido algunas estrategias o recursos para optimizar los distintos tiempos que encontramos en las clases de Educación Física. Algunas de dichas estrategias son extrapolables también al contexto deportivo. A continuación, se exponen los tiempos de Piéron (1999) y algunas ideas, basadas en la evidencia y en la reflexión que pueden ayudar a optimizar el tiempo de aprendizaje, entendiendo este como aquel tiempo motriz y no motriz centrado en los objetivos.

Tiempo de programa

En esta categoría de tiempo, el/la Educador/a Físico-Deportivo/a tiene escasas posibilidades de intervenir, dado que está condicionado/a por el horario prefijado por el club o el equipo directivo. Si bien en el contexto deportivo hay poco margen de “maniobra”, en el contexto educativo, aunque no son soluciones con base científica probada, se podría valorar lo siguiente:

- Solicitar que la Educación Física fuera en horarios donde el alumnado no tuviera que realizar desplazamientos entre clases. Para ello, sería necesario colocar, en la medida de lo posible, las horas de Educación Física al inicio de la jornada, al final, o junto al horario del recreo o los recreos, tratando de ahorrar los tiempos de desplazamiento, entre otras cosas.
- Plantear la posibilidad de hacer sesiones dobles. Sin embargo, esta última opción puede hacer que en función del calendario académico los estudiantes pasen varias semanas sin hacer Educación Física.

Tiempo útil

El tiempo útil o funcional puede verse reducido por cuestiones espaciales (i.e., centros educativos muy grandes), por una falta de motivación de los estudiantes, un excesivo tiempo en el vestuario cambiándose de ropa o demasiadas rutinas administrativas del docente (e.g., pasar lista cada día). Por ello, se proponen estrategias como las propuestas por Olmedo (2000) y Ruiz-Heredia et al. (2019):

- Favorecer la puntualidad a través de rutinas que puedan estar consensuadas con el alumnado/jugadores al inicio del curso/temporada. Además, será importante reconocer y premiar esta actitud en el alumnado que lo cumpla.
- Implementar una rutina de inicio de sesión, donde el alumnado o los jugadores tengan muy claro lo que tienen que hacer al llegar a la instalación (e.g., ir a vestuarios, cambiarse de ropa, etc.) y donde será la ubicación para comenzar la sesión.
- Utilizar estrategias motivacionales para centrar la atención del alumnado y que este tenga interés en comenzar las tareas cuanto antes. Por ejemplo, se puede predisponer al alumnado hacia la práctica de la siguiente sesión, a través de la reunión final de la sesión, enlazando y anunciando la temática de la siguiente clase, generando nuevos retos, proponiendo actividades novedosas y variadas, etc.

- Concienciar sobre el escaso tiempo de la Educación Física o de entrenamiento y las ventajas de aprovecharlo.
- No pasar lista antes del comienzo de la sesión. Se pueden utilizar aplicaciones informáticas que faciliten pasar lista o controlar la asistencia durante el transcurso de las tareas o en la vuelta a la calma.

Tiempo disponible para la práctica

Con relación al tiempo disponible para la práctica motriz, existen algunos elementos relacionados con la información inicial, el feedback y la organización y gestión del tiempo que pueden incrementar o reducir el tiempo disponible (Olmedo, 2000; Ruiz et al., 2019). Algunas estrategias para intentar ser eficaces a este nivel son las siguientes:

- Planificar la información inicial de inicio de sesión. Si es posible, conectarlo con lo hecho en otras sesiones para situar al alumnado rápidamente y poder comenzar con las primeras tareas.
- Planificar la información inicial de cada tarea optimizando el tiempo en el discurso. Para ello será importante separar la información en las fases de captar atención, introducción, explicación y lanzamiento. Nos ayudará también:
 - Tener rutinas para captar la atención rápidamente. Por ejemplo, un silbido al cual los jugadores reaccionan rápidamente y se acercan a una zona prefijada para explicar la tarea.
 - En la fase de introducción puede ser muy útil conectar una tarea con una similar realizada en otras sesiones (e.g., “¿recordáis el juego que hicimos el otro día en el que había que puntuar haciendo 5 pases?”).
 - En la fase de explicación evitar explicaciones excesivamente largas y reiterativas que provoquen la pérdida de atención y que puedan generar conductas disruptivas en el aula. Para ello, podemos apoyarnos en el efecto de modalidad (i.e., canal verbal + canal visual), utilizando una pizarra, un vídeo, una demostración, etc.
 - Realizar preguntas concretas en la fase de lanzamiento de la tarea (e.g., “¿Cuántos pases hay que hacer para hacer punto?”). Esto validará que no hay dudas y que se comprende el objetivo. Si no fuese así, lanzaríamos la tarea y seguramente tendríamos que volver a parar para explicarla de nuevo.

- En relación con el feedback, planificar la cantidad, el tipo y los momentos de darlo para encontrar un equilibrio entre la retroalimentación y el número de veces que interrumpimos una actividad.
- En relación con la gestión del material y del espacio, será importante:
 - Establecer normas claras y consensuadas de qué hacer con el material cuando se acaba una tarea o cuando el/la docente para la actividad para dar feedback o explicar una tarea. Eso ayudará a no tener que interrumpir la sesión para pedir orden.
 - Planificar la cantidad de material necesario (i.e., por exceso y por defecto) y nuestra capacidad de aprovechar recursos del espacio para prescindir de colocar y quitar material (e.g., una línea, un árbol como referencia, etc.).
 - Crear rutinas y responsabilidades donde el alumnado o los jugadores sean encargados de sacar, distribuir o recoger el material. Esto nos permitirá preparar la siguiente tarea mientras los estudiantes recogen la anterior.
 - Evitar continuos cambios organizativos o de agrupación entre tareas mediante una correcta planificación previa, así como evitar transportar y colocar el material una vez terminada la actividad mientras los estudiantes miran.
- Apoyar la autonomía del alumnado en determinados momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá disponer de un mayor tiempo para la organización del material. Por ejemplo, el profesorado puede favorecer que el alumnado realice un calentamiento de manera autónoma al comienzo de la sesión, mientras él prepara la siguiente actividad.

Tiempo de compromiso motor y no motor (i.e., de aprendizaje) ligado a los objetivos:

Por último, con el objetivo de optimizar el tiempo de aprendizaje ligado a los objetivos de la sesión, se plantean estrategias como las expuestas (Olmedo 2000; Ruiz-Heredia et al., 2019):

- Relacionar la parte inicial y final (i.e., información inicial de sesión) con los objetivos de la sesión, reflexionando sobre que se va a aprender o que se ha aprendido.
- Diseñar un calentamiento específico que se encuentre en línea con el objetivo u objetivos de la sesión. De este modo, el calentamiento no se realiza como una

actividad aislada con el único objetivo de activar fisiológicamente al alumnado o deportistas.

- Diseñar una actividad final o una parte final de la sesión que se encuentre en línea con el objetivo u objetivos de la sesión. De este modo, la parte final no se realiza como una actividad aislada con el único objetivo de descansar y volver a las constantes vitales del alumnado o deportistas.
- Utilizar el feedback no solo para corregir al alumnado, sino también para favorecer su interés, motivación y participación activa.
- Utilizar el feedback para estimular la cognición y la comprensión del alumnado. Será importante que los feedback estén centrados en los objetivos.
- Utilizar con mayor frecuencia feedbacks individuales en lugar de feedbacks masivos para no parar constantemente las actividades.
- En la medida que encaje con los objetivos y garantice la seguridad, intentar implementar tareas simultaneas donde el alumnado pueda participar el 100% del tiempo. Los juegos reducidos y las tareas en circuitos, siempre que encajen con el objetivo de la sesión, son propuestas que garantizan un alto compromiso motor. Si se hacen circuitos, es interesante haberlos preparado antes para evitar perder tiempo en la gestión del material.
- Si se plantean tareas alternativas, dar un rol de observador activo (i.e., enseñanza recíproca o coevaluación) a aquellos estudiantes que están observando.
- Eliminar al máximo el uso de tareas consecutivas (i.e., filas) siempre que no sea por un motivo justificado (i.e., seguridad o feedback individualizado sobre una habilidad cerrada).
- Favorecer la responsabilidad y la autonomía del alumnado en la toma de decisiones en su proceso de enseñanza-aprendizaje (e.g., elección de sesiones y tareas, participación en el proceso evaluativo, otorgar diferentes roles, etc.).
- Diseñar tareas con distintos niveles de dificultad para que el alumnado pueda regular la progresión de su aprendizaje en función de su competencia motriz. Es importante evitar el diseño de tareas excesivamente fáciles o difíciles que supongan un aburrimiento para el alumnado más y menos competente motrizmente, respectivamente.

Por tanto, tal y como puede apreciarse en la mayoría de las estrategias planteadas, una mejora y planificación de las destrezas docentes, dada su interdependencia, puede redundar en un mayor aprovechamiento del tiempo de aprendizaje vinculado a los objetivos por la parte del alumnado.

Referencias del bloque temático III

- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M. T., Ureña, N., y Piñar, M. I. (2010). La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 91-103
- Alcántara-Porcuna, V., Sánchez-López, M., Martínez-Andrés, M., Martínez-Vizcaíno, V., Ruíz-Hermosa, A., y Rodríguez-Martín, B. (2022). Teachers' perceptions of barriers and facilitators of the school environment for physical activity in schoolchildren: A qualitative study. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 14(7), 1113–1137. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2022.2037696>
- Alias-García, A., y Camacho-Lazarraga, P. (2020). La organización como factor modulador de la seguridad en la actividad física deportiva. En A. García Tascón, A. Magaz, A., Alias García, y J. C. Jaenes, *La seguridad deportiva a debate* (pp. 81-88). Dikynson
- Asún-Dieste, S., Gelpi-Fleta, P., y Romero-Martín, M. R. (2020). ¿"Feedback" formativo en educación física? *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 69(69), 28–32.
- Asún-Dieste, S., Fraile-Aranda, A., Aparicio-Herguedas, J. L., y Romero-Martín, M. R. (2019). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, 40(9), 85–92. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V37I37.71029>
- Barranca-Martínez, J. M., Hernández-Beltrán, V., Scaglia, A. J., González-Coto, V. A., Gámez-Calvo, L., y Gamonales, J.M. (2023). Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física. Spiribol: “Deporte de raqueta”. *Logía, Educación física y Deporte*, (1), 1-15
- Bottini, S., y Gillis, J. (2021). A comparison of the feedback sandwich, constructive-positive feedback, and within session feedback for training preference assessment implementation. *Journal of Organizational Behavior Management*, 41(1), 83–93. <https://doi.org/10.1080/01608061.2020.1862019>
- Calderón, A., Hastie, P. A., Palao, J. M., y Ortega, E. (2012). The effects of task organization on skill and knowledge in physical education. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9(31), 48-59. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2013.03104>
- Calderón, A., Palao, J. M., y Ortega, E. (2005). Incidencia de la forma de organización sobre la cantidad y la calidad de práctica, el feedback impartido y la percepción de motivación en la enseñanza de habilidades atléticas. *Cultura, Ciencia, y Deporte*, 1, 145-155.
- Cañadas, L., Valencia-Peris, A., y Sevil-Serrano, J. (2021). Cómo aplicar la evaluación formativa para favorecer la motivación y el aprendizaje en educación física. En L.

- García-González (Coord.), *Cómo motivar en educación física: aplicaciones para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 159-178). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- Contreras, O., y García-López, L. M. (2011). *Didáctica de la Educación Física. Enseñanza de los contenidos desde el constructivismo*. Síntesis.
- Cothran, D., y P. Kulinna. (2015). Classroom Management in Physical Education. En E.T. Emmer y E. Saborine (Eds.) *Handbook of Classroom Management* (2ª Ed.) (pp. 239-260). Routledge.
- Criss, C. J., Konrad, M., Alber-Morgan, S. R., y Brock, M. E. (2022). A systematic review of goal setting and performance feedback to improve teacher practice. *Journal of Behavioral Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1007/S10864-022-09494-1>
- Cushion, C., Harvey, S., Muir, B., y Nelson, L. (2012). Developing the Coach Analysis and Intervention System (CAIS): Establishing validity and reliability of a computerised systematic observation instrument. *Journal of Sports Sciences*, 30(2), 201-216. <https://doi.org/10.1080/02640414.2011.635310>
- Del Villar, F., y Fuentes, J. P. (1999). Las destrezas docentes en la enseñanza del tenis. En J. P. Fuentes (Ed.). *Enseñanza y entrenamiento de tenis. Fundamentos didácticos y científicos* (pp. 1-36). Universidad de Extremadura.
- Drost, D. K., y Todorovich, J. R. (2017). Perceived competence and skill development in physical education: The Effect of Teacher Feedback. *Journal of Sports Science*, 5, 291-304. <https://doi.org/0.17265/2332-7839/2017.06.001>
- Dudley, D., Mackenzie, E., Van Bergen, P., Cairney, J., y Barnett, L. (2022). What drives quality physical education? A systematic review and meta-analysis of learning and development. Effects from physical education-based interventions. *Frontiers in Psychology*, 13, 799330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.799330>
- Fernández-Río, J., y Iglesias, D. (2024). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 190-205. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- Fernández-Río, J., y Saiz-González, P. (2023). Educación física con significado (EFcS). Un planteamiento de futuro para todo el alumnado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(4), 1–9. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i4.1129>

- Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C., y Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31(1), 121–162. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9446-6>
- Fong, C. J., Warner, J. R., Williams, K. M., Schallert, D. L., Chen, L., Williamson, Z. H., y Lin, S. (2016). Deconstructing constructive criticism: The nature of academic emotions associated with constructive, positive, and negative feedback. *Learning and Individual Differences*, 49, 393–399. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.019>
- Fong, C. J., y Schallert, D. L. (2023). “Feedback to the future”: Advancing motivational and emotional perspectives in feedback research. *Educational Psychologist*, 58(3), 146–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2134135>
- Fuentes, J. P., García-González, L., Julián, J. A., y Del Villar, F. (2007). Análisis de la información inicial aportada por los entrenadores de tenis de alta competición durante el entrenamiento. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 93, 380-381
- Fuentes, J. P., García-González, L., Sanz, D., Moreno, M. P., y Del Villar, F. (2005). Estudio del feedback docente de los entrenadores de tenis de alta competición. *Kronos*, 7, 52-62.
- García-González, L., Lizandra, J., y Sevil-Serrano, J. (2021). ¿Cómo influyen las destrezas docentes en la motivación del alumnado de educación física? En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en educación física: aplicaciones para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 117-129). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- García-González, L., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2021). Los climas motivacionales en educación física: estrategias para desarrollar un clima tarea y evitar un clima ego. En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en educación física: aplicaciones para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 59-75). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- García-González, L., Moreno, M. P., Moreno, A., Gil, A., y del Villar, F. (2013). Effectiveness of a video-feedback and questioning programme to develop cognitive expertise in sport. *PloS One*, 8(12), e82270. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0082270>

- García-Sánchez, J. M. (2010). Aspectos organizativos de la clase de Educación Física. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (11), 41-50.
- Ginns, P. (2005). Meta-analysis of the modality effect. *Learning and Instruction*, 15(4), 313–331. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2005.07.001>
- González-Espinosa, S., Feu-Molina, S., García-Rubio, J., Antúnez Medina, A., y García-Santos, D. (2017). Diferencias en el aprendizaje según el método de enseñanza-aprendizaje en el baloncesto. *Revista de Psicología Del Deporte*, 26, 65–70
- Graham, G., Holt/Hale, S. A., y Parker, M. (2010). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (10ª Ed). McGraw-Hill.
- Granero-Gallegos, A., Baños, R., Baena-Extremera, A., y Martínez-Molina, M. (2020). Analysis of misbehaviors and satisfaction with school in secondary education according to student gender and teaching competence. *Frontiers in Psychology*, 11, 63. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00063>
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores: Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Ediciones Paraninfo
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., y Gamonales, J. M. (2021). Propuesta de unidad didáctica para educación física: “Conociendo los deportes para personas con discapacidad visual”. *E-Motion: Revista De Educación, Motricidad e Investigación*, (15), 77-101. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i15.5031>
- Invernizzi, P. L., Crotti, M., Bosio, A., Cavaggioni, L., Alberti, G., y Scurati, R. (2019). Multi-teaching styles approach and active reflection: Effectiveness in improving fitness level, motor competence, enjoyment, amount of physical activity, and effects on the perception of physical education lessons in primary school children. *Sustainability*, 11(2), 405. <https://doi.org/10.3390/SU11020405>
- James, A. R. (2018). *Survive and thrive as a physical educator: strategies for the first year and beyond*. Human Kinetics
- Januário, N., Rosado, A., Mesquita, I., Gallego, J., y Aguilar-Parra, J. M. (2016). Determinants of feedback retention in soccer players. *Journal of Human Kinetics*, 51(1), 235-241. <https://doi.org/10.1515/hukin-2015-0187>

- Julián-Clemente, J. A., Zaragoza Casterad, J., Aibar Solana, A., Generelo Lanaspá, E., y Ibor Bernalte, E. (2020). *Propuesta pedagógica de carrera de larga duración*. Universidad de Zaragoza-Save the children.
- Kermarrec, G., Kerivel, T., Cornière, C., Bernier, M., Bossard, C., le Bot, G., y le Paven, M. (2020). Uses of video feedback and its effects on decision-making in sport training: A literature review. *Staps*, 127(1), 61–76. <https://doi.org/10.3917/STA.127.0061>
- Kok, M., Komen, A., van Capelleveen, L., y van der Kamp, J. (2020). The effects of self-controlled video feedback on motor learning and self-efficacy in a physical education setting: an exploratory study on the shot-put. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688773>
- Kok, M., y van der Kamp, J. (2018). Adopting self-controlled video feedback in physical education: a way to unite self-regulation skills, motor skills, and motivational beliefs. En J. Koekoek y I. van Hilvoorde, *Digital Technology in Physical Education: Global Perspectives* (pp. 32–47). Routledge
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47(2), 211-232. <https://doi.org/10.3102/00346543047002211>
- Lacy, A. C. y Darst, P. D. (1989). The Arizona State University Observation Instrument (ASUOI). En P.W. Dars, B. Zakrajsek y V.H. Mancini (Eds.), *Analyzing Physical Education and Sport Instruction*. Human Kinetics.
- Lozano, L., Ramírez, J., San-Matías, J., Vicianá, J., y Zabala, M. (2006). Directrices metodológicas para la observación sistemática del tiempo de clase en la investigación de la educación física. *European Journal of Human Movement*, 15, 1-6.
- Mabbe, E., Soenens, B., de Muynck, G. J., y Vansteenkiste, M. (2018). The impact of feedback valence and communication style on intrinsic motivation in middle childhood: Experimental evidence and generalization across individual differences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 170, 134–160. <https://doi.org/10.1016/J.JECP.2018.01.008>
- Mancha-Triguero, D., Baquero, B., Ibáñez, S. J., y Antúnez, A. (2022). Incidencia de la agrupación de los jugadores en el diseño de las tareas de entrenamiento en balonmano. *Retos*, 43, 62–73. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88755>

- Martínez-Hita, F. J., García-Cantó, E., Gómez-López, M., y Granero-Gallegos, A. (2021). Revisión sistemática del tiempo de compromiso motor en Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(49), 365-378. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v16i49.1609>
- McLennan, N., y Thompson, J. (2021). *How to influence the development of quality physical education policy: A policy advocacy toolkit for youth*. UNESCO.
- Mesquita, I., Sobrinho, A., Rosado, A., Pereira, F., y Milistetd, M. (2008). A systematic observation of youth amateur volleyball coaches' behaviours. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 20(2), 37-58
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., y Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240–268. <https://doi.org/10.1123/JSEP.30.2.240>
- Muñoz, A., Granado, M. Martín, J., y Rivilla-García, J. (2017). Estudio de caso: Análisis de la distribución del tiempo en educación física. *E-balonmano. Revista de Ciencias del Deporte*, 13(4), 167-174.
- Nelsen, J. (2007). *Cómo educar con firmeza y cariño: disciplina positiva*. Medici
- Nelsen, J. (2023). Positive discipline travels the world. *The Journal of Individual Psychology*, 79(2), 88-104. <https://doi.org/10.1353/jip.2023.a904853>
- Nelson, L. J., Potrac, P., y Groom, R. (2014). Receiving video-based feedback in elite ice-hockey: A player's perspective. *Sport, Education and Society*, 19(1), 19-40. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.613925>
- Noetel, M., Griffith, S., Delaney, O., Sanders, T., Parker, P., del Pozo Cruz, B., y Lonsdale, C. (2021). Video improves learning in higher education: A systematic review. *Review of Educational Research*, 91(2), 204–236. <https://doi.org/10.3102/0034654321990713/>
- Olmedo, J. A. (2000). Estrategias para aumentar el tiempo de práctica motriz en las clases de educación física escolar. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 59, 22-30
- Panadero, E. (2023). Toward a paradigm shift in feedback research: Five further steps influenced by self-regulated learning theory. *Educational Psychologist*, 58(3), 193–204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2223642>

- Parkes, J., Abercrombie, S., y McCarty, T. (2013). Feedback sandwiches affect perceptions but not performance. *Advances in Health Sciences Education*, 18(3), 397–407. <https://doi.org/10.1007/S10459-012-9377-9>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Fernández, J., Gutiérrez-García, C., y Santos, L. (2021). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la educación física? *Retos*, 39, 345–353. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V0I39.80283>
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Inde.
- Prochazka, J., Ovcari, M., y Durinik, M. (2020). Sandwich feedback: The empirical evidence of its effectiveness. *Learning and Motivation*, 71, 101649. <https://doi.org/10.1016/J.LMOT.2020.101649>
- Reyes, A., Rivas, J. y Pávez-Adasme, G. (2020) Tiempo de compromiso motor en la clase de educación física. *Voces De La Educación*, 5(10). 90-113.
- Romero, C., López, C. J., Ramírez, V. P., Pérez, A. J., y Tejada, V. (2008). La educación física y la organización de la clase: Aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas. *Publicaciones*, 38, 163-182.
- Rosa-Guillamón, A., Carrillo-López, P. J., García-Cantó, E., y Moral-García, J. E. (2020). La organización y la gestión de la clase de Educación Física. *VIREF Revista De Educación Física*, 9(4), 81–96
- Ruiz-Heredia, C. M., Lara-Sánchez, A. J., López-Gallego, F. J., Cachón-Zagalaz, J., y Valdivia-Moral, P. (2019). Análisis del tiempo de clase en educación física y propuestas para su optimización. *Retos*, 35, 126–129. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61880>
- Ruiz, L. M. (1994). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Gymnos
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Inde.
- Silverman, S., y Mercier, K. (2015). Teaching for physical literacy: Implications to instructional design and PETE. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 150-155. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.03.003>
- Tan, C. W. K., Chow, J. Y., y Davids, K. (2012). ‘How does TGfU work?’: examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. *Physical*

Education and Sport Pedagogy, 17(4), 331–348.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582486>

- Tan, F. D. H., Whipp, P. R., Gagné, M., y van Quaquebeke, N. (2019). Students' perception of teachers' two-way feedback interactions that impact learning. *Social Psychology of Education*, 22(1), 169–187. <https://doi.org/10.1007/S11218-018-9473-7>
- Teixeira, P. J., Marques, M. M., Silva, M. N., Brunet, J., Duda, J. L., Haerens, L., la Guardia, J., Lindwall, M., Lonsdale, C., Markland, D., Michie, S., Moller, A. C., Ntoumanis, N., Patrick, H., Reeve, J., Ryan, R. M., Sebire, S. J., Standage, M., Vansteenkiste, M., ... Hagger, M. S. (2020). A classification of motivation and behavior change techniques used in self-determination theory-based interventions in health contexts. *Motivation Science*, 6(4), 438–455. <https://doi.org/10.1037/mot0000172>
- Treschman, P., Stylianou, M., y Brooks, C. (2024). A scoping review of feedback in physical education: Conceptualisations and the role of teachers and students. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X241230829>
- Valdivia-Moral, P., Fernández-Revelles, A. B., Muros-Molina, J. J., y Chacón-Cuberos, R. (2018). Effectiveness indices evaluating time in physical education: example in motor games. *Journal of Human Sport and Exercise*, 2, 529–540. <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.13.Proc2.36>
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P., y Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de educación física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, 37, 597–60. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180>
- van Quaquebeke, N., y Felps, W. (2016). Respectful inquiry: A motivational account of leading through asking questions and listening., 43(1), 5–27. <https://doi.org/10.5465/AMR.2014.0537>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Lonsdale, C., Applied, O. S. T., y Kapsal, N. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Viciano, J., Fernández-Revelles, A. B., Zabala, M., Requena, B., y Lozano, L. (2003). Computerized application for analysing the time and instructional parameters in sport

coaching and physical education teaching. *International Journal of Computer Science in Sport*, 2(1), 189-191.

Viciano, J., Lozano, L., Cocca, A., y Mayorga, D. (2012). Influence of the organizational system on motor engagement time in physical education on high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1160-1167.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.046>

Winstone, N. E., y Nash, R. A. (2023). Toward a cohesive psychological science of effective feedback. *Educational Psychologist*, 58(3), 111–129.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2224444>

Wisniewski, B., Zierer, K., y Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 487662.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2019.03087>

BLOQUE TEMÁTICO IV. ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA LA INTERVENCIÓN DOCENTE

El esquema de contenidos teóricos del Bloque IV “Estrategias motivacionales para la intervención docente”, se compone de dos Temas: La Teoría de las Metas de Logro (Tema 7) y la Teoría de la Autodeterminación (Tema 8). El esquema que siguen estos dos temas es el siguiente:

Tema 7. La Teoría de las Metas de Logro

7.1. Bases fundamentales de la Teoría de las Metas de Logro

7.2. ¿Qué es exactamente clima tarea o clima ego?

7.3. Evolución de la Teoría de las Metas de Logro

7.4. Estrategias motivacionales basadas en la Teoría de las Metas de Logro

Tema 8. Teoría de la Autodeterminación

8.1. Bases fundamentales de la Teoría de la Autodeterminación

8.2. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca

8.3. Estrategias motivacionales basadas en la Teoría de la Autodeterminación

Referencias del bloque temático IV

La Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) y la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) son dos teorías socio-cognitivas con una amplia trayectoria en la investigación en contextos físico-deportivos y educativos que permiten comprender el comportamiento humano y explicar las consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales que se derivan de la intervención docente. Apoyándonos en sus fundamentos principales, en los siguientes temas intentaremos explicar los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en los que es importante incidir para que estudiantes, jugadores, clientes, o cualquier otro agente vinculado a las actividades físico-deportivas, se encuentren más interesados y motivados por la práctica y experimenten unas consecuencias más positivas. Además, en cada uno de estos temas, se abordarán distintas estrategias motivacionales como recursos para que el/la Educador/a Físico-Deportivo/a pueda orientar positivamente el proceso motivacional de los jugadores/as o estudiantes.

Tema 7. Teoría de las Metas de Logro

7.1. Bases fundamentales de la Teoría de las Metas de Logro

En los últimos años, la Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989) ha sido una de las teorías motivacionales con más proliferación de investigaciones en los contextos de la Educación Física y las actividades físico-deportivas (Harwood et al., 2015; Lochbaum et al., 2023; Urdan y Kaplan, 2020), ofreciendo explicaciones basadas en la evidencia de porque un estudiante o un deportista experimenta determinadas consecuencias afectivas (e.g., diversión, aburrimiento, etc.), cognitivas (e.g., aprendizaje, comprensión, etc.) y comportamentales (e.g., abandono deportivo, intención de ser activo, etc.) vinculadas a su práctica.

Para arrojar luz sobre dichas explicaciones, la Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989) se basa en la creencia de que las personas se esfuerzan por demostrar su habilidad o competencia en distintos contextos de logro, como por ejemplo, las clases de Educación Física o los entrenamientos deportivos, donde los sujetos se esforzarán en demostrar su competencia. En este sentido, según esta teoría, la forma de evaluar la habilidad o el éxito en un entorno de logro por parte de un sujeto, que podrá ser hacia la tarea o hacia el ego, viene determinada por tres constructos fundamentales (Figura 9): la orientación motivacional, el clima motivacional y la implicación motivacional. A continuación, se explica con detalle en que consiste cada uno de ellos, así como la integración entre los tres.

7.1.1. Orientación motivacional

El primer constructo de la Teoría de Metas de Logro es la “orientación motivacional”. Esta teoría sostiene que existen dos maneras diferentes, bien hacia la tarea (i.e., centrada en el progreso) o bien hacia el ego (i.e., centrada en el resultado y la comparación), de valorar la habilidad en entornos de logro como pueden ser las clases de Educación Física o un contexto deportivo (Urdan y Kaplan, 2020). Con otras palabras, esta orientación tarea o ego, se entiende como una mochila individual repleta de todas las experiencias acumuladas por un estudiante o deportista a lo largo de su vida, lo que determinará que, en una determinada actividad, un sujeto este orientado inicialmente a la tarea o al ego (García-González, Méndez-Giménez et al., 2021).

La orientación a la tarea se caracterizará por valorar la habilidad de forma intrapersonal, es decir, centrándose en el progreso de uno mismo e ignorando la comparación social, dando más protagonismo al esfuerzo y al aprendizaje obtenido que al resultado final (Urdan y Kaplan,

2020). Por ejemplo, en una sesión de *indiakas*, un estudiante que tiene una orientación a la tarea valora que tiene éxito porque ha realizado un número de intercambios con su pareja mayor que la vez anterior, sin que se le caiga al suelo (García-González, Méndez-Giménez et al., 2021). Por el contrario, la orientación hacia el ego consistirá en valorar el logro comparándose con otras personas o mediante comparaciones normativas (i.e., un baremo), donde lo importante será ser mejor que los demás u obtener el mejor resultado normativo (Lochbaum et al., 2023). Siguiendo con el ejemplo de *indiakas*, si la misma pareja, en este caso, valorase su éxito en la actividad porque ha dado más toques que el resto de las parejas de clase, su orientación sería al ego (García-González, Méndez-Giménez et al., 2021).

Las consecuencias que generan estas dos orientaciones motivacionales son ampliamente diferentes. La orientación a la tarea produce en el sujeto la percepción de que el éxito es consecuencia directa de su esfuerzo personal. Estos estudiantes o deportistas suelen poner empeño sus tareas para mejorar su rendimiento, no comparándose con el resto de los compañeros. La orientación a la tarea se relaciona con consecuencias positivas como la motivación intrínseca, la diversión y el aprendizaje (Harwood et al., 2015; Pons et al., 2023). Por contra, la orientación al ego desencadena en el sujeto la percepción de que el éxito consiste en ser mejor que el resto (en la mayoría de los contextos físico-deportivos solo un/a jugador/a o equipo es el ganador). Si el individuo tiene la preconcepción de que en las actividades de las clases de Educación Física o en las sesiones de entrenamiento de un determinado club solo tienen éxito los que quedan en los primeros puestos, se producen numerosas consecuencias negativas, como una mayor motivación extrínseca y desmotivación, menor diversión, indisciplina o una baja persistencia ante resultados negativos (Braithwaite et al., 2011; Harwood et al., 2015). A pesar de ello, existen estudios que argumentan que es más frecuente es que los jóvenes, debido a sus experiencias físico-deportivas acumuladas a lo largo de su vida, estén orientados inicialmente hacia el ego (Sánchez-Alcaraz et al., 2016), especialmente los chicos.

7.1.2. Clima motivacional

El segundo constructo de la Teoría de las Metas de Logro hace referencia al “clima motivacional”, entendido como el conjunto de señales implícitas o explícitas percibidas en el entorno próximo del alumnado o del deportista. Dicha teoría establece que diferentes agentes significativos del alumnado (e.g., docentes, padres, entrenadores, compañeros, amigos, etc.) generan un clima motivacional, a través del cual se definen las claves del éxito y el fracaso, pudiendo dar lugar a un clima motivacional de tarea o ego (Warburton, 2017). Por ejemplo, en el contexto de Educación Física, si el alumnado percibe que el profesorado valora el progreso

desde el inicio hasta el final de una unidad didáctica, estableciendo criterios individuales y centrados en su mejora personal estará generando un clima motivacional tarea. En sentido contrario, si establece continuamente en las sesiones comparaciones entre estudiantes o pone las calificaciones teniendo al estudiante más hábil como referente estará generando un clima motivacional ego. Por tanto, bajo un clima motivacional tarea todos los estudiantes pueden experimentar éxito ya que pueden mejorar respecto a su nivel inicial, mientras que en un clima ego solo pueden tener éxito un número muy reducido de estudiantes ya que todos no pueden ganar o quedar en las primeras posiciones.

De este modo, no son pocas las investigaciones que han mostrado que cuando el profesorado de Educación Física desarrolla un clima motivacional orientado hacia la tarea aparecen consecuencias más adaptativas como una actitud más positiva hacia la Educación Física y un mayor disfrute e intención de ser físicamente activo, entre otras (Abós et al., 2017; Di Battista et al., 2019; García-González et al., 2019). Igualmente, es importante señalar que, si el alumnado o los deportistas perciben que el/la docente o entrenador/a desarrolla un clima motivacional tarea, estos se implican más en ayudar a sus compañeros a progresar, fomentando la responsabilidad grupal (Fernández-Río et al., 2014). Por el contrario, los climas motivacionales orientados hacia el ego pueden generar en el alumnado o en los deportistas consecuencias desadaptativas como la desmotivación, el aburrimiento, la indisciplina, el miedo a fallar, el abandono o la ansiedad durante la actividad, entre otros (García-González et al., 2019; Lochbaum et al., 2019). Estas consecuencias negativas asociadas al clima ego, además, serán vivenciadas mayoritariamente por aquellos sujetos con menor habilidad, que justamente serán los que más ánimo y motivación necesitan para desarrollarse en ese contexto físico-deportivo.

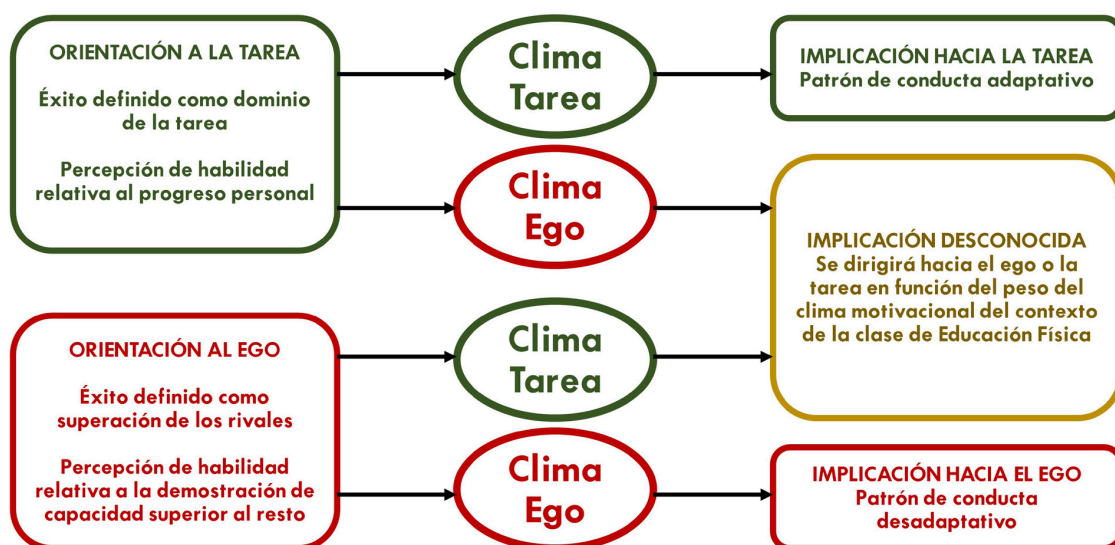
7.1.3. Implicación motivacional

El tercer y último constructo clave de la Teoría de las Metas de Logro es el estado de “implicación motivacional”. Como se observa en la Figura 9, la implicación, que puede ser hacia la tarea o hacia el ego, hace referencia a la disposición motivacional que adopta el alumnado o los deportistas en una situación particular, siendo el resultado de la interacción entre su orientación motivacional y el clima motivacional percibido en esa determinada situación (Urdan y Kaplan, 2020).

Por ejemplo, en el contexto de la Educación Física, cuando el alumnado tiene una orientación a la tarea (i.e., percepción de habilidad centrada en el progreso), si el/la docente

fomenta un clima motivacional orientado a la tarea dando feedback centrado en los objetivos y evaluando en progreso individual del alumnado, existirán más posibilidades de que sus estudiantes se impliquen en esa dirección, con los beneficios comportamentales, afectivos y cognitivos que ello conlleva (García-González et al., 2019; Pons et al., 2023). Lo contrario, ocurrirá cuando un deportista este orientado al ego (i.e., percepción de habilidad basada en demostrarse superior a los demás) y su entrenador/a genere un clima motivacional ego realizando feedback comparativo interindividual y valorando los resultados obtenidos. Como consecuencia de ello, la implicación de este deportista será hacia el ego, desarrollando un patrón motivacional y conductual poco adaptativo (Lochbaum et al., 2023). En este último caso, ¿qué ocurrirá cuando deje de ser “bueno” el deportista? La respuesta es sencilla. La evidencia científica demuestra que experimentará frustración y desmotivación, aburrimiento y posiblemente en el medio plazo, abandonará la práctica deportiva (Fernández-Río et al., 2018; Urdan y Kaplan, 2020).

Figura 9. Representación de la interacción entre orientación, clima e implicación en el contexto de la Educación Física.



Nota: Extraído de García-González, Méndez-Giménez et al. (2021).

Sin embargo, ¿qué sucede con la implicación de un sujeto cuando su orientación y el clima motivacional percibido son cruzados (i.e., tarea-ego o ego-tarea)? Diferentes estudios señalan que dependerá de la intensidad que tenga cada uno de estos constructos (Pons et al., 2023). García-González, Méndez-Giménez et al. (2021), lo ejemplifican así en el contexto de la Educación Física:

Si hay alumnos/as que tienen una alta orientación al ego, se necesitará que el/la docente de Educación Física desarrolle un clima motivacional tarea de gran intensidad para que la implicación del alumnado sea hacia la tarea. Si el/la docente de Educación Física no consigue generar un clima tarea alto, la implicación del alumnado será hacia el ego. Sin embargo, si el/la docente desarrolla un clima motivacional ego, el alumnado tendrá grandes dificultades para implicarse a la tarea, aunque tenga una alta orientación a la tarea. (p. 61)

Por ello, el/la docente de Educación Física o el/la Educador/a Físico-Deportivo/a tiene una gran relevancia en el estado de implicación final adoptado por el estudiante o el deportista. En este sentido, no podemos cambiar la orientación motivacional de un sujeto de un día para otro, pero sí que es responsabilidad del Educador/a Físico-Deportivo/a intentar generar situaciones de manera regular que fomenten un clima tarea y que, también, reduzcan el clima ego a su mínima expresión. De esta manera, conseguiremos que la implicación sea mayoritariamente hacia la tarea, desarrollando consecuencias positivas en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

7.2. ¿Qué es exactamente clima tarea o clima ego?

En este punto, con la experiencia previa impartiendo este contenido, queremos hacer un inciso en aclarar que es y que no es clima tarea o ego. La respuesta siempre será, depende. ¿De qué? De como estén planteadas las tareas o actividades, de si facilitan o no la comparación, pero, sobre todo, dependerá de donde el/la docente decida poner la atención y definir el éxito. Algunas de las tareas que, depende como estén planteadas pueden provocar la aparición de un clima ego son, por ejemplo, hacer una carrera de relevos, donde se muestre explícitamente quién gana y quién pierde, o realizar continuamente situaciones competitivas donde el único criterio de éxito es ganar. Estas actividades, si el foco del docente se dirige únicamente valorar quien gana y no hay ninguna referencia al progreso, conllevan a un alto clima ego. Sin embargo, ¿se pueden hacer carreras de relevos o partidos y favorecer un clima tarea? Aunque al principio cueste entenderlo, la respuesta es afirmativa. Se puede.

Por ejemplo, si se realizan relevos en una situación no competitiva contra otros, si no contra uno mismo, el alumnado se centrará en ser más rápido que la vez anterior intentando mejorar esos elementos que marcan el éxito en los relevos y no en competir contra los demás sin importar si hizo bien o mal la actividad. De forma concreta, en una actividad de relevos, podemos cronometrar en varias ocasiones a cada grupo para ver si es capaz de mejorar su

tiempo, favoreciendo un clima tarea. Del mismo modo, si además de dar feedback sobre el tiempo del grupo nos fijamos en los criterios de éxito de hacer bien los relevos y damos feedback sobre eso (e.g., estar concentrado, salir rápido, pasar el testigo correctamente, etc.), el alumnado se concentrará en realizar bien esos elementos. Por último, si evitamos que las salidas de esos relevos sean simultáneas o se den en diferentes espacios evitaremos una comparación social innecesaria (García-González, Méndez-Giménez et al., 2021).

Por otra parte, si en una situación competitiva de un deporte de colaboración-oposición (e.g., baloncesto) ponemos énfasis en los principios técnico-tácticos a aprender se evitará también la comparación social. Es decir, jugar un partido en el que haya puntuación y se pueda ganar o perder, no es necesariamente generar clima ego. Las situaciones jugadas, los partidos, las competiciones o los puntos son características intrínsecas de las actividades físico-deportivas y no es el objetivo de esta teoría demonizarlas. Lo que determinará que un partido donde haya puntuación genere clima ego o tarea, será en lo que el/la docente o entrenador/a ponga importancia. Por ejemplo, en una sesión de baloncesto que tiene por objetivo avanzar y progresar hacia la meta, podemos plantear partidos reducidos de 3 vs 3. Sin embargo, el feedback no tiene que dirigirse a quien ha ganado o ha perdido, si no en lo bien, mal o regular que los jugadores han realizado ese principio táctico de avanzar hacia la meta. Si ponemos los esfuerzos en eso, el alumnado identificará que tener éxito en la tarea es realizar buenos desmarques, bloquear al adversario para que mi compañero progrese o conducir el balón rápido hacia delante, y por lo tanto, estaremos realizando un partido generando un clima motivacional orientado a la tarea. Además, si queremos reducir el ego, será interesante como veremos en apartados siguientes que realicemos cambios de equipo constantemente o que premiemos con puntuaciones otras acciones (e.g., bloqueos).

Por último, ¿qué ocurre con las pruebas de condición física tan habituales en contextos físico-deportivos? ¿facilitan el clima tarea o el clima ego? La respuesta es, depende. En algunos casos, como en la “*course-navette*”, el margen de maniobra es estrecho ya que sabemos quién es el que abandona primero la prueba facilitando la comparación social. Si además, el/la docente califica esta prueba basándose en un baremo normativo y sin haber realizado antes ninguna sesión para mejorar la resistencia aeróbica todavía será más explícita el clima ego. De hecho, la respuesta que podríamos encontrar sería que los estudiantes intentasen hacer trampas no llegando hasta el final de la línea para intentar alcanzar el máximo número de periodos posible. Si al final el objetivo es valorar subjetivamente el volumen aeróbico máximo y reflexionar sobre la resistencia aeróbica en Educación Física, hay alternativas que pueden fomentar un clima

tarea más fácilmente. Por ejemplo, el test de 5 minutos o el test de Cooper (i.e., correr la mayor distancia posible en 12 minutos), facilita que no todos los estudiantes o jugadores tengan que empezar la prueba al mismo tiempo, disminuyendo la comparación social (Julián-Clemente et al., 2020). En este contexto educativo, también podría considerarse un criterio de éxito, además de la distancia, que el alumnado mantuviera un ritmo uniforme durante los 12 minutos, el cual es un indicador de logro en las actividades de resistencia. De esta manera, el/la docente puede centrar su evaluación en ese criterio de éxito, independientemente de la velocidad media. Si, además, este test se realiza en pequeños grupos y el feedback que se proporciona al alumnado es privado, conseguiremos que cada estudiante se centre en mejorar su ritmo uniforme, sin estar pendiente del resultado del resto de compañeros (García-González, Méndez-Giménez et al., 2021).

7.3. Evolución de la Teoría de las Metas de Logro

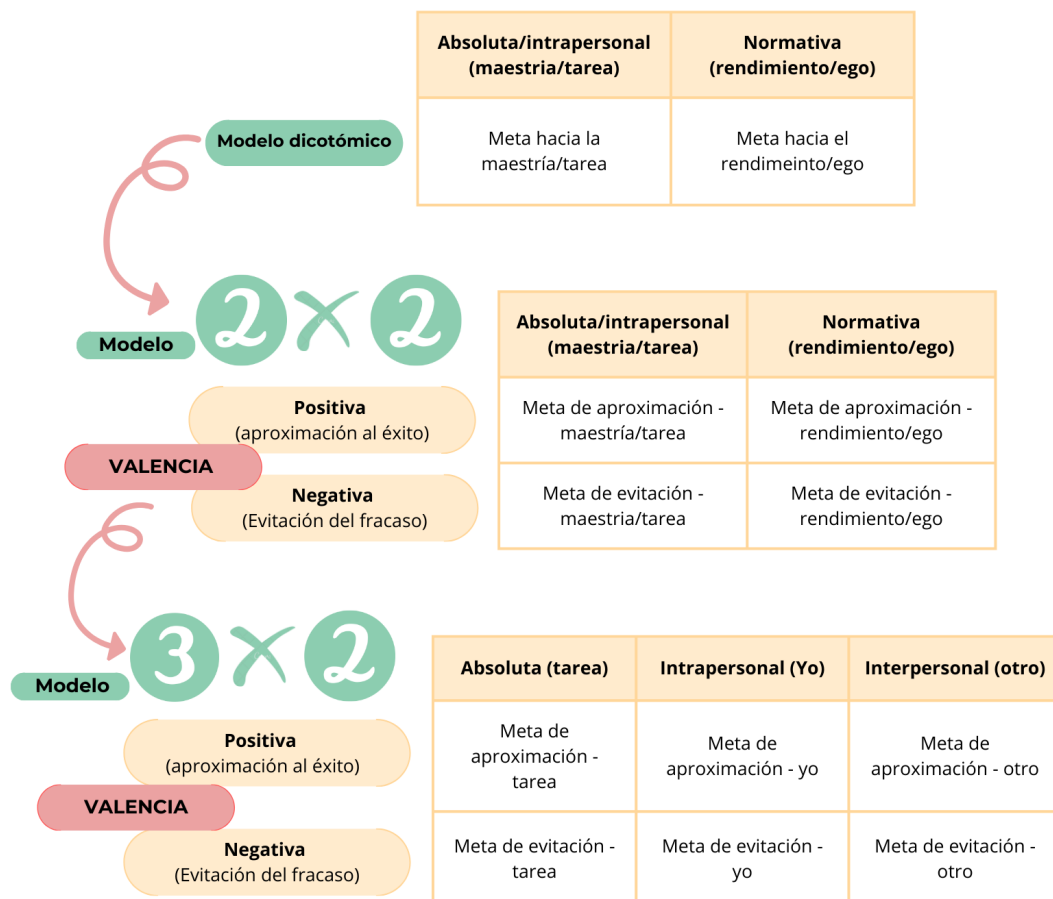
Los conceptos de orientación, clima e implicación motivacional, hacia la tarea o el ego, resultan suficientes para una comprensión básica de la Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989). Sin embargo, como se muestra en la Figura 10, este modelo dicotómico de la Teoría de las Metas de Logro ha ido evolucionando en los últimos años. El modelo inicial de orientación de metas dicotómico (i.e., ego y tarea), evoluciona hacia un modelo tricotómico (Lochbaum et al., 2017) para, posteriormente, crecer hacia un modelo 2x2 (Korn y Elliot, 2016; Lochbaum et al., 2019) y acabar, finalmente, su transformación en un modelo 3x2 (Lochbaum et al., 2023; Méndez-Giménez et al., 2017). En este apartado, si bien no se pretende hacer una revisión en profundidad, se mostrará brevemente en que consiste dicha evolución de la teoría y que implicaciones puede tener en los contextos físico-deportivos.

Tras el primer modelo dicotómico que diferenciaba metas de maestría y rendimiento (i.e., tarea y ego), aparece el modelo tricotómico donde las metas de rendimiento se dividen, a su vez, en dos vías, una de aproximación y otro de evitación (i.e., meta de maestría, meta de aproximación-rendimiento y meta de evitación-rendimiento). Posteriormente, emerge un modelo 2x2 (Korn y Elliot, 2016; Lochbaum et al., 2019), donde existen dos estándares a la hora de entender la competencia (i.e., maestría, con referencia intrapersonal; y rendimiento, con referencia interpersonal o normativa) y otras dos opciones de valencia, tanto positivo como negativo (i.e., valencia positiva se refiere a la aproximación al éxito y la valencia negativa a la evitación del fracaso). Esto da lugar cuatro metas de logro: (1) aproximación-maestría, (2) evitación-maestría, (3) aproximación-rendimiento y (4) evitación-rendimiento. Por ejemplo, un estudiante que tiene una meta de aproximación-maestría se esforzará al máximo e intentará

aprender todo lo posible para realizar con éxito una tarea, mientras que un estudiante con una meta de evitación-maestría no se esforzará en una tarea porque siente que no quiere aprender lo que necesita para completar dicha acción con éxito. Por el contrario, un estudiante o deportista con una orientación de meta de aproximación-rendimiento se esforzará en una tarea para sentirse más exostosis que los demás y demostrar superioridad, mientras que un estudiante o deportista con evitación-rendimiento simplemente evitará hacerlo para evadir sentimientos de vergüenza, culpa o duda, conformándose con no se peor que los demás (Fernández-Río et al., 2014; Méndez-Giménez et al., 2017).

Figura 10. Resumen gráfico de la evolución de la Teoría de Metas de Logro. Basado en Méndez-Giménez et al. (2017).

Evolución de la Teoría de Metas de logro



Nota: elaboración propia.

Esta clasificación 2x2, durante la última década y liderada por Elliot et al (2011), ha evolucionado al modelo 3x2 (Lochbaum et al., 2023; Méndez-Giménez et al., 2017). Este modelo 3x2 establece una separación de las metas en tres referentes: la tarea, el yo y el otro. Las metas basadas en la “tarea” utilizan la demanda absoluta de la tarea como referente de

evaluación (i.e., hacer bien o mal lo que la tarea requiere). Las metas basadas en el “yo” utilizan la trayectoria intrapersonal como referente de evaluación, por lo que un alumno/a se sentirá competente en función de cómo lo ha hecho con relación al pasado o cómo cree que puede hacerlo en el futuro. Por último, las metas basadas en el “otro” se fundamentan en la evaluación interpersonal o normativa, sintiéndose el alumnado competente en función de si lo hace bien o mal con relación a los demás. A estas tres metas, se le añade la valencia, al igual que en el modelo 2x2, con un valor positivo de aproximación y uno negativo de evitación, dando lugar finalmente a seis metas de logro, que en un contexto físico-deportivo serían (Méndez-Giménez et al., 2017):

- 1) Meta de aproximación-tarea: el alumnado intenta hacer las tareas correctamente (e.g., “intento hacer la mayoría de las tareas bien”).
- 2) Meta de evitación-tarea: el alumnado intenta evitar hacer las tareas incorrectamente (e.g., “evito hacer mal las tareas de clase o las tareas de esta asignatura”).
- 3) Meta de aproximación-yo: el alumnado intenta hacerlo mejor que antes (e.g., “intento hacerlo mejor que antes”, “intento hacerlo mejor de cómo lo suelo hacer”).
- 4) Meta de evitación-yo: el alumnado evita hacerlo peor que antes (e.g., “evito hacer las tareas peor de como las hago habitualmente”).
- 5) Meta de aproximación-otro: el alumnado intenta hacerlo mejor que otros (e.g., “intento superar a los demás estudiantes cuando hago las tareas”).
- 6) Meta de evitación-otro: el alumnado evita hacerlo peor que otros (e.g., “mi meta en clase es evitar hacer peor las tareas que los otros alumnos”).

7.4. Estrategias motivacionales basadas en la Teoría de las Metas de Logro

Una primera razón que nos anima a desarrollar estrategias de intervención, emerge de las situaciones que nos solemos encontrar en los distintos contextos físico-deportivos. Tanto en el contexto de Educación Física como en las actividades físico-deportivas y/o artístico expresivas suele predominar el clima motivacional ego implementado por el/la docente o el entrenador/a (Morgan, 2017). Por ello, en este epígrafe se exponen diferentes estrategias y orientaciones metodológicas para generar un clima motivacional orientado a la tarea.

En 1992, Ames, definió seis áreas a través de las cuales se podía generar un clima motivacional orientado a la tarea: tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo. Por sus siglas en inglés son más conocidas como áreas TARGET: *Task, Authority,*

Recognition, Grouping, Evaluation, y Time. De cada área, emergían una serie de estrategias para favorecer el desarrollo de un clima motivacional orientado a la tarea. A continuación, describiremos a qué hace referencia cada área, así como algunas de las estrategias que han mostrado eficacia en distintos contextos educativos (e.g., Abós et al., 2017; Cecchini et al., 2017; Kokkonen et al., 2019; Pons et al., 2023, Weeldenburg et al., 2021) y físico-deportivos (e.g., Harwood et al., 2015; Hassan y Morgan, 2015; Morgan, 2017), incluyendo el alto rendimiento deportivo (e.g., Fry et al., 2021; Kingston et al., 2020), para mejorar distintas variables asociadas al proceso motivacional, psicológico y comportamental del alumnado y/o los deportistas. Atendiendo a estas evidencias científicas, vamos a ver como manipulando estos elementos podemos conseguir promover un clima tarea y evitar un clima ego.

Área Tarea

El área “Tarea” se refiere fundamentalmente a aspectos relacionados con el diseño de las tareas y actividades, las cuales deberían estar adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes o deportistas. Para generar un clima tarea a través de esta área, las estrategias son las siguientes:

- Diseñar actividades variadas. Si las actividades son diferentes, facilitaremos que todos los sujetos puedan alcanzar el éxito en alguna de ellas.
- Implementar tareas abiertas. Las tareas denominadas “abiertas”, utilizando estilos de enseñanza como la resolución de problemas, donde hay varias soluciones para resolver una situación, evitan la comparación y promueven el éxito de todos los estudiantes.
- Dar a conocer los objetivos. Es conveniente que el alumnado conozca cuál es el objetivo y el criterio de éxito de las tareas para que, de esta forma, puedan identificarlos y valorar así su progreso.
- Reto individual y progresivo. Es conveniente diseñar tareas con distintos niveles de dificultad para que todos consigan el objetivo planteado.
- Utilidad. En la información inicial de la tarea es importante proporcionar una explicación de la finalidad o la utilidad de dicha tarea, para que el alumnado comprenda el motivo de porque hace las cosas. Por ejemplo, con la situación anterior, sería importante que el/la entrenador/a hiciera hincapié en que dominar la posesión del balón ayudará al equipo a realizar ataques más organizados.

Estas son algunas estrategias que pueden aplicarse para generar un clima motivacional tarea en esta área relacionada con las actividades. A su vez, si queremos reducir el clima ego, podemos hacer lo siguiente:

- Evitar tareas con un único nivel. Aquellas actividades que tienen un único nivel de dificultad pueden no ser resueltas por algunos estudiantes, generando además de frustración una elevada comparación social. Por ejemplo, en una sesión de acrosport, hasta que un grupo no consigue hacer bien la primera tarea que le plantea el/la docente no puede pasar a la siguiente. Los demás avanzan, pero ese grupo se queda en la primera tarea.

Área Autoridad

El área de “Autoridad” está vinculada a la toma de decisiones y responsabilidad en las tareas o en las sesiones. Para ello, es necesario crear oportunidades para que los estudiantes o jugadores puedan adoptar un rol más activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para generar un clima tarea a través de esta área, las estrategias son las siguientes:

- Implicar a los sujetos en las decisiones. El/la docente o entrenador/a debe implicar al alumnado o los deportistas en la toma de decisiones de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, si desarrollamos una unidad didáctica de orientación en Educación Física, los estudiantes podrían participar decidiendo dónde y cómo se localizan las balizas o cuánto tiempo disponen para su búsqueda. Otro ejemplo podría ser en una unidad didáctica de salto con combas en Educación Física, los estudiantes podrían elegir: a) el orden en el que realizar los diferentes saltos de comba individual, comba larga o comba doble, b) los compañeros, c) el espacio donde realizar la actividad, d) la música de las sesiones, etc. En contexto deportivo, dependiendo del nivel, el/la entrenador/a podría consultar y consensuar con los/as jugadores/as que posicionamiento defensivo (e.g., zona o al hombre) prefieren elegir para el siguiente partido.
- Implicar a los sujetos en roles de liderazgo. Experimentar otros roles diferentes al de “jugador/a”, les hará asumir responsabilidades diferentes e incluso comprender mejor el contenido. En este sentido, como veremos en el Tema 9, el modelo de educación deportiva puede facilitar que el alumnado pase por diferentes roles en una unidad didáctica, pudiendo ser árbitro/a, entrenador/a, preparador/a físico/a, entre otros, además de jugador/a. Igualmente, en contexto deportivo se pueden asignar responsabilidades vinculadas al material, calentamiento, entre otras.

- Feedback explicativo/interrogativo. El feedback que proporcione el/la entrenador/a o el/la docente también tiene relación con la autoridad. Si el/la docente proporciona un feedback explicativo (i.e., explicando las causas que originan sus fallos) o interrogativo (i.e., favoreciendo la reflexión del alumnado), los estudiantes percibirán que adoptan un rol activo en la toma de decisiones de su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estilos productivos. Como se ha planteado en temas anteriores, el uso de estilos de enseñanza productivos provoca una mayor participación del alumnado, ya que permiten que estos tomen más decisiones y adopten más responsabilidades durante el proceso.

Estas son algunas ideas que pueden implementarse para generar un clima motivacional tarea en relación con la “autoridad”. Si además queremos reducir el clima ego, podemos hacer lo siguiente:

- Evitar un excesivo control. Si el alumnado o los jugadores no puede tomar ninguna decisión en las sesiones o entrenamientos, adoptarán un rol secundario en su proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, será el/la docente o entrenador/a quien tenga todo el control de su aprendizaje. Por ejemplo, en una unidad didáctica de orientación, el/la docente plantea un único itinerario de orientación que todos los estudiantes deben hacer en el mínimo tiempo posible. Decide él mismo la dificultad de las balizas y la exigencia del tiempo, siendo para unos muy difícil y para otros demasiado fácil.
- Evitar el abuso del feedback prescriptivo. Si el/la docente o entrenador/a aporta un feedback prescriptivo de manera continuada limita la toma de decisiones del alumnado al darle la solución a la tarea.

Área Reconocimiento

Con relación al área de “Reconocimiento”, esta hace referencia a lo que el alumnado o los deportistas deben hacer para conseguir recompensas o elogios por parte del docente o el/la entrenador/a. Para generar un clima tarea a través de esta área, las estrategias son las siguientes:

- Centrado en el progreso. Si informar del objetivo es importante, también lo será definir un criterio de éxito basado en la mejora personal o en el dominio de una tarea. Si la forma de conseguir ese elogio es marcar tres goles en un partido, ese elogio lo recibirán muy pocos. Sin embargo, si este reconocimiento viene

determinado por el esfuerzo o la mejora, todos podrán recibirlo de su docente o entrenador/a de forma individual o colectiva. Por ejemplo, en un entrenamiento de fútbol sala donde están jugando una situación reducida de conservación dos equipos de 4vs4 + 1 comodín, el criterio de éxito será hacer más pases que la vez anterior. En este caso, es más fácil que todos puedan alcanzar el reconocimiento.

- Feedback privado y significativo. El reconocimiento debe realizarse prioritariamente en privado y no en público, para evitar comparaciones. Además, deberá ser significativo y centrado en los objetivos. De esta forma, el estudiante o grupo sabe qué ha hecho bien y qué le falta por mejorar. Como hemos visto en el Tema 4, una técnica constructiva y asertiva para señalar aspectos negativos, puede ser el feedback tipo sándwich (i.e., positivo-negativo-positivo).

Estas son algunas ideas que podemos adoptar para generar un clima tarea en relación con el “Reconocimiento”. Si además queremos reducir el clima ego, podemos insistir sobre lo siguiente:

- Evitar centrarme “solo” en los mejores. Es fácil imaginar que aquellos deportistas o alumnos/as más hábiles llamarán más la atención del entrenador/a o del profesorado y será más fácil reconocer sus logros. Sin embargo, si establecemos, como hemos mencionado, criterios alcanzables y centrados en el progreso nos facilitará atender y reconocer el trabajo de los menos hábiles, que además serán los que más lo necesitan.
- Evitar criterios de éxito y reconocimientos públicos y comparativos. Si en las actividades, el criterio de éxito es hacerlo mejor que los demás, a través de consignas como “*a ver quién es el que más veces lo hace*” o “*a ver quién es el primero que consigue...*”, se genera que estudiantes o deportistas que no hayan quedado en las primeras posiciones se queden fuera de ese reconocimiento social, aunque hayan progresado respecto a su nivel inicial. Igualmente, esto se aprecia cuando se dan feedbacks públicos y comparativos. Por ejemplo, cuando se felicita a alguien en público por ser el que mejor lo ha hecho, todos los demás reciben el mensaje contrario.

Área Agrupación

Respecto al área de “Agrupación”, las estrategias de intervención se vinculan a cómo y cuál es el criterio para la formación de los grupos. Para generar un clima tarea a través de esta área, las estrategias son las siguientes:

- Variedad en tamaño y composición. Para evitar comparaciones entre los grupos, alumnos/as o deportistas, es necesario que las agrupaciones no se mantengan excesivamente en el tiempo, ni en tamaño, ni en composición. Esto favorecerá que todos los compañeros o jugadores interactúen con todos y, además, en función de la tarea, reducirá la comparación social. Por ejemplo, si estamos realizando un ejercicio de 1vs1 en baloncesto, no será lo mismo oponerme siempre a un compañero que ir cambiando. Otro ejemplo, podría ser una sesión de bádminton en el que se está trabajando el aprendizaje de recuperar el centro de la pista. Para favorecer el cambio de parejas, cada 3 minutos se rotan los campos hacia la derecha, independientemente de cuál haya sido el resultado. Estos cambios de grupo se deben favorecer tanto a nivel de sesión como a nivel de unidad didáctica o microciclo.
- Heterogeneidad. Aunque en Educación Física puede haber momentos que puede funcionar, las agrupaciones por niveles favorecen las comparaciones y, por tanto, el clima ego, mientras que agrupaciones heterogéneas, flexibles y cambiantes lo reducen. Además, en Educación Física las chicas se suelen agrupar con las chicas, y los chicos con los chicos. En ciertos momentos, debemos favorecer la relación entre todos para impulsar el clima tarea.

Estas son estrategias o ideas que podemos aplicar para impulsar un clima tarea en relación con la “Agrupación”. Además, podemos incidir sobre la evitar el clima ego:

- Evitar dejar la responsabilidad de las agrupaciones siempre al alumnado/jugadores. Si, permitimos que el alumnado pueda elegir los equipos a través de dinámicas como “pasos” o “piedra-papel-tijera”, se puede hacer visible quiénes son mejores y peores, repercutiendo negativamente en su percepción de competencia y relación social. Asimismo, si las actividades son competitivas o tienen un reto de referencia normativa, ir con compañeros considerados como menos hábiles motrizmente puede entorpecer el resultado final del grupo. Esto puede originar que el alumnado que haya obtenido un mejor rendimiento pueda culpabilizar al resto de compañeros por haber perdido.

Área Evaluación

Con relación al área de “Evaluación” se hace referencia a cuáles son los criterios o estándares de rendimiento que se consideran importantes en una tarea o en una sesión. Para generar un clima tarea a través de esta área, las estrategias son las siguientes:

- Centrada en el progreso y esfuerzo. Es importante desarrollar criterios enfocados hacia el proceso y el esfuerzo de los estudiantes o jugadores y no exclusivamente hacia los resultados finales. Para poder evaluar el proceso, necesitamos realizar evaluaciones diagnósticas, las cuales deberán repetirse posteriormente para que los individuos puedan comparar su habilidad actual con momentos anteriores. Esto permite a los todos estudiantes progresar en su aprendizaje. Por ejemplo, en una unidad de enseñanza-aprendizaje de carrera de larga duración el alumnado comparar la prueba de 5 minutos inicial (i.e., gráfica, ritmo, velocidad etc.) con diferentes pruebas intermedias y finales. Pueden observar, a través de plasmar su desempeño en la gráfica, cómo pasan de un ritmo irregular a uno mucho más regular, si han corrido más rápido que antes manteniendo dicho ritmo o si han logrado hacer una distancia mayor. La calificación obtenida se obtiene por el grado de adquisición de los aprendizajes, así como el progreso experimentado.
- Implicar al sujeto en la evaluación. Es necesario implicar, en la medida de lo posible, al alumnado en el proceso de evaluación. Por ejemplo, en Educación Física, se pueden utilizar técnicas de coevaluación o autoevaluación. En contexto deportivo también se podría utilizar en algunas tareas estilos de enseñanza recíproca para que los propios jugadores se den feedback y se evalúen entre sí.
- Evaluación significativa y formativa. La evaluación debe ser significativa para comprender los aspectos que deben mejorar, así como los motivos por los que han obtenido una calificación. Esta, no debería darse solo al final del proceso, si no también durante (i.e., formativa). El uso de rúbricas puede ayudar a los estudiantes a saber en qué punto de su aprendizaje se encuentran y lo que les queda por mejorar.
- Evaluación privada. Esta evaluación deberá ser siempre privada evitando las clasificaciones públicas que fomentan la comparación social.

Estas son estrategias que podemos implementar para facilitar un clima tarea en relación con la “Evaluación”. Además, podemos incidir para eludir el clima ego del siguiente modo:

- Evitar la evaluación centrada en baremos o en clasificaciones. Si las actividades son referenciadas con una norma o un baremo único para todos, solo algunos serán capaces de conseguirlo y otros no, de forma que solo algunos serán exitosos en la tarea y recibirán un reconocimiento al conseguirlo. Por ejemplo, fomentaríamos un clima ego en Educación Física si en un deporte, como el bádminton, se hace un torneo final y el puesto obtenido determina la calificación, sin entrar a valorar otros

aspectos curriculares donde todos pueden tener éxito (i.e., principios tácticos, autorregulación emocional, etc.).

Área Tiempo

Dentro del área “Tiempo” se puede gestionar lo relacionado con el tiempo de práctica y el ritmo de aprendizaje fundamentalmente. Para generar un clima tarea a través de esta área, las estrategias son las siguientes:

- Flexibilidad en el tiempo. Es importante adecuar el tiempo al ritmo del aprendizaje, siendo flexibles y dando suficiente cantidad para que todos tengan oportunidades de conseguir éxito en los objetivos de la tarea. Si somos muy rígidos con el tiempo del programa (e.g., esta tarea va a durar 10 minutos), no todos van a conseguir finalizar la tarea propuesta por lo que su percepción de competencia puede disminuir. En contextos educativos, será importante que se planteen unidades de enseñanza-aprendizaje de larga duración para poder dar tiempo a los aprendizajes.
- Autogestión del tiempo. El/la docente debe ayudar al alumnado a aprender a gestionar su tiempo y a programar su práctica. Si el alumnado puede decidir el tiempo que necesita para realizar una actividad y, además, puede elegir cuando cambiar de una a otra, será más fácil que lo consiga y, por lo tanto, que perciba mayor nivel de dominio con relación a la tarea. Por ejemplo, en una unidad didáctica de circo y malabares los estudiantes dialogan con el/la docente para hacer una sesión más que les ayude a elaborar la coreografía con más precisión, dado que todavía existen algunos errores. El/la docente accede a esta solicitud porque el alumnado ha aprovechado las clases y le interesa que salga la coreografía lo mejor posible para que el alumnado tenga una experiencia positiva.
- Adaptar el tiempo a las características del sujeto. El/la docente o entrenador/a no puede pretender que un niño de 12 años aprenda al mismo tiempo que lo haría un adulto con experiencia deportiva y amplia capacidad cognitiva. Tenemos que adaptar el tiempo que el dedicamos a las tareas al contexto grupal y a su nivel de habilidad.

Estas son algunas recomendaciones que podemos utilizar para generar un clima tarea en relación con el “Tiempo”. Si además queremos reducir el clima ego, podemos insistir sobre lo siguiente:

- Evitar cambiar de tarea constantemente. A veces nos da la sensación de que nos tenemos que ceñir 100% al tiempo planificado y cambiar de tarea cada cinco minutos para no generar aburrimiento, sin pararnos a pensar si la tarea está resultando exitosa para los jugadores o estudiantes. Si abusamos del cambio de tarea, las oportunidades de practicar y aprender serán escasas. Además, favoreceremos la comparación social de los más hábiles ya que serán estos los que consigan el objetivo con más facilidad, exponiendo al resto.

Además de las intervenciones educativas basadas en las áreas TARGET, existen otros tipos de intervenciones en el ámbito del entrenamiento deportivo que se fundamentan en el mismo marco teórico de la Teoría de las Metas de Logro. Por ejemplo, las realizadas dentro del programa “Mastery Approach to Coaching” (Smoll y Smith, 2006). Estas intervenciones llevadas a cabo en contexto deportivo se apoyaron en distintas estrategias para generar un clima orientado a la tarea que enfatizasen el refuerzo del esfuerzo, el disfrute y el desarrollo personal en lugar de estar solamente centradas en los resultados (Bengtsson et al., 2024). Este “Mastery Approach to Coaching” se ha mostrado efectivo para disminuir la ansiedad de los deportistas y mejorar la autoestima y la cohesión del equipo (Bengtsson et al., 2024; McLaren et al., 2015). A continuación, se describen los siguientes ámbitos de actuación vinculados a lo que se debe y no se debe hacer:

- Con relación a los aciertos y al esfuerzo. Es necesario reforzar positivamente el esfuerzo realizado por los estudiantes o deportistas, sin dar por sentado que se tienen que esforzar. Es decir, si damos por hecho que se tienen que esforzar, no vamos a prestar atención a ese esfuerzo y no les vamos a reforzar por ello. No solo es necesario reforzar y reconocer este aspecto, sino que además se debe realizar lo antes posible, así como a lo largo de toda la sesión. Es necesario tratar de reconocer los elementos positivos, ya que son los que recuerdan en mayor medida.
- Con relación a los errores. Tanto los docentes o entrenadores, así como los propios estudiantes o jugadores, deben asumir que el error es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, es necesario apoyar y animar al deportista cuando se produce un fallo o un error, especialmente a los más jóvenes. Cuando se cometen errores, los deportistas necesitan apoyo y feedback positivo que les oriente hacia cómo de bien se pueden hacer las cosas si siguen las indicaciones que el/la docente o el/la entrenador/a les aportan. Por ello, hay que evitar recriminar a los deportistas lo mal que han realizado alguna tarea ya que, en muchos casos, ellos mismos ya son

conscientes de sus propios errores. En este sentido, es muy necesario orientar su motivación hacia la corrección de los errores por encima de generar motivación negativa que se oriente hacia evitar el fallo y la desaprobación del docente. Por todo ello, cuando un deportista comete un error nunca debería ser castigado. Sin embargo, es habitual ver cómo, en muchas ocasiones, los docentes o los entrenadores se enfadan al ver a sus deportistas fallar y, por tanto, les dan correcciones de una forma hostil, enfadada, degradante o de forma severa. El castigo no tiene por qué ser algo comportamental, sino que también se puede expresar con el tono de voz, las acciones o gestos no verbales, así como cualquier indicación de desaprobación.

- Con relación al orden y la disciplina. Es necesario que el/la docente trate de mantener el orden en el aula o en el entrenamiento, transmitiendo de manera clara y específica cuáles son sus expectativas. En este sentido, debe esforzarse en favorecer la cohesión de grupo, haciendo sentir a todos importantes y útiles dentro de un grupo, para que las conductas disruptivas queden excluidas de forma grupal. Para ello, el control del orden y la disciplina debe recaer en todos y no solo en el/la docente. Por ejemplo, se recomienda que los entrenadores eviten estar constantemente amenazando con sanciones para prevenir conductas, prescindiendo de adoptar un estilo “sargento” y evitar el castigo físico (e.g., dos vueltas al campo por mal comportamiento). En caso de ser totalmente necesario utilizar el recurso del castigo, este debería estar vinculado a algo deseado (e.g., reducir su participación o tiempo de juego). Todo ello, refuerza la necesidad de establecer unas normas y rutinas consensuadas para un mejor funcionamiento del grupo.
- Con relación al clima de aprendizaje positivo. Es necesario que los jugadores perciban que sus entrenadores se esfuerzan y se implican en el diseño de las tareas y en la mejora de su proceso de aprendizaje. En este sentido, que el/la entrenador/a esté completamente implicado en las tareas, dando instrucciones técnico-tácticas, transmitiendo con ilusión su pasión y aportando indicaciones sobre cómo mejorar, ayuda a generar un clima de aprendizaje positivo. Igualmente, es aconsejable evitar ser sarcástico con los deportistas o ponerles en evidencia delante de los demás compañeros. Además, es común ver entrenadores que en los partidos están continuamente enfadados e irritados con su equipo, con sus jugadores, con el árbitro o con otros agentes. Es necesario evitar estos últimos aspectos en la mayor medida posible.

- Hacer un tratamiento equilibrado de las victorias y las derrotas. Es obvio que, aunque queramos siempre desarrollar un clima orientado a la tarea, en los partidos o en situaciones competitivas se genera con facilidad un clima motivacional orientado al ego. Sin embargo, ganar, ni lo es todo, ni tampoco es lo único, ya que, si esto se percibe así, será difícil aprender de las victorias y de las derrotas. Es necesario que los jugadores perciban que a veces se puede ganar habiendo jugado muy mal, pero también se puede perder habiendo jugado muy bien. Igualmente, deben percibir que fallar no es lo mismo que perder, es decir, no deben percibir que perder es un sinónimo de haber fallado siempre. Del mismo modo, tener éxito no es lo mismo que ganar siempre. Por ello, debemos tratar de que la victoria esté vinculada al esfuerzo y al compromiso y no solo al resultado final, ya que este dependerá del nivel de los adversarios. Asimismo, los jugadores no deben percibir que han perdido si se han comprometido y esforzado al máximo o han hecho todo lo que han podido.

Todas estas recomendaciones, las cuales provienen de una forma de entrenar o enseñar enfocada hacia los aspectos positivos, permitirán, a su vez, desarrollar una intervención docente más satisfactoria. En definitiva, estas recomendaciones o estrategias aportadas, tanto mediante las áreas TARGET como a través del Mastery Approach to Coaching, pueden facilitar experiencias mucho más positivas tanto en los jugadores como en los entrenadores.

Tema 8. Teoría de la Autodeterminación

8.1. Bases fundamentales de la Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2002; Ryan y Deci, 2017; 2020; 2022) es una de las macro teorías con más arraigo científico para explicar los procesos que subyacen la conducta del individuo. De este modo, numerosas investigaciones en el contexto educativo y físico-deportivo, entre otros, se han apoyado durante más de cinco décadas en este entramado teórico para comprender los procesos motivacionales que pueden influir sobre el comportamiento de los estudiantes y deportistas (e.g., Chu y Zhang, 2021; Hague et al., 2021; Mossman et al., 2022; Standage y Ryan, 2020; Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021).

Para poder explicar dicho comportamiento, la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2002; Ryan y Deci, 2017; 2020; 2022) se apoya en tres constructos fundamentales: las necesidades psicológicas básicas, la calidad de la motivación y el modelo jerárquico de la motivación. De manera resumida (ver Figura 11), la teoría de la autodeterminación establece que el/la docente desempeña un papel clave a la hora de satisfacer o frustrar ciertas necesidades psicológicas básicas (i.e., autonomía, competencia, relación social y novedad) que son comunes en todos los individuos, las cuales, facilitan diferentes formas de motivación (i.e., intrínseca, extrínseca y desmotivación). Asimismo, estas formas de motivación que dan lugar a distintos tipos de consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales, pueden tener transferencia a otras actividades o contextos de la vida del individuo. A continuación, se explica en detalle cada uno de los constructos fundamentales.

Figura 11. Secuencia básica de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2017).



Nota: elaboración propia.

8.1.1. Necesidades psicológicas básicas

Como se ha mencionado anteriormente, la Teoría de la Autodeterminación sostiene que todo individuo posee tres necesidades humanas, innatas y universales (i.e., autonomía, competencia y relaciones sociales), las cuales, en el caso de estar satisfechas, pueden facilitar una motivación de más calidad y consecuencias más adaptativas (Deci y Ryan, 1985, 2002; Ryan y Deci, 2017; 2020; 2022).

La autonomía se refiere al deseo de las personas de sentirse el origen de sus acciones. Por ejemplo, en el contexto físico-deportivo, la necesidad de autonomía podría satisfacerse cuando un/a deportista perciba que puede elegir y tomar decisiones en los entrenamientos y competiciones (e.g., consensuar con la entrenadora como se defenderá en el próximo partido). La competencia hace referencia a la sensación de las personas de percibirse competentes ante una actividad en un contexto determinado. Así, un deportista podría ver satisfecha su competencia cuando perciba que posee los recursos suficientes para afrontar con éxito una determinada acción en una competición (e.g., conservar la posesión del balón sin que el rival pueda robarla). Finalmente, la relación social se refiere a la importancia de la inclusión social y de tener relaciones interpersonales positivas. De este modo, si un deportista experimenta relaciones estrechas y cálidas con sus compañeros de equipo y con el cuerpo técnico, podría ver nutrida su necesidad de relación social (Leo et al., 2022; Vansteenkiste et al., 2020).

Además de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, también se puede encontrar en la literatura científica el concepto de frustración de las mismas. El origen de esta distinción entre satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas viene determinado por la necesidad de explicar que una baja satisfacción de las necesidades psicológicas básicas no tiene por qué implicar una frustración de las mismas (Vansteenkiste et al., 2020). En este sentido, durante los últimos años, han emergido estudios que demuestran que estas experiencias de satisfacción y frustración vienen determinadas por distintos antecedentes y desencadenan patrones motivacionales y consecuencias diferentes (Burgueño et al., 2023; Cheon et al., 2019). Este proceso “dual” se conoce en la literatura científica como “el lado claro” y “el lado oscuro” de la motivación. El lado claro (i.e., se inicia con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas) explica un funcionamiento motivacional adaptativo, mientras que el lado oscuro (i.e., se inicia con la frustración de las necesidades psicológicas básicas) explica un funcionamiento psicológico desadaptativo (Ryan et al., 2021; Vansteenkiste et al., 2020).

Por lo tanto, en lo que al concepto de frustración de las necesidades psicológicas básicas respecta, una deportista podría ver frustrada su autonomía cuando se sintiera obligada, presionada o forzada a hacer las cosas de una determinada manera que ella no ha elegido, como, por ejemplo, no poder regatear en un partido y acatar continuamente decisiones del entrenador/a. Igualmente, una deportista podría ver frustrada su competencia cuando experimentase un sentimiento de inferioridad y fracaso en el desarrollo de una tarea o en un contexto determinado. Por último, un deportista podría experimentar la frustración de la relación social si sintiera sentimientos de soledad al sentirse apartado o aislado de sus compañeros de equipo y de su entrenadora (Ryan et al., 2021; Vansteenkiste et al., 2020).

Numerosos estudios de investigación en contextos físico-deportivos señalan que el alumnado y los deportistas que tengan satisfechas estas tres necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación social, experimentarán una motivación más autodeterminada o intrínseca, lo que dará lugar a consecuencias más adaptativas como diversión, rendimiento, aprendizaje, compromiso, entre otras (e.g., Hague et al., 2021; Leo et al., 2022; Mossman et al., 2022; Vasconcellos et al., 2020). En cambio, la frustración de estas tres necesidades psicológicas básicas se relaciona con las formas de motivación menos autodeterminadas o extrínsecas y con la desmotivación en estudiantes y deportistas, lo que origina consecuencias poco adaptativas como aburrimiento, oposición desafiante, abandono deportivo, entre otras (e.g., Chu y Zhang, 2019; Standage y Ryan, 2020; White et al., 2021).

8.1.1.1 Novedad: necesidad candidata

Junto a estas tres necesidades contempladas tradicionalmente por la Teoría de la Autodeterminación, ha emergido una reciente propuesta sobre la existencia de una cuarta necesidad psicológica básica: la novedad (González-Cutre et al., 2016, 2020). Esta propuesta, pese ser todavía considerada una necesidad candidata, parece cumplir con los criterios establecidos por Ryan y Deci (2017) para ser considerada también una necesidad psicológica básica (Vansteenkiste et al., 2020). La novedad podría definirse como la necesidad innata de experimentar algo que no se ha hecho antes o que es diferente de lo que habitualmente se hace (González-Cutre et al., 2016). Por ejemplo, una deportista podría experimentar satisfacción de novedad cuando percibe que realiza tareas novedosas en los entrenamientos, mientras que podría experimentar una frustración de la misma si percibe que los entrenamientos son siempre iguales o rutinarios (González-Cutre et al., 2023).

Además, en los últimos años han proliferado estudios en el contexto de la Educación Física y del ejercicio que señalan la importancia de satisfacer también la variedad del alumnado

y de los deportistas (Abós et al., 2021; Sylvester et al., 2018; White et al., 2021). Aunque a primera vista novedad y variedad pueden parecer conceptos sinónimos, la novedad se caracteriza por experimentar algo nuevo o inusual, mientras que la variedad se caracteriza por la alternancia de tareas nuevas y familiares (González-Cutre et al., 2020; Sylvester et al., 2018). Por tanto, si el alumnado o los deportistas perciben en sus entrenamientos situaciones novedosas (e.g., nuevos ejercicios y tareas, etc.), así como variadas (e.g., alternando diferentes tipos de tareas técnicas, tácticas, de preparación física, etc.) estarán más motivados intrínsecamente y tendrán consecuencias más adaptativas en las clases y en los entrenamientos, respectivamente (Aibar et al., 2021; Abós et al., 2021; Fierro-Suero et al., 2020; González-Cutre et al., 2020; Sylvester et al., 2020).

8.1.2. Motivación autodeterminada

La secuencia de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2002; Ryan y Deci, 2017; 2020; 2022) sostiene que el comportamiento humano puede estar intrínsecamente motivado, extrínsecamente motivado o desmotivado para realizar una determinada actividad. Esto, entre otros factores, estará determinado en gran medida por el grado de satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas (i.e., autonomía, competencia, relación social y novedad) que hemos definido en el apartado anterior (Ryan et al., 2021; Vansteenkiste et al., 2020). Este proceso, puede ser estudiado a lo largo de un continuo motivacional (Figura 12) que muestra las diferentes regulaciones del comportamiento humano de menor a mayor nivel de autodeterminación (Ryan y Deci, 2020).

Figura 12. Continuo de autodeterminación de la conducta. Modificado de Deci y Ryan (2002).

Autodeterminación de la conducta						
		No autodeterminada	Poco autodeterminada	Algo autodeterminada	Muy autodeterminada	
Tipo de motivación	Desmotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
		Motivación controlada		Motivación autónoma		
Tipo de regulación	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Locus de causalidad	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno
Atributos	Incompetencia No valorado No control No intención	Recompensas externas Obediencia Castigos	Implicación ego Aprobación Autocontrol	Importancia personal Valor de la actividad	Congruencia Síntesis con uno mismo	Interés Disfrute Satisfacción inherente

La motivación intrínseca es la forma de motivación más autodeterminada. Este tipo de motivación se caracteriza por la ausencia de reforzamientos externos (i.e., el locus de causalidad es totalmente interno) para desarrollar una actividad, siendo la principal razón la satisfacción, el interés y el placer inherente derivada de la misma (Ryan y Deci, 2020). Un ejemplo en Educación Física sería un estudiante que participa, se esfuerza y se implica en las clases porque disfruta con las tareas que realiza en clase. En otro contexto físico-deportivo, por ejemplo el running, sería aquella persona que sale a correr y se esfuerza en sus entrenamientos por el mero placer que le produce esta actividad.

Cuando este comportamiento, adquiere un significado -menos autodeterminado-dirigido a conseguir un determinado fin, se convierte en una actividad extrínsecamente motivada. De mayor a menor nivel de autodeterminación, la motivación extrínseca abarca cuatro regulaciones: regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa (Ryan y Deci, 2020). La regulación integrada es el tipo de motivación extrínseca más autodeterminada y tiene lugar cuando los motivos de realización de una actividad son congruentes con los valores y las necesidades de un individuo. Por ejemplo, una estudiante de Educación Física con una regulación integrada sería aquella que participa y se esfuerza en las actividades porque aprender y ser responsable con sus tareas está integrado en su personalidad. Otro ejemplo en un contexto extracurricular, serían aquellos deportistas que realizan actividad física porque es congruente con su estilo de vida desde que eran pequeños. De este modo, no conciben la vida de otra manera que no sea realizando habitualmente esta actividad. La regulación identificada tiene su origen en aquellos comportamientos en los que el sujeto otorga un valor personal a lo que hace debido a que piensa que puede ser relevante para su desarrollo personal (Ryan y Deci, 2020). Por ejemplo, una estudiante de Educación Física con regulación identificada se esforzará en sus clases porque conoce los beneficios físicos, sociales o mentales que obtiene a la hora de practicarla, así como la competencia motriz adquirida en las diferentes unidades didácticas. Igualmente, un deportista con una regulación identificada se esforzará en los entrenamientos porque es consciente de que eso le llevará a obtener un rendimiento deportivo mayor, tanto a nivel técnico, como a nivel táctico.

Disminuyendo en el nivel de autodeterminación y con un locus de causalidad más externo que interno, encontramos la regulación introyectada, tiene lugar cuando el sujeto realiza una determinada tarea para evitar sentimientos de culpa o ansiedad o para obtener la aprobación de terceras personas (Ryan y Deci, 2020). Este sería el caso de un estudiante de Educación Física que se esfuerza en un determinado contenido para obtener la aprobación de sus

compañeros. Igualmente, podría ser una deportista que acude a los entrenamientos para evitar sentirse culpable. Con un locus de causalidad totalmente externo, la regulación externa se refiere a la realización de una actividad para conseguir una recompensa externa o evitar un castigo (Ryan y Deci, 2020). Por ejemplo, este sería el caso de los estudiantes que participan y se esfuerzan en Educación Física porque su familia le ha prometido que si sacan buenas notas les comprarán el último modelo de iPhone. Igualmente, podría ser aquella jugadora de un equipo que acude a los entrenamientos porque la asistencia está remunerada económicamente al final de mes.

Finalmente, en el polo opuesto del continuo, la Teoría de la Autodeterminación postula que la forma menos autodeterminada es la desmotivación. La desmotivación, implica una escasa o nula valoración de la actividad, la cual suele ir acompañada de una ausencia de competencia y una falta de expectativas para alcanzar el resultado u objetivo deseado (Ryan y Deci, 2020). En este estado motivacional, un individuo no encuentra ningún motivo -intrínseco o extrínseco- para hacer una actividad, y no entiende que beneficios puede obtener al realizarla. Por ejemplo, un estudiante de Educación Física desmotivado sería aquel que no comprende las razones por las que tiene que participar en la asignatura, dado que cree que sus esfuerzos no sirven para nada.

Debido al alto grado de autodeterminación que poseen algunas formas de motivación externa como la regulación integrada y la regulación identificada, dichas regulaciones tienden a agruparse de diferente manera en los estudios más recientes (Ryan y Deci, 2020). Como se puede apreciar en la Figura 12, algunos investigadores han denominado motivación autónoma a la agrupación de la motivación intrínseca, la regulación integrada y la regulación inidentificada, mientras que la regulación introyectada y externa han sido denominadas motivación controlada (Ryan y Deci, 2020).

En este sentido, ha sido demostrado que la motivación autónoma (i.e., intrínseca, integrada e identificada) conduce a mejores resultados que la motivación controlada en muchos ámbitos. Por ejemplo, un reciente metaanálisis de 223.209 estudiantes demostró que los estudiantes motivados de forma autónoma se esfuerzan más y están más comprometidos, satisfechos y felices (Howard et al., 2021), a la vez que presentan menos aburrimiento, ansiedad y absentismo (Howard et al., 2021). En el contexto específico de la educación física, otra revisión sistemática con metaanálisis de 252 estudios señaló como la motivación autónoma no predice solamente consecuencias adaptativas (i.e., aprendizaje, diversión, predisposición, intención de ser activo, etc.) sino que también se relaciona negativamente con consecuencias

negativas (i.e., oposición desafiante, aburrimiento, miedo a cometer errores, etc.) (Vasconcellos et al., 2020), es decir, a mayor motivación autónoma, menos niveles de estas consecuencias presentarán los estudiantes. Además, hay estudios que se apoyan en el modelo transcontextual de la motivación (para una comprensión mayor, ver Ferriz et al., 2021) que han demostrado que la motivación autónoma en Educación Física puede desencadenar incluso mayores niveles de actividad física fuera del aula (Kalajas-Tilga et al., 2020). Del mismo modo, en el contexto deportivo, numerosas investigaciones han mostrado los beneficios de la motivación autónoma en deportistas, asociándose positivamente, por ejemplo, con consecuencias como el rendimiento, el disfrute o el compromiso (e.g, Krommidas et al., 2022; O’Neil y Hodge, 2020) y negativamente con el abandono deportivo (e.g., Back et al., 2022).

Por el contrario, también está bien documentado como las formas de motivación menos autodeterminadas (i.e., motivación controlada) y, especialmente, la desmotivación, se relacionan positivamente con consecuencias desadaptativas como una baja participación, aburrimiento y conductas disruptivas, o negativamente, con la intención de ser activo (e.g., Abós et al., 2021; Aelterman et al., 2016; García-González et al., 2019, Leo et al., 2020; 2023). Asimismo, en el contexto deportivo, se ha demostrado ampliamente como aquellos deportistas con una motivación controlada o desmotivados experimentan consecuencias poco adaptativas como el aburrimiento o el abandono deportivo (O’Neil y Hodge, 2020; Pulido et al., 2018), siendo especialmente negativas las consecuencias de la desmotivación (Murillo et al., 2022; Rodrigues et al., 2020).

8.1.3. El estilo docente como antecedente del proceso motivacional

Para completar la secuencia básica de la Teoría de la Autodeterminación, nos faltaría definir el concepto de antecedente social. Esta teoría sostiene que los antecedentes o agentes sociales del entorno son los que facilitan y dificultan la satisfacción y/o frustración de las necesidades psicológicas básicas de un individuo, y en consecuencia, de su proceso motivacional (Ryan y Deci, 2020). Aunque en función del contexto pueden existir diferentes antecedentes sociales (e.g., padres, madres, amigos, etc.), en este tema, en relación con la asignatura, nos centraremos en la figura docente y en su estilo interpersonal o motivacional. Este estilo motivacional puede definirse como aquellas estrategias adoptadas por el/la docente para interactuar con sus estudiantes/jugadores con el objetivo de estimular su proceso de aprendizaje, la motivación y el desarrollo personal (Reeve, 2009). A continuación, veremos que tipos de estilos motivacionales docentes existen y cómo se asocian con los procesos motivacionales de los individuos.

8.1.3.1. Apoyo y amenaza de las necesidades psicológicas básicas

Los docentes o entrenadores desempeñan un papel fundamental en la motivación de los estudiantes y jugadores, respectivamente. De acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci 2017), es bien sabido que, por ejemplo, los estudiantes y jugadores reportan experiencias motivacionales más positivas en cuando el/la docente o entrenador/a, a través de su estilo motivacional, proporciona conductas de apoyo a la autonomía, a la competencia y a la relación social (Smith et al., 2023; Vasconcellos et al., 2021). Esto, es conocido en la literatura científica como un estilo de apoyo a las necesidades psicológicas básicas o *need-supportive style*. Sin embargo, estas experiencias también pueden verse obstaculizadas si el/la docente de Educación Física o el/la entrenador/a, en función del contexto, utiliza conductas que amenazan la autonomía, la competencia y las relaciones sociales (Smith et al., 2023; White et al., 2021). Esto se denomina en la literatura científica como estilo de amenaza a las necesidades psicológicas básicas o *need-thwarting style*.

El apoyo a la autonomía se caracteriza por proporcionar oportunidades de elección a los estudiantes, dialogar, identificar sus intereses y preferencias, reconocer sus opiniones, proporcionar una justificación significativa para las actividades o fomentar conductas autoiniciadas (Ahmadi et al., 2023; Mossman et al., 2022). Por ejemplo, una entrenadora apoyaría la autonomía de sus jugadoras cuando permite que elijan la tarea del calentamiento (dentro de unos parámetros) y/o proporciona una explicación de la utilidad de las tareas para el juego en general. La amenaza a la autonomía se caracteriza por utilizar un lenguaje coercitivo e intimidante, hacer exigencias sin fundamentos y adoptar estrategias que inducen sentimientos de vergüenza y culpa (Rocchi et al., 2017). Por ejemplo, un entrenador amenazaría la autonomía de sus jugadores cuando les habla de manera agresiva y les señala en público, exponiéndole delante de sus compañeros por un error cometido.

El apoyo a la competencia se caracteriza por proporcionar a los estudiantes retroalimentación constructiva, clara y orientada a los objetivos, aclarar sus expectativas (e.g., definir los objetivos de aprendizaje, métodos y criterios de evaluación, etc.), o crear un entorno de aprendizaje bien estructurado con diferentes niveles de dificultad y tiempo suficiente para completar las tareas (Ahmadi et al., 2023; Patall et al., 2023). Por ejemplo, una entrenadora apoya la competencia de sus jugadores cuando define bien el objetivo de una tarea (e.g., mantener la posesión del balón) y en el desarrollo de la misma orienta el feedback a dicho objetivo (e.g., amplitud, desmarques, etc.). La amenaza a la competencia se caracteriza por disuadir a los estudiantes o jugadores de intentar actividades difíciles y desafiantes, haciéndoles

dudar de sus habilidades y enfatizando sus errores (Leo et al., 2020). Por ejemplo, un entrenador que diseña siempre las mismas tareas sin elevar progresivamente el reto podría amenazar la competencia de sus jugadoras.

El apoyo a la relación social se caracteriza por mostrar apoyo y cuidado emocional a los estudiantes, utilizar la escucha activa y empática, reconocer y respetar diferentes perspectivas y sentimientos, preocuparse por sus inquietudes y facilitar la cooperación mediante las tareas (Ahmadi et al., 2023; Leo et al., 2023). Por ejemplo, una entrenadora apoya la relación social cuando integra de manera constructiva las opiniones de sus jugadoras o se preocupa brindando interés y ayuda por aspectos personales que puedan afectar a estas jugadoras. La amenaza a la relación social se refiere a permanecer distante y frío con los estudiantes o jugadores, sin escucharles y excluyéndoles de las actividades o tareas (Burgueño, García-González et al., 2024). Además, algunos trabajos recientes en Educación Física comienzan a incluir en ese estilo de apoyo a las necesidades psicológicas básicas el apoyo a la novedad, el cual se caracteriza por introducir tareas novedosas, poner en práctica contenidos menos trabajados, implementar nuevas metodologías, introducir roles novedosos, o incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (Ferriz et al., 2023; González-Cutre et al., 2021).

Los estudios previos han demostrado, tanto en Educación Física como en el ámbito deportivo, que un estilo motivacional de apoyo a las necesidades psicológicas básicas se relaciona positivamente con consecuencias adaptativas al satisfacer las necesidades psicológicas básica de los individuos (e.g., Pulido et al., 2018; Vasconcellos et al., 2020). De manera opuesta, un conjunto de estudios emergentes ha encontrado que el estilo motivacional que amenaza las necesidades psicológicas básicas desencadena el lado oscuro del proceso motivacional de los individuos al frustrar su autonomía, competencia y relación social (e.g., Leo et al., 2020; Rodrigues et al., 2020).

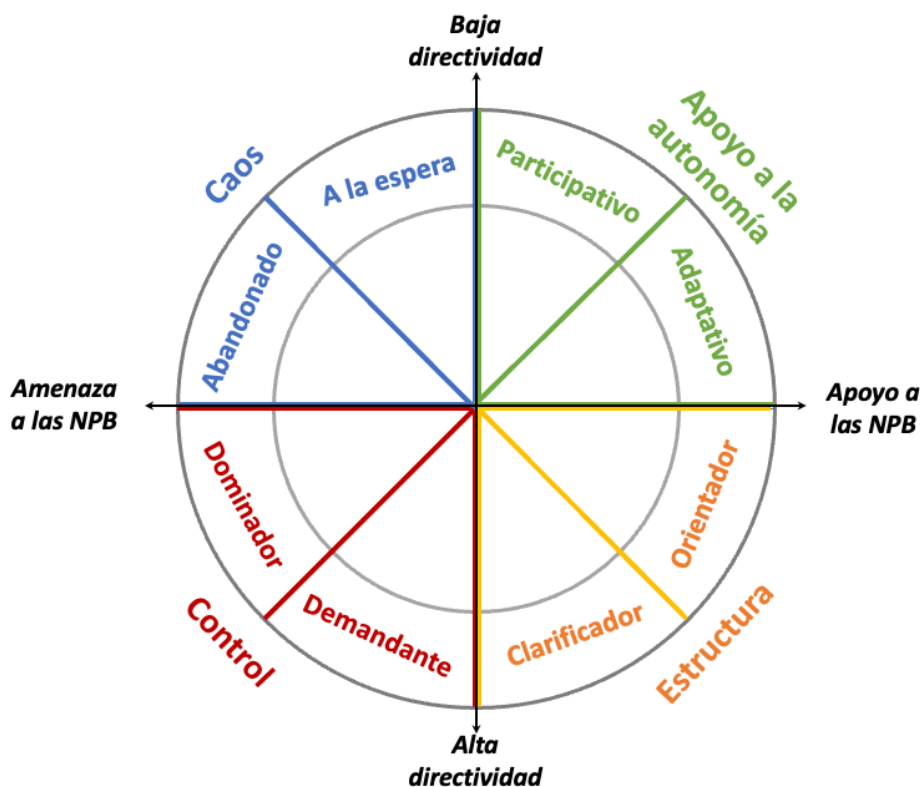
Por último, es importante tener en cuenta que, ambos estilos, los que apoyan y amenazan las necesidades psicológicas básicas, se han concebido durante mucho tiempo como dimensiones conceptualmente opuestos (Reeve 2009). Sin embargo, se ha demostrado que la ausencia de apoyo a la necesidades psicológicas básicas, no implica necesariamente la amenaza de las mismas, pudiendo coexistir ambos estilos en un mismo docente (Abós et al., 2023; Burgueño, García-González et al., 2024). Es decir, una entrenadora podría explicar muy bien el objetivo de una tarea dejando claros los criterios de éxito (i.e., apoyo a la competencia), mientras al mismo o tiempo ponen en duda que los jugadores puedan resolver dicha tarea (i.e.,

amenazar la competencia). Por eso, cuando se planteen estrategias para mejorar el estilo docente (ver apartado 4.2.3), no será importante solo atender al apoyo de las necesidades psicológicas básicas, sino también a reducir la amenaza de estas.

8.1.3.2. El modelo circular

El estilo motivacional o interpersonal docente se ha investigado tradicionalmente bajo los términos anteriores de apoyo/amenaza a las necesidades psicológicas básicas. Sin embargo, recientemente, ha emergido en la literatura científica basada en la Teoría de la Autodeterminación un nuevo enfoque para examinar el estilo motivacional docente, denominado modelo circular (Aelterman et al., 2019; Burgueño, Abós et al., 2024) (ver Figura 13). Este modelo circular (o *circumplex approach*, en inglés), desde una perspectiva integradora y detallada, sitúa en una estructura circular dividida en dos ejes (i.e., horizontal: amenaza-apoyo a las necesidades psicológicas básicas; vertical: alta-baja directividad), ocho conductas motivacionales, agrupadas a su vez en cuatro estilos motivacionales (i.e., dos conductas por cada estilo), con las que el profesorado o los entrenadores pueden interactuar en sus estudiantes o jugadores.

Figura 13. Representación gráfica del Modelo Circular. Traducido de Aelterman et al. (2019).



Nota: En la parte exterior del círculo aparecen los estilos motivacionales docentes. En la parte interior del círculo las conductas motivacionales. El eje horizontal representa el grado de apoyo o amenaza de las necesidades psicológicas básicas y el eje vertical el nivel de directividad de las conductas. Elaboración propia.

Estos cuatro estilos y ocho conductas se describen a continuación (Burgueño, Abós et al., 2024; Diloy-Peña et al., 2024):

- Estilo de apoyo a la autonomía: Se caracteriza por comprender y alimentar los intereses, las opiniones y sentimientos de los estudiantes, con el propósito de situarles en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, favorecerá la toma de decisiones, la implicación y la participación a lo largo de las sesiones. Es un estilo que debe aplicarse de forma progresiva para que el alumnado pueda elegir o asumir las responsabilidades que se desprenden de la autonomía que se cede. Además, la cesión de autonomía debe estar adaptada a las características del grupo (e.g., edad, habilidad, tamaño, etc.). Este estilo se puede manifestar a través de dos tipos de conductas:
 - Conductas participativas. Consiste en identificar los intereses de los estudiantes para, posteriormente, intentar que participen y se impliquen en el proceso. Además, se intenta involucrar al alumnado invitándoles a hacer propuestas y sugerir actividades o variantes.
 - Conductas adaptativas. Consiste en mostrar empatía hacia las opiniones del alumnado, tratando de aceptar la visión que tienen de lo que sucede y aceptando expresiones negativas que puedan darse de forma puntual. Además, un docente adaptativo intenta realizar explicaciones de la utilidad de las tareas. Que el alumnado comprenda para qué se hacen las cosas evitará que lo perciba como una obligación.
- Estilo estructurado: Las características que definen el estilo estructurado son la guía y la orientación del docente. Para ello es importante partir de las capacidades que los estudiantes tienen, para que puedan percibir su progreso y sentirse competentes. Además, un docente que utiliza un estilo estructurado, tratará de adaptar las tareas, evitando que tengan un único nivel de dificultad, y ordenar estas de lo más simple a lo más complejo. Otra característica importante, será su capacidad de retroalimentar el progreso de los aprendizajes. El estilo estructurado, se puede manifestar a través de conductas orientadoras o conductas clarificadoras:
 - Conductas orientadoras. Consiste en aportar una ayuda y asistencia al alumnado cuando lo necesita para conseguir los objetivos propuestos. El alumnado debe tener la confianza y seguridad (i.e., sin miedo al error o reprimenda) de preguntar cuando sea necesario. El/la docente, por su parte, les va orientado y proporcionando los pasos necesarios para progresar en su aprendizaje. Junto con

los estudiantes, reflexiona sobre los errores a través del feedback, para que comprendan lo que pueden seguir mejorando y cómo deberían hacerlo.

- Conductas clarificadoras. Se caracterizan por informar de la forma más clara y transparente posible las expectativas y objetivos que el/la docente tiene. De este modo, un docente clarificador ofrece una visión general de los aprendizajes a conseguir, a diferentes niveles (i.e., unidad didáctica, sesión y situaciones de trabajo), y les va informando del grado de cumplimiento de los mismos. Esta información del progreso es fundamental para hacer consciente al alumnado de cuál es su nivel y que debería aprender para continuar mejorando.
- o Estilo controlador: Se caracteriza por presionar y controlar al grupo, condicionando al alumnado a comportarse de una manera prescrita, independientemente de su opinión o parecer. Este estilo facilita la frustración de la autonomía, ya que es el/la docente quien toma la mayoría de las decisiones. Si bien hay docentes que identifican este estilo como una forma de no perder el control y evitar conductas disruptivas, la evidencia muestra que, al identificar las órdenes del docente como algo impuesto y no elegido por el alumnado, emergen conductas retadoras o desafiantes. Dicho estilo controlador se puede manifestar a través de dos tipos de conductas:
 - Conductas demandantes. Consiste en utilizar con un tono de voz y lenguaje verbal y corporal de disciplina (e.g., “*tienes que hacerlo como te digo...*”), para ordenar y exigir al alumnado que se comporte de una determinada manera o que desarrolle una tarea de la forma indicada. Asimismo, se caracteriza por impedir que le lleven la contraria o que opinen sobre las tareas, teniendo presente los castigos si no se obedece o si no hace las tarea como se ha indicado. Esto puede suceder cuando las tareas diseñadas son muy cerradas o con metodologías muy directivas.
 - Conductas dominadoras. Consiste en ejercer un rol de poder marcado y definido: “docente-alumno”. Para ello, se utilizan expresiones que generan sentimientos de culpa o vergüenza (e.g., “*menudo desastre la sesión de hoy...*”, “*eres un caso...*”) pudiendo ser percibidas como un ataque personal. En ocasiones, este rol de poder puede ir acompañado de gestos de desaprobación o lenguaje no verbal que expresa desesperación por parte del docente, lo que provoca el sentimiento de culpabilidad del alumnado.
- o Estilo caótico: Se basa, de manera general, en el “dejar hacer” (*laissez faire*), muy identificado con un estilo de permisividad e indiferencia. Se genera demasiada libertad

al alumnado cuando no están suficientemente preparados o no tienen los recursos para asumirla de forma responsable y competente. Esto, suele provocar confusión sobre lo que tienen que hacer por falta de información y acompañamiento (i.e., orientación, feedback, etc.). De este modo, los estudiantes no identifican qué es correcto y si consiguen los objetivos. Se puede manifestar el estilo caótico mediante dos conductas diferenciadas:

- Conductas de abandono. El/la docente trata de que los estudiantes consigan realizar las tareas, pero tras varias repeticiones se da por vencido dejando de prestar atención cuando algunos no lo consiguen. Estas conductas de abandono no favorecen el esfuerzo y se desentienden del alumnado. Una expresión del tipo “*tu sabrás lo que tienes que hacer, yo ya no te lo voy a repetir más veces*” o no ofrecer retroalimentación para realizar una tarea serían ejemplos de estas conductas de abandono
- Conductas a la espera. Se caracteriza por ceder en exceso la iniciativa a los estudiantes después de proponer una tarea. Además, suele venir acompañada de una escasa estructuración de la sesión, por lo que el alumnado debe avanzar sin ningún tipo de orientación, sin saber si lo que está haciendo es correcto o incorrecto. Suele darse este tipo de conductas cuando un docente intenta dar autonomía a estudiantes que todavía no tienen los suficientes recursos para poder ser autónomos.

Aunque esta descripción de los estilos ha estado más enfocada al término educativo, el modelo circular también se ha explorado en el contexto deportivo (e.g., Delrue et al., 2019). Dichos autores en su estudio, definen con precisión las características de un entrenador que apoya la autonomía, estructura, control y caos.

En este sentido, las consecuencias generadas en el alumnado o los deportistas, son claramente diferentes en función del estilo motivacional y conductas adoptadas por el/la docente o entrenador/a, respectivamente (Diloy-Peña et al., 2024; García-González, Sevil-Serrano et al., 2021). De manera general, las conductas dentro del estilo de apoyo a la autonomía y del estilo estructurado han mostrado una relación positiva con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Burgueño et al., 2024; Delrue et al., 2019), lo que facilita la activación del lado claro de la motivación de los estudiantes y deportistas (Vasconcellos et al., 2020). Por el contrario, la presencia de conductas controladoras y caóticas han mostrado una relación positiva con la frustración de las necesidades psicológicas básicas (Burgueño, Abós et

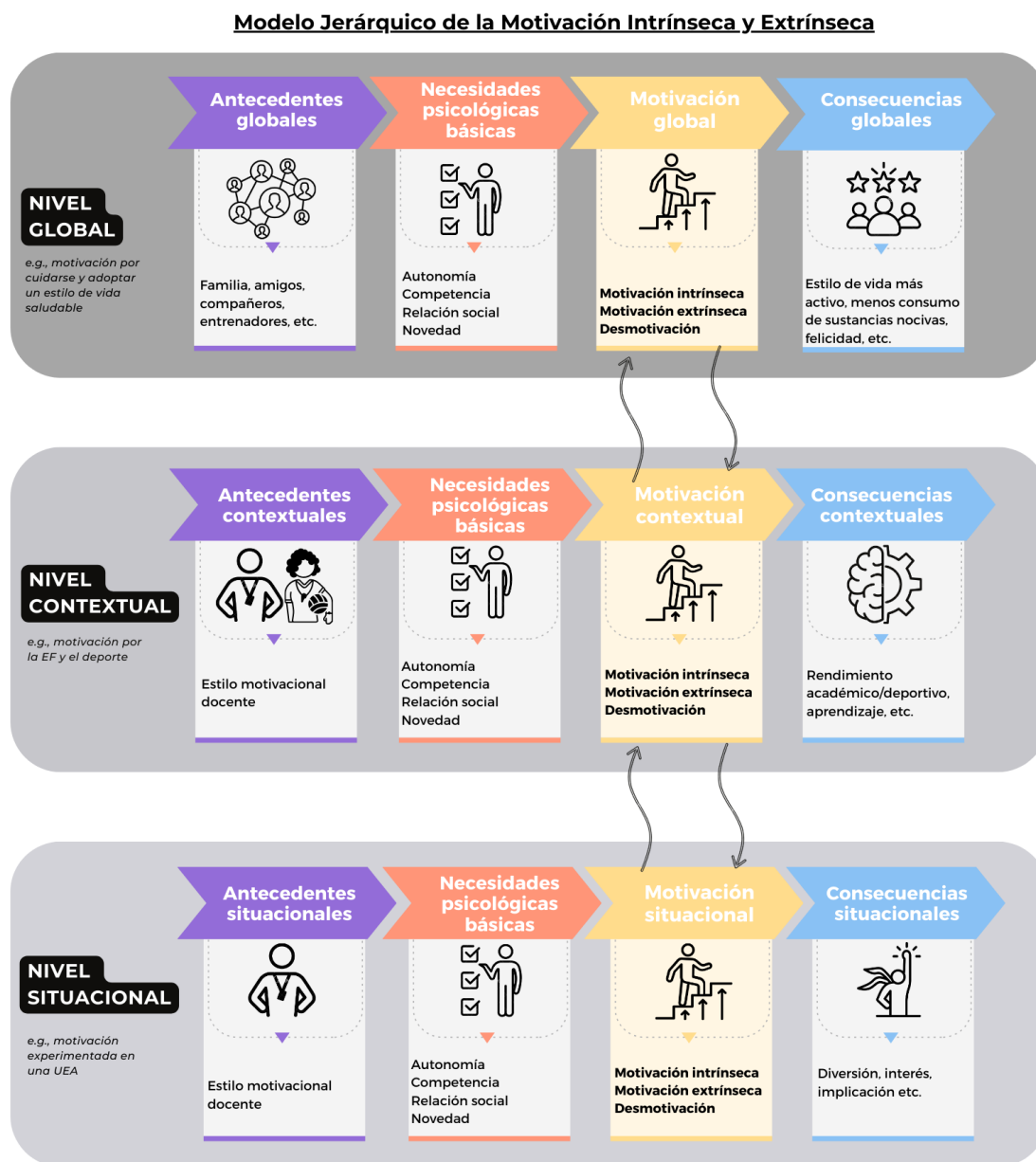
al., 2024; García-González et al., 2023), generando una motivación menos autodeterminada y consecuencias más desadaptativas. En este sentido, parece importante que los educadores físico-deportivos conozcan e implementen estrategias para optimizar su estilo motivacional docente.

8.2. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca

A partir de la secuencia motivacional que hemos explicado anteriormente (i.e., antecedentes → necesidades psicológicas básicas → motivación autodeterminada → consecuencias) que se observa en la Figura 11, Robert J. Vallerand desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (2001, 2007), el cual, complementa la explicación de la conducta humana proporcionada por la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2002; Ryan y Deci, 2017; 2020; 2022). De manera resumida, dicho modelo explica cómo la motivación que se experimenta en la vida en general, en un contexto concreto o en una situación determinada, están interrelacionadas.

En concreto, a través del Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca se explica que la motivación de un individuo puede desarrollarse en tres niveles relacionados entre sí: global (e.g., motivación general de una estudiante de Educación Física para adoptar un estilo de vida saludable), contextual (e.g., motivación específica de una estudiante hacia la asignatura Educación Física) y situacional (e.g., motivación de un estudiante en una actividad concreta durante una sesión o una Unidad Didáctica de Educación Física). Así, como puede observarse en la Figura 14, este modelo sostiene que, la motivación autodeterminada de una estudiante en una unidad de enseñanza-aprendizaje de ultimate (i.e., motivación a nivel situacional), por ejemplo, contribuiría a que dicho estudiante desarrolle una motivación autodeterminada hacia la Educación Física como asignatura (i.e., motivación a nivel contextual). Esta motivación contextual por la Educación Física, además, podrá facilitar que dicho estudiante tenga cierto interés en desarrollar alguna práctica físico-deportiva en su vida diaria y a su vez, trate de adoptar un estilo de vida más saludable (i.e., motivación a nivel global) (Ferriz et al., 2021; Hutmacher et al., 2020). Del mismo modo, la motivación de un deportista en las tareas desarrolladas en los entrenamientos (i.e., motivación situacional) puede servir de trampolín para que desarrolle más interés por ese deporte en general (i.e., motivación contextual), y eso le lleve a cuidarse más en su vida diaria para rendir mejor (i.e., motivación global).

Figura 14. Representación del Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 2001, 2007).



Nota: Elaboración propia.

En resumen, poniendo el foco en las aportaciones prácticas del Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca, parece importante que los educadores físico-deportivos intenten, a través de su intervención docente, influir sobre la motivación autodeterminada de los deportistas en contextos físico-deportivos (i.e., motivación situacional y contextual) para que dicha motivación se traslade al contexto de ocio construyendo una sociedad más activa y saludable (Ferriz et al., 2021). Para ello, a continuación se verán qué estrategias motivacionales se han mostrado más influyentes sobre la motivación de los estudiantes y deportistas en diferentes contextos.

8.3. Estrategias motivacionales basadas en la Teoría de la Autodeterminación

Una vez expuestos, definidos y conectados todos los constructos fundamentales que componen la secuencia motivacional de la Teoría de la Autodeterminación (i.e., estilo motivacional → necesidades psicológicas básicas → motivación autodeterminada → consecuencias), el último punto es proporcionar recursos para que los educadores físico-deportivos puedan optimizar su estilo motivacional docente. Así, la intervención docente será de más calidad y se estimulará un proceso motivacional más adaptativo de los sujetos.

En este sentido, son numerosos los estudios y autores que en diferentes contextos han definido, implementado y evaluado los efectos de estrategias motivacionales de apoyo/amenaza a las necesidades psicológicas básicas. Recientemente, un grupo de 34 investigadores internacionales expertos en la Teoría de la Autodeterminación ha realizado una revisión científica de estas estrategias motivacionales, llegando a un consenso de cuales de ellas pueden ser más influyentes sobre la motivación de los individuos (para más información, ver Ahmadi et al., 2023). Cogiendo el relevo de este trabajo internacional, Ferriz et al. (2023), han revisado y adaptado las diferentes estrategias al contexto de la Educación Física. Además, siguiendo un procedimiento similar de investigación al del citado artículo de Ahmadi et al. (2023), han añadido estrategias motivacionales relacionadas con necesidad psicológica básica de novedad (González-Cutre et al., 2021).

A continuación, siguiendo el trabajo de Ahmadi et al. (2023) y Ferriz et al. (2023), se detallan las diferentes estrategias motivacionales organizadas por cada una de las necesidades psicológicas básicas (i.e., autonomía, competencia, relaciones sociales y novedad) que un profesional físico-deportivo puede implementar para optimizar su estilo docente. En total, se listan 75 estrategias y comportamientos. Del total, 47 estrategias están orientadas a apoyar a las necesidades psicológicas básicas y 28 comportamientos a la amenaza de las mismas, los cuales se deben evitar. Dada la cantidad de estrategias, es preciso mencionar que no todas encajan al 100% en todos los contextos, ni significa que tengan que aplicarse en una sola sesión. De hecho, como se ha mencionado en la fuente original, las estrategias están situadas en el contexto educativo (Ahmadi et al., 2023) y en el de Educación Física (Ferriz et al., 2023). En los ejemplos siguientes, se ha hecho un esfuerzo en intentar trasladar la aplicación de dichas estrategias a distintos escenarios físico-deportivos. No obstante, será responsabilidad del docente seleccionar aquellas que más encajen con su contexto, contenido y grupo, para posteriormente aplicarlas con suficiente frecuencia e intensidad para que tengan el efecto deseado (Ferriz et al., 2023).

Estrategias de apoyo a la autonomía:

Ahmadi et al. (2023) y Ferriz et al. (2023) definen 10 estrategias para apoyar la autonomía, que ordenadas de mayor a menor impacto sobre la motivación, son las siguientes:

- Permitir que el alumnado realice aportaciones o elija (AA1): Consiste en generar oportunidades para que los estudiantes o jugadores participen activamente en la elección de las actividades realizadas. Por ejemplo, una entrenadora de fútbol sala informa al grupo sobre cuál va a ser la estructura de la sesión y les pregunta que tarea prefieren realizar, si la A o la B para trabajar las finalizaciones a portería.
- Enseñar de la forma que prefiera el alumnado (AA2). Consiste en conocer los intereses y preferencias del alumnado para diseñar actividades adaptadas a ellos. Por ejemplo, en el contexto educativo, se puede realizar al inicio de curso una encuesta para conocer las preferencias de los estudiantes y valorar su inclusión como UD del curso, o como actividad complementaria y/o extraescolar.
- Proporcionar razones (AA3). Explicar la razón para realizar una conducta (p. ej. por qué una actividad es importante y valiosa, o cómo puede ser útil para cada estudiante). Por ejemplo, una entrenadora explica las razones de realizar un calentamiento estructurado y organizado porque eso favorecerá la concentración y la activación y disminuirá el riesgo de lesión.
- Permitir que el alumnado progrese a su propio ritmo (AA4). Permitir al alumnado trabajar de forma autónoma y resolver una situación de aprendizaje a su propio ritmo. Por ejemplo, podría ser el caso de un entrenador de bádminton que explica el *clear* y las jugadoras, por parejas, deben practicar intercambios cooperativos. Empezando a una distancia de 8 metros, deben realizar 5 intercambios. Cuando lo consigán, cada miembro de la pareja da un paso hacia atrás.
- Utilizar un lenguaje que invite al alumnado (AA5). Consiste en invitar o promover que el alumnado tome la iniciativa en las situaciones de aprendizaje, en lugar de decirles lo que tienen o deben hacer. Por ejemplo, podría ser el caso de una entrenadora de baloncesto que en situaciones de 3x3 en ataque les invita a pensar, mediante el feedback interrogativo, que acciones pueden realizar con y sin balón para que el ataque tenga éxito.
- Preguntar al alumnado sobre su experiencia en las clases (AA6). Pedir al alumnado su opinión sobre el desarrollo de las clases, tanto en lo referido a los saberes (contenidos) de las sesiones, como al proceso/diseño del aprendizaje. Como ejemplo, podría ser una

entrenadora o docente que al finalizar una sesión les consulta como se han sentido y si las tareas han sido útiles para alcanzar los objetivos propuestos.

- Enseñar al alumnado a establecer objetivos de aprendizaje relacionados con la vida (AA7). Consiste en ayudar al alumnado a relacionar los aprendizajes con objetivos importantes de la vida, como ayudar a los demás, estar sano, aprovechar los retos o mejorar el mundo. Por ejemplo, en un contexto deportivo, cuando se realiza un trabajo de preparación física que no suele ser tan motivante, se puede informar sobre los beneficios y efectos, y no limitarse a reproducir las ordenes si no a que comprendan la utilidad y el desarrollo que les ofrece este aprendizaje.
- Despertar la curiosidad (AA8). Formular preguntas que genere curiosidad. Para ello, podemos utilizar el feedback interrogativo como recurso didáctico que despierte su interés. Por ejemplo, en un deporte como el pádel, podemos hacer la pregunta “¿Qué ocurre si conseguimos como pareja subir a la red?”.
- Debatir los valores de la clase (AA9). Establecer de forma colaborativa los valores importantes a demostrar en clase, o recordar al alumnado los valores derivados del consenso. Por ejemplo, en la dinámica de un equipo, podría ser establecer al principio de la temporada las normas y rutinas que van a regir la disciplina del grupo.
- Proporcionar recursos adicionales para facilitar el aprendizaje autónomo (AA10). Introducir recursos adicionales (extra) para contribuir o apoyar el aprendizaje fuera del horario lectivo. Un ejemplo en Educación Física sería que recopilar las tareas clave de la sesión que les han permitido progresar más en la unidad de enseñanza-aprendizaje de bicicleta, para invitarles a practicar en su tiempo libre con sus amigos o familia.

Comportamientos (a evitar) de amenaza a la autonomía:

Ahmadi et al. (2023) y Ferriz et al. (2023) definen 5 comportamientos que amenazan la autonomía. Algunas de ellas, dentro del mencionado modelo circular, también podrían denominarse como comportamientos de control (a evitar). Ordenadas de mayor a menor impacto sobre la motivación, son las siguientes:

- Usar un lenguaje que genere presión (AMA1): Es decir, utilizar un lenguaje controlador o que presione cuando se explican las tareas o se da feedback. Este comportamiento incrementa la presión para implicarse en una tarea por razones impuestas. Por ejemplo, un entrenador que le dice a un jugador: “*Deberías jugar a dos toques como te he dicho*”.
- Establecer situaciones de aprendizaje que excluyan a algunos estudiantes (AMA2): Consiste en organizar actividades que incluyan momentos en los que algunos

estudiantes o jugadores no hagan nada. De este modo, el estudiante o jugador/a no puede participar, aunque quiera. Por ejemplo, en un entrenamiento, una jugadora acaba de realizar un circuito técnico por postas y el entrenador le dice: *“si has terminado, siéntate hasta que todas acaben y no molestes”*. Otra situación que se puede dar en diferentes contextos podría ser establecer tareas con eliminaciones.

- Establecer limitaciones temporales que presionen al alumnado (AMA3): Consiste en proporcionar una cantidad de tiempo muy limitada para una tarea, o recordar al alumnado o jugadores que se está quedando sin tiempo. Esto, provoca que tengan que trabajar más rápido, sin importar si lo hacen bien o mal y terminar las tareas cuando se les diga. Por ejemplo, en la misma situación de circuitos descrita anteriormente, donde el objetivo es practicar diferentes elementos técnicos, el entrenador grita: *“venga, más rápido que tenemos que pasar al siguiente ejercicio”*.
- Utilizar los elogios como recompensa condicionada (AMA4): Consiste en elogiar al alumnado casi exclusivamente cuando hace lo que se le dice que tiene que hacer. Esto aumenta la percepción de incentivos externos para realizar algo en la manera que prefiere el/la docente o entrenador/a. Por ejemplo, en un entrenamiento con jugadores de iniciación, la entrenadora les felicita por su comportamiento: *“Excelente, os habéis comportado como os dije que os teníais que comportar, así me gusta”*.
- Mostrar las soluciones o dar las respuestas (AMA5): Dar respuestas a los problemas en lugar de dejar que el alumnado las descubra. Si hacemos esto, limitaremos el aprendizaje y el descubrimiento autónomo del individuo, atribuyendo el éxito a un agente externo como el/la docente o entrenador/a. Por ejemplo, sería dar feedback continuamente de manera prescriptiva, en el que se describe de manera condicionada como se deben hacer las cosas.

Estrategias de apoyo a la competencia (estructura):

Ahmadi et al. (2023) y Ferriz et al. (2023) definen 17 estrategias para apoyar la competencia, que ordenadas de mayor a menor impacto sobre la motivación, son las siguientes:

- Proporcionar retos apropiados (AC1). Consiste en ofrecer al alumnado situaciones de aprendizaje más desafiantes si las que están experimentando las encuentran demasiado fáciles, o más fáciles si las encuentran demasiado difíciles. Por ejemplo, en una unidad de enseñanza-aprendizaje de acrosport estructurar las figuras por dificultad y promover que el alumnado elija las que se ajustan a su nivel para animarles a realizar acciones cada vez más complejas.

- Aportar feedback específico (AC2). Proporcionar comentarios dirigidos a una necesidad específica de mejora. Como hemos mencionado en el tema del feedback (Tema 4), intentar que el feedback esté centrado en los objetivos y aprendizajes. Por ejemplo, al finalizar un ejercicio de un entrenamiento un entrenador puede orientar a sus jugadores a que verbalicen las acciones eficaces en términos condicionales (si... entonces...) utilizando el feedback interrogativo.
- Reconocer la mejora o el esfuerzo (AC3). Dar elogios que se centren en la mejora o el esfuerzo del alumnado. Como hemos comentado en el bloque de destrezas docentes, el elogio no debilita si es justificado y está centrado en el progreso. Por ejemplo, si percibimos que las jugadoras se están esforzando mucho en recuperar el balón en una situación de inferioridad exagerada (3 vs. 6), podemos alentarles con un lenguaje verbal *“buen trabajo, bravo, ánimo, lo vamos a conseguir”*.
- Proporcionar feedback orientado a la mejora o al esfuerzo (AC4). Dar feedback para ayudar a un estudiante a mejorar o esforzarse más. Por ejemplo, una entrenadora de balonmano playa utiliza el feedback interrogativo para orientar a sus jugadores hacia la mejora: *“¿Cómo estáis organizando el ataque? ¿Le estáis dando prioridad a los lanzamientos del especialista (los goles del especialista valen doble)? Tal vez si hacemos movimientos para que la especialista pueda recibir libre de marca podamos sumar más puntos”*.
- Alabar una acción específica (AC5). Proporcionar elogios específicos para un comportamiento o cualidad del alumnado. Por ejemplo, continuando con el ejemplo anterior, después de dar ese feedback y volver a jugar, un jugador realiza bloqueos para que el especialista reciba libre de marca y el entrenador reconoce su acción: *“estupendo Lucas, con ese bloqueo Matías (el especialista) ha podido lanzar con mucha más precisión, bien hecho”*.
- Usar los elogios de forma justa (AC6). Elogiar a los estudiantes de forma equitativa para ayudarles a mejorar o aumentar su esfuerzo. Normalmente los elogios se los llevan los que más destacan. Tenemos que intentar encontrar oportunidades para que todos puedan recibir un elogio por su esfuerzo o rendimiento. Por ejemplo, en lugar de alabar solamente la acción de una persona, se puede reconocer el trabajo de todos después de un partido, en relación con su posición o rol específico: *“Hoy el trabajo individual ha estado sensacional, cada uno ha cumplido con su cometido y eso nos ha ayudado a competir como un equipo”*.

- Establecer objetivos basados en estándares auto-referenciados (AC7). Consiste en establecer situaciones de aprendizaje en las que cada estudiante tenga su propio objetivo. Lo ideal es hacerlo sutilmente para que nadie perciba esta diferenciación como una forma de feedback evaluativo. Por ejemplo, en una unidad de enseñanza-aprendizaje de velocidad, cada estudiante conoce sus marcas después de una evaluación diagnóstica. Sin embargo, el objetivo no es correr más rápido que los demás si no aprender los criterios de éxito (i.e., técnica de carrera, concentración, salida rápida, carrera recta, llegada rápida, etc.) para que cada uno/a pueda mejorar su propia marca.
- Mostrar esperanza, ánimo y optimismo (AC8). Esta estrategia consiste en proporcionar expectativas positivas para el éxito del alumnado. Por ejemplo, ante un reto difícil, como puede ser realizar eficazmente una defensa en zona en un deporte de colaboración-oposición de invasión (e.g., fútbol sala, baloncesto, etc.), la entrenadora puede mandar mensajes de ánimo y recordarles que poco a poco está saliendo mejor y que no duda de que pronto conseguirán hacerla a la perfección.
- Realizar demostraciones (AC9). Utilizar ejemplos para fomentar el aprendizaje por modelado. Como hemos mencionado en el tema de las destrezas docentes, realizar demostraciones (modality effect) puede ayudar a comprender el criterio de éxito de la tarea. Por ejemplo, una entrenadora de atletismo realiza un ejemplo visual a “cámara lenta” de cómo se debería realizar la aproximación al salto de altura para que los atletas puedan focalizar la atención en los elementos clave de la ejecución.
- Proporcionar feedback en privado (AC10). Consiste en dar feedback correctivo en privado para evitar las comparaciones, evitando la amenaza para el autoestima. Por ejemplo, al finalizar un partido, puede ser interesante decirle a cada jugador/a en privado lo que ha hecho bien, pero también explicarle que podría mejorar y cómo.
- Proporcionar información inicial concreta (AC11). Dar instrucciones claras: ¿Qué hay que hacer? Para ello, como hemos visto, será importante tener en cuenta las fases de la información inicial, con el objetivo de que la información esté estructurada y el mensaje llegue adecuadamente a los estudiantes o deportistas.
- Dar orientaciones explícitas (AC12). Proporcionar pautas, objetivos y pasos a seguir de forma clara: ¿Cómo hay que hacerlo? Se debe intentar ser específico en los mensajes y utilizar un lenguaje que se adapte a las características del grupo. Para ello, podemos utilizar feedback explicativo o descriptivo.
- Hacer preguntas para mejorar la comprensión (AC13). Formular preguntas para aumentar la comprensión o el razonamiento. Por ejemplo, en un entrenamiento de fútbol

sala, la entrenadora les pregunta como habría que atacar una situación de portero-jugador (i.e., 5 vs 4) en función de si se debe remontar el resultado o conservar la pelota.

- Fomentar que el alumnado supervise su progreso y esfuerzo (AC14). Facilitar el seguimiento de su progreso, nivel de habilidad o rendimiento. Para ello, es importante aplicar evaluaciones diagnósticas y dar oportunidades de autoevaluación o coevaluación. Por ejemplo, mediante una rúbrica facilitada por el/la docente, un grupo de estudiantes puede observar en vídeo su coreografía de combas, autoevaluarse y comentar con el/la docente las dificultades y que se podría mejorar.
- Promover el aprendizaje activo de todo el alumnado (AC15). Establecer actividades en las que todo el alumnado tenga la posibilidad de participar de forma activa en la situación de aprendizaje. Para ello, podemos, siempre que sea posible, realizar organizaciones simultaneas donde la participación sea más alta. Si hacemos juegos de “eliminados”, buscar una alternativa para aquellos estudiantes o jugadores que dejan de jugar pronto.
- Ofrecer pistas (AC16). Dar pistas para ayudar al alumnado sin darle la "respuesta correcta". Esta estrategia sería similar a la AC13 porque se basa en el feedback interrogativo. Para ello, es interesante que después de formular las preguntas demos un tiempo a los jugadores o al alumnado para que reflexionen la respuesta, sin adelantarnos.
- Utilizar al alumnado como modelo positivo a seguir (AC17). Usar a algunos estudiantes como ejemplos a seguir por el resto de la clase. Esta estrategia puede servir para aumenta la confianza en uno mismo al ver que otros compañeros cercanos pueden hacerlo. Sin embargo, no se debe aplicar para realizar comparaciones entre el alumnado o pedir que ejemplifiquen una acción sin preguntarles previamente por su voluntad de hacerlo y saber que dominan lo solicitan, ya que podríamos encontrar un efecto contrario.

Comportamientos (a evitar) de amenaza a la competencia:

Ahmadi et al. (2023) y Ferriz et al. (2023) definen 9 comportamientos que amenazan la competencia. Algunas de ellas, dentro del mencionado modelo circular, también podrían denominarse como comportamientos de control o de caos (a evitar). Ordenadas de mayor a menor impacto sobre la motivación, son las siguientes: que ordenadas de mayor a menor impacto sobre la motivación, son las siguientes:

- Ofrecer feedback crítico/negativo en público (AMC1): Consiste en proporcionar feedback crítico en público para que otros estudiantes o jugadores puedan oírlo. Por

ejemplo, una entrenadora le dice a uno de sus jugadores en una pausa: *“no te das cuenta de que eres más lento que tu atacante, si estás muy pegado a él, podrá desmarcarse al espacio”*.

- Criticar una cualidad innata (AMC2): Proporcionar feedback crítico sobre una cualidad no modificable o innata, como por ejemplo las genéticas. Un ejemplo podría ser una entrenadora de categorías en formación que le dice a una de sus jugadoras que nunca destacará en vóley por ser demasiado pequeña.
- Criticar el hecho de perder utilizando la comparación entre el alumnado (AMC3): Consiste en comunicar al estudiante o jugador que no lo hace tan bien como los demás, enfatizando la comparación entre iguales. Por ejemplo, en un entrenamiento de natación, el entrenador les dice a los deportistas: *“tendríais que hacer los virajes como Marta, qué es la que mejor los hace y por eso consigue ganar todas las pruebas”*.
- Enseñar de forma caótica o estar ausente (AMC4): Consiste en dejar al alumnado sin instrucciones claras de lo que se enseñará en clase o ausencia de organización mientras que el/la docente hace otra cosa. En consecuencia, el alumnado o deportistas no saben lo que tienen que hacer para aprender y no reciben ningún tipo de feedback sobre como progresar. Por ejemplo, serían esos entrenadores que comienzan una sesión sin informar sobre lo que se va a realizar o cuales van a ser los objetivos, o al finalizar el entrenamiento no proporciona feedback sobre lo aprendido.
- Ofrecer retos no individualizados (AMC5): Consiste en establecer la misma situación de aprendizaje para todo el alumnado, independientemente de su nivel de habilidad. Esta situación es más propia de Educación Física donde la heterogeneidad es mayor, pero también podría darse en el contexto deportivo. Por ejemplo, en un equipo de fútbol sala, el trabajo físico de resistencia marca que todos tienen que correr al mismo ritmo, sin tener en cuenta la edad o las características físicas de cada jugador.
- Utilizar una crítica imprecisa (AMC6): Consiste en proporcionar feedback crítico y ambiguo sin instrucciones sobre cómo mejorar, provocando dudas de como progresar en el alumnado o deportistas. Un ejemplo, sería la realización de feedback inespecífico: *“Venga Luis, así no, tienes que hacerlo mejor”*.
- Elogiar a los ganadores a través de la comparación entre el alumnado (AMC7): El concepto sería similar a la AMC3. Es decir, felicitar a los ganadores para que todos sepan quién ha sido el mejor, enfatizando la comparación entre iguales y frustrando la competencia de aquellos que no han ganado.

- Establecer objetivos en los que el alumnado compita entre sí (AMC8): Consiste en establecer situaciones de aprendizaje en las que el objetivo sea hacerlo mejor que otros estudiantes, lo que proporciona razones extrínsecas para esforzarse. Además, en este tipo de situaciones solo ganará uno/a, lo que frustrará la competencia del resto.
- Agrupar al alumnado en función de su habilidad (AMC9): Agrupar a los estudiantes públicamente y distribuirlos en grupos en función de su capacidad: “los mejores” y “los peores”. Como hemos mencionado en el Tema anterior, este comportamiento hace referencia a realizar una comparación pública de las diferencias interindividuales dando lugar a una connotación negativa de las mismas. Sin embargo, puede haber experiencias de agrupaciones por niveles exitosas como la unidad de enseñanza-aprendizaje de “[caladu](#)” (i.e., carrera de larga duración) en Educación Física. El/la docente, realiza una prueba objetiva (e.g., test de 5 minutos) para determinar cuál es el nivel de su alumnado en términos de resistencia aeróbica (i.e., ritmo uniforme y autogestión del esfuerzo), y el software [caladu](#), realiza agrupaciones que se mantendrán estables durante la unidad de enseñanza-aprendizaje para que cada subgrupo progrese en su nivel de manera autónoma, a su propio ritmo y ofreciéndose ayuda mutua entre los miembros del grupo (Julián-Clemente et al., 2020).

Estrategias de apoyo a la relación social:

Ahmadi et al. (2023) y Ferriz et al. (2023) definen 7 estrategias para apoyar la relación social, que ordenadas de mayor a menor impacto sobre la motivación, son las siguientes:

- Mostrar una actitud positiva incondicional (docente-estudiante) (AR1). Consiste en actuar con amabilidad con los estudiantes o jugadores, especialmente con los que son desafiantes o disruptivos o con los menos competentes motivadamente. Por ejemplo, en Educación Física, podríamos mostrar amabilidad con una estudiante que se negó a participar en un juego la sesión anterior, con el objetivo de acercarnos emocionalmente a ella y que esta vez sí que participe.
- Preguntar por el progreso, el bienestar y/o los sentimientos del alumnado (docente-estudiante) (AR2). Consiste en mostrar interés por cómo le va al alumnado, tanto emocionalmente como en el dominio de los saberes. Por ejemplo, puede ser interesante mostrar interés por sus temas personales, ajenos al aula o deporte, pero que son importantes para ellos para ganarnos la confianza y establecer una relación de afecto.
- Expresar afecto (docente-estudiante) (AR3). Ser cariñoso y amable con el alumnado o los jugadores. Para ello, es importante ser receptivo con las emociones y sentimientos,

conocer los nombres de todos e incluso memorizar algún dato importante suyo o de sus familias (e.g., cumpleaños, mascotas, etc.). Del mismo modo, cuando el/la entrenador o docente está contento con el grupo, debe comunicarlo.

- Promover la cooperación (entre el alumnado) (AR4). Consiste en establecer actividades que animen a los estudiantes a trabajar juntos en las situaciones de aprendizaje persiguiendo un objetivo común.
- Demostrar entusiasmo (docente-estudiante) (AR5). Consiste en presentar el saber (qué aprenderemos) con entusiasmo para hacer las cosas divertidas e interesantes. Por ejemplo, en un entrenamiento, el entrenador puede animar en la información inicial: *“luego haremos un ejercicio con repliegues que nos va a ser realmente útil para trabajar la defensa, ya veréis, será divertido”*.
- Mostrar que se comprende el punto de vista del alumnado (docente-estudiante) (AR6). Intentar comprender cómo ve el alumnado las cosas antes de sugerir una nueva forma de hacerlas, para que se sientan escuchados y comprendidos.
- Agrupar al alumnado con intereses similares (entre el alumnado) (AR7). Crear grupos en los que estudiantes con valores o intereses similares puedan trabajar juntos en los retos propuestos.

Comportamientos (a evitar) de amenaza a la relación social:

Ahmadi et al. (2023) y Ferriz et al. (2023) definen 8 comportamientos que amenazan la relación social. Algunas de ellas, dentro del mencionado modelo circular, también podrían denominarse como comportamientos de control o de caos (a evitar). Ordenadas de mayor a menor impacto sobre la motivación, son las siguientes:

- Ignorar a los estudiantes (docente-estudiante) (AMR1): Consiste en mantener la distancia o no atender al alumnado o deportistas en los momentos en los que sería apropiado atenderles, como en caso de aprendizaje activo, malestar emocional o mal comportamiento). Por ejemplo, en un contexto deportivo, una entrenadora no se muestra comprensiva ni cercana con uno de sus deportistas que ha tenido un mal día.
- Utilizar un lenguaje abusivo (docente-estudiante) (AMR2): Consiste en comunicar los errores durante el proceso de aprendizaje y los malos comportamientos con insultos que afectan a la relación con los estudiantes. Por ejemplo, gritar en público *“sois unos vagos, así no vamos a ganar ningún partido, zoquetes”*.
- Castigar injustamente (docente-estudiante y entre el alumnado) (AMR3): Consiste en proporcionar castigos de forma injusta, de manera que el alumnado que se comporta

mal es tratado de forma desigual. Esto puede hacer que las normas se perciban de manera injusta. Por ejemplo, ante un conflicto entre dos jugadoras, solo sancionamos o recriminamos a una de ellas.

- Gritar o utilizar un tono duro (docente-estudiante) (AMR4): Consiste en gritar para conseguir el control de la clase o del grupo, creando un entorno emocionalmente inestable que aumenta el miedo a participar o a cometer errores.
- Dar recompensas de forma injusta (docente-estudiante y entre el alumnado) (AMR5): Sería similar a la AMR3, pero en lugar de ser injusto con los castigos, sería serlo con las recompensas. Por ejemplo, aunque en un entrenamiento los dos equipos se han esforzado mucho el/la docente solo recompensa el esfuerzo de uno de ellos.
- Ser sarcástico (docente-estudiante) (AMR6): Consiste en enunciar frases sarcásticas negativas, lo que demuestra desprecio, reduce la autoestima y deteriora la relación docente-estudiante. Por ejemplo, “*ya era hora de que te enteraras de la estrategia... después de cuatro meses entrenando esto*”.
- Ofrecer una actitud positiva condicionada (docente-estudiante) (AMR7): Por ejemplo, consistiría en retirar el afecto al alumnado o a los jugadores como respuesta a un mal comportamiento, u ofrecer afecto y aceptación solo cuando se cumplen las expectativas (e.g., “*bien hecho, lo has realizado como te he dicho*”).
- Aplicar castigos justos (docente-estudiante) (AMR8): Esta estrategia garantiza que el mal comportamiento se afronte de forma coherente y apropiada, pero con castigos. Aunque en ocasiones tenemos que llevar a cabo este comportamiento docente para una buena gestión del grupo, debemos reflexionar en cada situación si es necesario castigar o se puede resolver el problema de otra manera.

Estrategias de apoyo a la novedad:

Ferriz et al. (2023), apoyándose el trabajo recopilatorio de González-Cutre et al. (2021) definen 13 estrategias para apoyar la novedad en Educación Física. Aunque estén definidas para el campo de la Educación Física, también pueden tener su aplicabilidad en otros contextos físico-deportivos. Ordenadas de mayor a menor impacto sobre la motivación, son las siguientes:

- Poner en práctica situaciones de aprendizaje, saberes, unidades de enseñanza aprendizaje o proyectos novedosos (AN1). Consiste en organizar la asignatura de Educación Física de forma que la novedad sea un elemento más para tener en cuenta en la programación docente.

- Aplicar modelos pedagógicos basados en la evidencia que resulten innovadores para el alumnado (AN2). Elegir un modelo pedagógico novedoso para el alumnado y adecuado para adquirir los saberes básicos. Por ejemplo, el modelo de Enseñanza Comprensiva del deporte, que implica cognitivamente al alumnado, o el modelo de Educación Deportiva, que permite experimentar, además del papel tradicional de jugador adoptado en las clases de Educación Física, diferentes roles novedosos y variados, cargados de aprendizajes, como el de árbitro o juez, preparador físico, mánager y anotador, entre otros.
- Animar a los estudiantes a involucrarse en nuevos retos y aprendizajes (AN3). Presentar nuevos saberes (contenidos) destacando lo diferente respecto a lo ya aprendido y la utilidad de los nuevos aprendizajes.
- Usar materiales variados y novedosos (AN4). Consiste en dar a conocer al alumnado nuevos materiales. Por ejemplo, en Educación Física, en una unidad de enseñanza-aprendizaje para trabajar la autogestión de la práctica de actividad física introducir materiales que puedan ser desconocidos para el alumnado como pulsómetros, GPS, herramientas de entrenamiento funcional, entre otros.
- Llevar a cabo actividades en espacios diferentes (AN5). Por ejemplo, en Educación Física, podría ser combinar el uso de instalaciones deportivas conocidas y desconocidas para el alumnado, con otros espacios no específicos para la práctica deportiva (fuera o dentro del centro educativo) y con espacios naturales. En un contexto deportivo, cuando vamos a realizar trabajo inespecífico (e.g., preparación física), se puede utilizar un entorno próximo cercano a la instalación como un parque, un cerro, o un camino.
- Modificar los elementos estructurales y funcionales de las actividades (AN6). Esta estrategia consiste en variar las tareas utilizando diferente material, objetivos, reglamento, dimensiones, entre otras. Su aplicabilidad puede ser en Educación Física o en contexto deportivo. Por ejemplo, podemos realizar un juego de calentamiento de mantener la posesión en fútbol sala utilizando un balón de rugby, o modificando el reglamento con la condición de solo poder dar un toque y golpear siempre hacia delante.
- Participar en un proceso de formación continua (AN7). Consiste en comprometerse con la formación permanente de calidad. Si bien es una estrategia, también es considerada una responsabilidad. De este modo, cuanta más formación reciba el/la docente o entrenador/a, más recursos para incluir la novedad tendrá en sus sesiones.
- Combinar diferentes estilos de enseñanza (AN8). Consiste en utilizar un amplio repertorio de estilos de enseñanza durante la intervención docente, lo que a su vez,

además de ser variado, permite a los estudiantes de enriquecerse de diferentes maneras de aprender. Por ejemplo, en una unidad de enseñanza-aprendizaje de aeróbic se puede comenzar con un estilo más reproductivo para poco a poco ir evolucionando a que los estudiantes creen sus propios pasos con estilos más productivos.

- Utilizar las tecnologías de la información y comunicación con objetivos educativos (AN9). Consiste en introducir recursos tecnológicos para enriquecer el aprendizaje, los cuales, pueden servir de estímulo en el aprendizaje. Por ejemplo, en una unidad de enseñanza-aprendizaje de resistencia podemos utilizar aplicaciones como Strava para analizar los parámetros del esfuerzo.
- Invitar a otras personas a presentar información o enseñar algún saber (AN10). Cambiar de forma puntual la persona que transmite la información puede resultar un estímulo novedoso para el estudiante o deportista y despertar su interés. Por ejemplo, una deportista local que viene un día a enseñarnos algo de su deporte. Del mismo modo, en el contexto deportivo, se puede contar con la presencia de un árbitro en un entrenamiento para que nos aporte su visión del juego y consejos de cómo interpretar el reglamento o como interactuar con los árbitros.
- Explicar de una forma creativa utilizando anécdotas personales y el sentido del humor (AN11). Para llamar la atención del alumnado o deportistas, por ejemplo, podemos hacer alusión a alguna anécdota divertida que nos ocurrió en el pasado o algo que hemos visto en un programa o serie de televisión. Contar las cosas con un lenguaje más cercano y con algo de humor, podría ayudar a satisfacer la necesidad de novedad.
- Promover la adquisición de nuevos recursos y conocimientos por parte de los estudiantes para que puedan llevar un estilo de vida saludable (AN12). Consiste en ampliar la propuesta didáctica creando nuevas oportunidades para que el alumnado aprenda aspectos vinculados a la actividad física y la salud. Por ejemplo, en una unidad de enseñanza-aprendizaje de BTT se pueden incluir contenidos relacionados con la puesta a punto de las bicicletas.
- Implementar procesos de evaluación formativos y compartidos que sean novedosos para los estudiantes (AN13). Esta estrategia consiste en dedicar momentos para realizar actividades de evaluación del proceso diferentes, comparando las valoraciones aportadas por todos los agentes implicados. Por ejemplo, en una unidad de enseñanza-aprendizaje de acrosport puede haber momentos en los que el profesorado evalúe al alumnado (heteroevaluación), este se evalúa a sí mismo (autoevaluación individual e intragrupal) o se evalúan entre los grupos (coevaluación).

Comportamientos (a evitar) de amenaza a la novedad:

Ferriz et al. (2023) definen 6 comportamientos que amenazan la novedad, que ordenadas de mayor a menor impacto sobre la motivación, son las siguientes:

- Enseñar siempre los mismos contenidos (AMN1): Por ejemplo, en Educación Física, sería impartir los mismos contenidos a lo largo de los diferentes cursos haciendo sentir a los estudiantes que no aprenden nada nuevo. En un contexto deportivo, podría ser, en un club de formación, año tras año, centrarse en los mismos conceptos tácticos sin progresar en la comprensión del juego.
- Repetir en exceso situaciones de aprendizaje (AMN2): Consiste en plantear siempre las mismas tareas, actividades y ejercicios en las sesiones o entrenamientos. Haciendo esto, favorecemos el aburrimiento como consecuencia de la repetición en lugar de incluir variantes o buscar ejercicios novedosos para trabajar objetivos similares.
- Usar siempre los mismos recursos didácticos o materiales (AMN3): Consiste en utilizar continuamente los mismos recursos materiales, impresos y audiovisuales. Aunque pueda parecer más propia de la Educación Física, también puede darse en otros contextos deportivos cuando el/la entrenador/a utiliza siempre el mismo material a lo largo de una temporada.
- Utilizar siempre la misma metodología de enseñanza (AMN4): De este modo, los jugadores o estudiantes perciben que el/la docente hace siempre las cosas de la misma manera, lo que genera que el alumnado se acostumbre y no experimente maneras innovadoras o alternativas de aprendizaje. Por ejemplo, en Educación Física, sería trabajar todas las unidades de enseñanza-aprendizaje con gamificación. En contexto deportivo, podría ser que la resistencia aeróbica se entrenase todas las semanas igual (e.g., 30 min de carrera continua).
- Realizar las actividades en el mismo espacio (AMN5): Consiste en llevar a cabo todas las situaciones de aprendizaje, sesiones o entrenamientos en un mismo lugar.
- No emplear las tecnologías de la información y la comunicación (AMN6): Hoy en día la tecnología está presente en la vida del alumnado y de los deportistas. Por lo tanto, no emplearla, o incluso prohibirla, puede disminuir su interés. Por ejemplo, en una unidad de enseñanza-aprendizaje de resistencia sería no enseñar al alumnado aplicaciones para registrar su práctica.

Referencias del bloque temático IV

- Abós, Á., García-González, L., Aibar, A., y Sevil-Serrano, J. (2021). Towards a better understanding of the role of perceived task variety in Physical Education: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 56, 101988. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101988>
- Abós, Á., Murillo, M., Sevil-Serrano, J., y García-González, L. (2023). How coaches' need-supportive and controlling behaviors are related to different (mal)adaptive outcomes in water polo players: a person-centered approach. *Current Psychology*, 42, 8085–8096. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02101-y>
- Abós, Á., Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., y García-González, L. (2017). Improving students' predisposition towards physical education by optimizing their motivational processes in an acrosport unit. *European Physical Education Review*, 23(4), 444–460. <https://doi.org/10.1177/1356336X16654390>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., y Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Haerens, L. (2016). A dimensional and person-centered perspective on controlled reasons for non-participation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 142–154. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.12.001>
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A Classification System for Teachers' Motivational Behaviors Recommended in Self-Determination Theory Interventions. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- Aibar, A., Abós, Á., Garcia-Gonzalez, L., González-Cutre, D., y Sevil-Serrano, J. (2021). Understanding students' novelty satisfaction in physical education: Associations with need-supportive teaching style and physical activity intention. *European Physical Education Review*, 27(4), 779–797. <https://doi.org/10.1177/1356336X21992791>

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Back, J., Johnson, U., Svedberg, P., McCall, A., y Ivarsson, A. (2022). Drop-out from team sport among adolescents: A systematic review and meta-analysis of prospective studies. *Psychology of Sport and Exercise*, 61, 102205. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102205>
- Bengtsson, D., Stenling, A., Nygren, J., Ntoumanis, N., y Ivarsson, A. (2024). The effects of interpersonal development programmes with sport coaches and parents on youth athlete outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 70, 102558. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2023.102558>
- Braithwaite, R., Spray, C. M., y Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2011.06.005>
- Burgueño, R., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., de Cocker, K., y García-González, L. (2024). A Circumplex Approach to (de)motivating Styles in Physical Education: Situations-In-School–Physical Education Questionnaire in Spanish Students, Pre-Service, and In-Service Teachers. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 28(1), 86–108. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2248098>
- Burgueño, R., García-González, L., Abós, Á., y Sevil-Serrano, J. (2023). Students' need satisfaction and frustration profiles: Differences in outcomes in physical education and physical activity-related variables. *European Physical Education Review*, 29(4), 563–581. <https://doi.org/10.1177/1356336X231165229>
- Burgueño, R., García-González, L., Abós, Á., y Sevil-Serrano, J. (2024). Students' motivational experiences across profiles of perceived need-supportive and need-thwarting teaching behaviors in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(1), 82–96. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2028757>
- Cecchini-Estrada, J. A., y Méndez-Giménez, A. (2017). Motivational climate, 2×2 achievement goal orientation and dominance, self-regulation, and physical activity in pre-service teacher education. *European Physical Education Review*, 23(4), 461–479. <https://doi.org/10.1177/1356336X16655779>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J.,

- Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., y Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cheon, S. H., Reeve, J., y Song, Y.-G. (2019). Recommending goals and supporting needs: an intervention to help physical education teachers communicate their expectations while supporting students' psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 41, 107–118. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2018.12.008>
- Chu, T. L. (Alan), y Zhang, T. (2019). The roles of coaches, peers, and parents in athletes' basic psychological needs: A mixed-studies review. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14(4), 569–588. <https://doi.org/10.1177/1747954119858458>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. vande, Aelterman, N., de Backer, M., Decroos, S., de Muynck, G. J., Fontaine, J., Fransen, K., van Puyenbroeck, S., Haerens, L., y Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 110–126. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.008>
- Di Battista, R., Robazza, C., Ruiz, M. C., Bertollo, M., Vitali, F., y Bortoli, L. (2019). Student intention to engage in leisure-time physical activity: the interplay of task-involving climate, competence need satisfaction and psychobiosocial states in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 761-777. <https://doi.org/10.1177/1356336X18770665>
- Diloy-Peña, S., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., García-Cazorla, J., y García-González, L. (2024). Students' perceptions of physical education teachers' (de)motivating styles via the circumplex approach: Differences by gender, grade level, experiences, intention to be active, and learning. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X241229353>
- Elliot, A. J., Murayama, K., y Pekrun, R. (2011). A 3x2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. <https://doi.org/10.1037/A0023952>

- Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., Méndez-Giménez, A., Fernández-García, B., y Saavedra, P. (2014). 2×2 Dominant achievement goal profiles in high-level swimmers. *European Journal of Sport Science*, 14(3), 265–272. <https://doi.org/10.1080/17461391.2013.819383>
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Terrados, N., y García, M. (2018). Understanding olympic champions and their achievement goal orientation, dominance and pursuit and motivational regulations: A case study. *Psicothema*, 30(1), 46–52. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.302>
- Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., y Cecchini Estrada, J. A. (2014). A Cluster Analysis on Students' Perceived Motivational Climate. Implications on Psycho-Social Variables. *Spanish Journal of Psychology*, 17, E18. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.21>
- Ferriz, R., González-Cutre, D., Jiménez-Loaisa, A., y Gil-Arias, A. (2021). El modelo trans-contextual de la motivación: Conectando contextos para promocionar la actividad física. En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en Educación Física. Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 21–38). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Ferriz, R., González-Cutre, D., y Julián-Clemente, J. A. (2023). Las conductas motivacionales docentes relacionadas con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumnado. En R. Ferriz, D. González-Cutre y J. A. Julián-Clemente (Coord.). *Propuestas Didáctica para mejorar la motivación de la Educación Física y Desarrollar estilos de vida saludable* (pp. 33-64). Inde.
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Carmona-Márquez, J. (2020). Perceived novelty support and psychological needs satisfaction in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4169. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17114169>
- Fry, M. D., Hogue, C. M., Iwasaki, S., y Solomon, G. B. (2021). The Relationship Between the Perceived Motivational Climate in Elite Collegiate Sport and Athlete Psychological Coping Skills. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 15(4), 334–350. <https://doi.org/10.1123/JCSP.2020-0002>
- García-González, L., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2021). Los climas motivacionales en educación física: estrategias para desarrollar un clima tarea y evitar un clima ego. En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en educación física:*

- aplicaciones para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 59-75). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, Á., Aelterman, N., y Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 344–358. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1592145>
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Burgueño, R., y Abós, Á. (2021). La importancia de las conductas motivacionales docentes en Educación Física: Estrategias didácticas de intervención. En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en educación física: aplicaciones para el profesorado desde la evidencia científica*. (pp. 77-97). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- González-Cutre, D., y Sicilia, Á. (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 859–875. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783980>
- González-Cutre, D., Brugarolas-Navarro, M., Beltrán-Carrillo, V. J., y Jiménez-Loaisa, A. (2023). The frustration of novelty and basic psychological needs as predictors of maladaptive outcomes in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2167969>
- González-Cutre, D., Jiménez-Loaisa, A., Abós, Á, y Ferriz, R. (2021). Estrategias motivacionales para incluir novedad y variedad en Educación Física. En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en educación física: aplicaciones para el profesorado desde la evidencia científica*. (pp. 99-116). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- González-Cutre, D., Romero-Elías, M., Jiménez-Loaisa, A., Beltrán-Carrillo, V. J., y Hagger, M. S. (2020). Testing the need for novelty as a candidate need in basic psychological needs theory. *Motivation and Emotion*, 44(2), 295–314. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09812-7>
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159–169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>

- Gutiérrez, M., Pérez, L. M. R., y López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335.
- Hague, C., McGuire, C. S., Chen, J., Bruner, M. W., Côté, J., Turnnidge, J., y Martin, L. J. (2021). Coaches' influence on team dynamics in sport: A scoping review. *Sports Coaching Review*, 10(2), 225–248. <https://doi.org/10.1080/21640629.2021.1874096>
- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M. J., y Raine, A. S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9–25. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2014.11.005>
- Hassan, M. F. H., y Morgan, K. (2015). Effects of a mastery intervention programme on the motivational climate and achievement goals in sport coaching: A pilot study. *International Journal of Sports Science y Coaching*, 10(2-3), 487-503. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.10.2-3.487>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., y Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Hutmacher, D., Eckelt, M., Bund, A., y Steffgen, G. (2020). Does motivation in physical education have an impact on out-of-school physical activity over time? A longitudinal approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7258. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197258>
- Julián Clemente, J. A., Zaragoza Casterad, J., Aibar Solana, A., Generelo Lanaspá, E., y Ibor Bernalte, E. (2020). *Propuesta pedagógica de carrera de larga duración*. Universidad de Zaragoza-Save the children.
- Kalajas-Tilga, H., Koka, A., Hein, V., Tilga, H., y Raudsepp, L. (2020). Motivational processes in physical education and objectively measured physical activity among adolescents. *Journal of Sport and Health Science*, 9(5), 462–471. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.06.001>
- Kingston, K., Wixey, D. J., y Morgan, K. (2020). Monitoring the Climate: Exploring the Psychological Environment in an Elite Soccer Academy. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(3), 297–314. <https://doi.org/10.1080/10413200.2018.1481466>

- Kokkonen, J., Yli-Piipari, S., Kokkonen, M., y Quay, J. (2019). Effectiveness of a creative physical education intervention on elementary school students' leisure-time physical activity motivation and overall physical activity in Finland. *European Physical Education Review*, 25(3), 796-815. <https://doi.org/10.1177/1356336X18775009>
- Korn, R. M., y Elliot, A. J. (2016). The 2 × 2 standpoints model of achievement goals. *Frontiers in Psychology*, 7, 197922. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2016.00742/BIBTEX>
- Krommidas, C., Papaioannou, A. G., Comoutos, N., Kouali, D., Galanis, E., y Chroni, S. A. (2022). Effects of parental support and coach-initiated motivational climate on young athletes' psychosocial behaviors and well-being. *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2(3), 140–150. <https://doi.org/10.1016/j.ajsep.2022.06.002>
- Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., Rodríguez-González, P., Pulido, J. J., y Fernández-Río, J. (2023). How class cohesion and teachers' relatedness supportive/thwarting style relate to students' relatedness, motivation, and positive and negative outcomes in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 65, 102360. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2022.102360>
- Leo, F. M., Mouratidis, A., Pulido, J. J., López-Gajardo, M. A., y Sánchez-Oliva, D. (2022). Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: the mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 59–76. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667>
- Lochbaum, M., Jean-Noel, J., Pinar, C., y Gilson, T. (2017). A meta-analytic review of Elliot's (1999) Hierarchical Model of Approach and Avoidance Motivation in the sport, physical activity, and physical education literature. *Journal of Sport and Health Science*, 6(1), 68–80. <https://doi.org/10.1016/J.JSHS.2015.07.008>
- Lochbaum, M., Sisneros, C., y Kazak, Z. (2023). The 3 × 2 Achievement Goals in the Education, Sport, and Occupation Literatures: A Systematic Review with Meta-Analysis. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(7), 1130–1157. <https://doi.org/10.3390/EJIHPE13070085/S1>
- Lochbaum, M., Zanatta, T., y Kazak, Z. (2019). The 2 × 2 Achievement Goals in Sport and Physical Activity Contexts: A Meta-Analytic Test of Context, Gender, Culture, and Socioeconomic Status Differences and Analysis of Motivations, Regulations, Affect,

- Effort, and Physical Activity Correlates. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 173–205. <https://doi.org/10.3390/EJIHPE10010015>
- McLaren, C. D., Eys, M. A., y Murray, R. A. (2015). A coach-initiated motivational climate intervention and athletes' perceptions of group cohesion in youth sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(2), 113–126. <https://doi.org/10.1037/spy0000026>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Fernández-Río, J., Saborit, J. A. P., y Méndez-Alonso, D. (2017). 3x2 classroom goal structures, motivational regulations, self-concept, and affectivity in secondary school. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, e40, 1-12. <https://doi.org/10.1017/SJP.2017.37>
- Moreno-Murcia, J. A., Gonzalez-Cutre, D., Chillón-Garzon, M., y Parra-Rojas, N. (2008). Adaptation of the basic psychological needs in exercise scale to Physical Education. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295–303. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/t03491-000>
- Morgan, K. (2017). Reconceptualizing Motivational Climate in Physical Education and Sport Coaching: An Interdisciplinary Perspective. *Quest*, 69(1), 95–112. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1152984>
- Mossman, L. H., Slemp, G. R., Lewis, K. J., Colla, R. H., y O'Halloran, P. (2022). Autonomy support in sport and exercise settings: a systematic review and meta-analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2022.2031252>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- O'Neil, L., y Hodge, K. (2020). Commitment in sport: The role of coaching style and autonomous versus controlled motivation. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(6), 607–617. <https://doi.org/10.1080/10413200.2019.1581302>
- Patall, E. A., Yates, N., Lee, J., Chen, M., Bhat, B. H., Lee, K., Beretvas, S. N., Lin, S., Yang, S. M., Jacobson, N. G., Harris, E., y Hanson, D. J. (2023). A meta-analysis of teachers' provision of structure in the classroom and students' academic competence beliefs, engagement, and achievement. *Educational Psychologist*, 1–29. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.22741>

- Pons, J., Ramis, Y., Torregrossa, M., Sarrazin, P., Krommidas, C., Appleton, P. R., Gobbi, E., Boulley, G. E., Duda, J. L., Martins, J., Carraro, A., Bouglas, V., Papaioannou, A. G., Pons, J., Ramis, Y., Torregrossa, M., Sarrazin, P., Krommidas, C., Appleton, P. R., ... Carraro, A. (2023). Physical education motivational climate, on the achievement goals, and intrinsic motivation of students: a multilevel approach. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2023.2224841>
- Pulido, J. J., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Amado, D., y García-Calvo, T. (2018). Sport commitment in young soccer players: A self-determination perspective. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(2), 243–252. <https://doi.org/10.1177/1747954118755443>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Rocchi, M., Pelletier, L., Cheung, S., Baxter, D., y Beaudry, S. (2017). Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ). *Personality and Individual Differences*, 104, 423–433. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2016.08.0345>.
- Rodrigues, F., Teixeira, D. S., Neiva, H. P., Cid, L., y Monteiro, D. (2020). The bright and dark sides of motivation as predictors of enjoyment, intention, and exercise persistence. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 30(4), 787–800. <https://doi.org/10.1111/sms.13617>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2022). Self-Determination Theory. En *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 1–7). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., y Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, 7(2), 97–110. <https://doi.org/10.1037/MOT0000194>

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sánchez-Alcaraz, B., Gómez-Mármol, A., y Más, M. (2016). Estudio de la motivación de logro y orientación motivacional en estudiantes de educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 32(124), 35–40. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/2\).124.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/2).124.03)
- Sicilia, A., Ferriz, R., y Sáenz-Álvarez, P. (2013). Spanish validation of the psychological needs thwarting scale in exercise. *Psychology, Society, & Education*, 5(1), 1–19. <https://doi.org/10.25115/psye.v5i1.493>
- Smith, K., Burns, C., O’Neill, C., Duggan, J. D., Winkelman, N., Wilkie, M., y Coughlan, E. K. (2023). How to coach: A review of theoretical approaches for the development of a novel coach education framework. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 18(2), 594–608. <https://doi.org/10.1177/17479541221136222>
- Smoll, F. L. y Smith, R. E. (2006). Enhancing coach-athlete relationships: Cognitive-behavioral principles and procedures. En J. Dosil (Ed.), *The Sport Psychologist’s Handbook* (pp. 19–37). John Wiley and Sons.
- Standage, M., y Ryan, R. M. (2020). Self-determination theory in sport and exercise. In *Handbook of sport psychology* (pp. 37–56). John Wiley & Sons, Ltd.
- Sylvester, B. D., Gilchrist, J. D., O’Loughlin, J., y Sabiston, C. M. (2020). Sampling sports during adolescence, exercise behaviour in adulthood, and the mediating role of perceived variety in exercise. *Psychology & Health*, 1368–1383. <https://doi.org/10.1080/08870446.2020.1743843>
- Sylvester, B. D., Jackson, B., y Beauchamp, M. R. (2018). The Effects of Variety and Novelty on Physical Activity and Healthy Nutritional Behaviors. En A. J. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science* (pp. 169–202). Elsevier.
- Urduan, T., y Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263–319). Human Kinetics.

- Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255–279). Human Kinetics
- van Doren, N., de Cocker, K., Flamant, N., Compernelle, S., Vanderlinde, R., y Haerens, L. (2023). Observing physical education teachers' need-supportive and need-thwarting styles using a circumplex approach: how does it relate to student outcomes? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2230256>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., y Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31. <https://doi.org/10.1007/S11031-019-09818-1>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Lonsdale, C., Applied, O. S. T., y Kapsal, N. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Warburton, V. (2017). Peer and teacher influences on the motivational climate in physical education: A longitudinal perspective on achievement goal adoption. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 303–314. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.001>
- Weeldenburg, G., Borghouts, L. B., Slingerland, M., y Vos, S. (2021). Through students' eyes: preferred instructional strategies for a motivating learning climate in secondary school physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(3), 268–286. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1889383>
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., y Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

BLOQUE TEMÁTICO V. INTRODUCCIÓN A LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS

El esquema de contenidos teóricos del Bloque V “Introducción a los modelos pedagógicos en la enseñanza de las actividades físico-deportivas”, se compone de un único Tema, dividido a su vez en tres apartados:

Tema 9. Modelos pedagógicos para la enseñanza de las actividades físicas y deportivas

9.1. ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual

9.2. ¿De dónde venimos? El modelo técnico tradicional

9.3. ¿Hacia dónde debemos ir? El modelo de enseñanza comprensiva

9.4. Una reflexión hacia el cambio para los educadores físico-deportivos

Referencias del bloque temático V

Tema 9.- Modelos pedagógicos para la enseñanza de las actividades físicas y deportivas

En las últimas décadas, especialmente en el siglo XX, la enseñanza de la Educación Física y las actividades físico-deportivas ha sido abordada predominantemente por el modelo técnico-tradicional, donde el/la docente o entrenador/a eran el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en las últimas tres o cuatro décadas, la evolución de la didáctica de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas ha sufrido un cambio de enfoque a nivel mundial, dando lugar a una enseñanza caracterizada por metodologías más activas a través de diferentes modelos pedagógicos (Fernández-Río et al., 2021). En estos modelos, se otorga al alumnado o deportista una mayor responsabilidad y autonomía en su aprendizaje, siendo el/la docente o entrenador/a un guía y acompañante de este proceso.

Dada la irrupción y la fuerza con la que han emergido estos modelos pedagógicos, algunos autores han centrado los esfuerzos en clasificarlos y definir qué es y que no es exactamente un modelo pedagógico. En cuanto a la clasificación, Fernández-Río et al. (2021), apoyándose en investigadores referentes de los modelos pedagógicos (Casey y Kirk, 2020), establecen la siguiente clasificación:

- Modelos pedagógicos consolidados: aprendizaje cooperativo, educación deportiva, enseñanza comprensiva centrada en el juego y responsabilidad personal y social.
- Modelos pedagógicos emergentes: educación aventura, estilo actitudinal, modelo ludotécnico, modelo de autoconstrucción, educación física basada en la salud, aprendizaje-servicio, modelo de práctica y modelo deportivo activista.

Estos modelos pedagógicos consolidados o emergentes, además, pueden hibridarse, dando lugar a un proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por la combinación de dos o más de ellos (González-Villora et al., 2019) (e.g., modelo de educación deportiva con enseñanza comprensiva). Finalmente, Fernández-Río et al. (2021) destacan que esta clasificación no es cerrada y señalan que, dada la evolución de la didáctica de las actividades físico-deportivas, parece natural que aparezcan nuevos modelos en los próximos años.

A pesar de esta variedad de modelos pedagógicos, en este tema, y en esta asignatura, nos enfocaremos en profundidad en el modelo de enseñanza comprensiva. La razón principal de esta decisión es -además de que el horario de la asignatura es finito-, que este modelo se ha postulado como la principal alternativa al modelo técnico-tradicional, el cual está extendido en el contexto de la Educación Física, el deporte y la recreación. Esto, responde también a la

necesidad de ofrecer una alternativa de enseñanza transversal (i.e., Educación Física, rendimiento, recreación y salud) a los futuros educadores-físico deportivos, dejando el estudio en profundidad de los modelos pedagógicos vinculados a la Educación Física para los contenidos propios del Máster Universitario de Profesorado en Educación Física.

La rápida emergencia de estos modelos pedagógicos, los matices culturales y en especial, las traducciones anglosajonas al castellano han desembocado en una terminología muy variada que lejos de aclarar el concepto de modelo pedagógico, ha generado más confusión. Por eso, antes de adentrarnos en profundidad en el modelo de enseñanza comprensiva, parece importante, en línea con Fernández-Río et al. (2021), comenzar este tema dejando claro qué es y no es un modelo pedagógico.

9.1. ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual

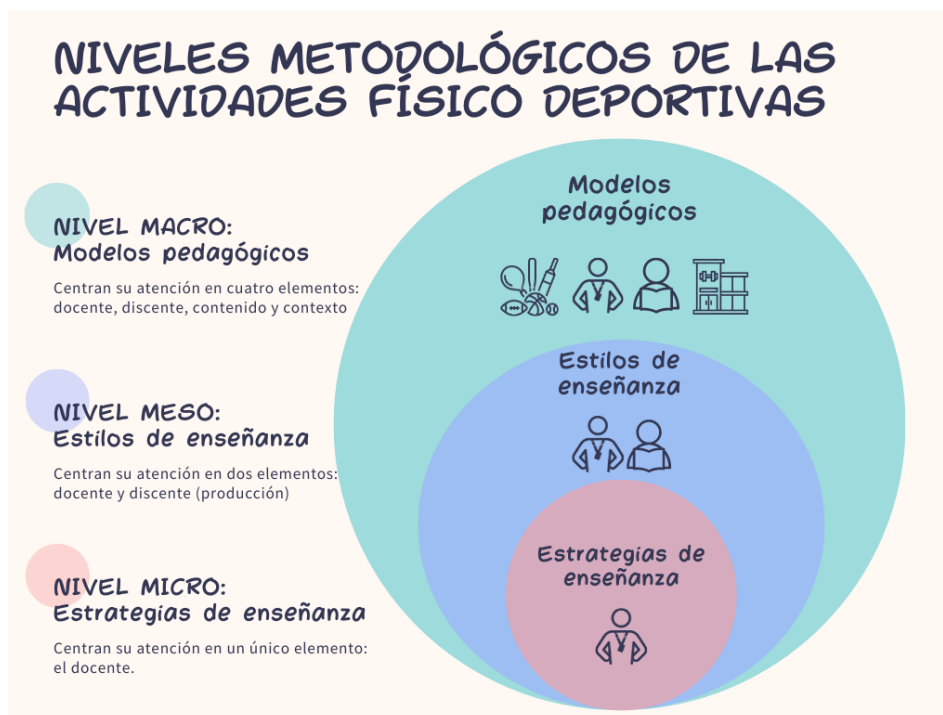
Tradicionalmente, el currículo o la enseñanza de actividades deportivas pretendía que los individuos dominasen un deporte a través de la adquisición de un conjunto de habilidades técnicas y específicas (Jewett et al., 1995). Los modelos pedagógicos, surgen como contraposición a esta idea, proporcionando situaciones de aprendizaje reales, relevantes y contextualizadas, que ayudan a promover un conocimiento cognitivo, comportamental y actitudinal de un deporte, el cual, puede transferirse a otros. De este modo, los modelos pedagógicos, siguiendo a Fernández-Río et al. (2021) pueden definirse como:

estructuras de andamiaje para que los docentes puedan desarrollar unidades didácticas en base a ellos, que incluyen un plan de enseñanza, una base teórica, resultados de aprendizaje concretos, actividades de aprendizaje secuenciadas, comportamientos de docentes y estudiantes esperados, estructuras de tareas, medidas para valorar los aprendizajes y mecanismos para valorar su correcta puesta en práctica. (p. 16)

En concreto, los modelos pedagógicos son proyectos a largo plazo, en los que los propósitos se alcanzan a través de unidades de enseñanza aprendizaje de varias sesiones que proporcionan un plan de trabajo concreto y específico acorde con unos objetivos de aprendizaje definidos (Casey y Kirk, 2020). Además, es importante tener en cuenta, como señalan Fernández-Río et al. (2021), que los modelos pedagógicos no reemplazan a los estilos o las estrategias de enseñanza, sino que los incorporan en las diferentes tareas según las necesidades (Fernández-Río et al., 2021). De hecho, la experiencia impartiendo contenidos vinculados a la didáctica de las actividades físico-deportivas nos plantea la necesidad, para aclarar todavía más el significado de modelo pedagógico, de detenernos en este punto y hacer una breve

diferenciación entre esos términos de estrategias, estilos y modelos, los cuales, como se observa en la Figura 15 están vinculados a diferentes niveles metodológicos de la enseñanza de las actividades físico-deportivas.

Figura 15. Niveles micro, meso y macro de la didáctica de las actividades físico-deportivas, basado en Fernández-Río et al. (2021).



Nota: Elaboración propia.

En el primer nivel metodológico, las estrategias de enseñanza pueden definirse como la manera concreta de abordar los diferentes ejercicios y tareas que componen la progresión de enseñanza de una habilidad motriz (Sicilia y Delgado, 2002). Estas estrategias de enseñanza están centradas en un único elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje (i.e., el/la docente) y constituyen el nivel micro de la didáctica de las actividades físico-deportivas, ya que afectan exclusivamente a las tareas (Fernández-Río et al., 2021). Las estrategias de enseñanza pueden ser analíticas, globales o mixtas. Por ejemplo, utilizando una estrategia de enseñanza analítica para enseñar el *clear* en bádminton en una sesión, el/la docente puede diseccionar los elementos que componen dicha habilidad para enseñarlos por separado: colocarse debajo de la trayectoria, armado del brazo, retrasar la pierna, inclinación del cuerpo, etc. Siguiendo con este ejemplo, una estrategia de enseñanza global sería que el/la docente enseñase el *clear* de manera completa, pidiendo a sus jugadores que practiquen el golpeo integro. Por último, la estrategia de enseñanza mixta sería que dicho docente, en una sesión, pudiese comenzar enseñando el *clear* de manera global, para luego centrarse en un aspecto concreto de la técnica (e.g., el armado de brazo). De este modo, en una misma sesión, el/la docente o entrenador/a, podría utilizar las

mismas estrategias para las diferentes tareas o cambiar de estrategia de enseñanza según sus necesidades (Fernández-Río et al., 2021).

El segundo nivel metodológico estaría definido por los estilos de enseñanza. Los estilos de enseñanza, como hemos visto en el Tema 2, están recogidos en un espectro que incluye un total de 11, desde el “mando directo” (muy directivo) hasta la “auto-enseñanza” (muy poco directivo) (Mosston y Ashworth, 2002). En los estilos de enseñanza, la atención se centra en dos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje: docente y (la producción del) estudiante (Fernández-Río et al., 2021). De este modo, este espectro se entiende como una “caja de herramientas” en la cual, los docentes, en función de su objetivo y el resultado que deseen que sus estudiantes alcancen, deben seleccionar uno u otro para llevar a cabo sus tareas y experiencias educativas (Chatoupis, 2021). No obstante, tradicionalmente, la atención se ha centrado predominantemente en el comportamiento del docente dejando de lado la producción del estudiante, dado que es el/la docente quien “marca la pauta” con sus decisiones (Sicilia, 2004). Los estilos de enseñanza, por lo tanto, pueden considerarse el nivel meso de la didáctica de las actividades físico-deportivas, ya que además de afectar a las tareas también afectan a sesiones enteras (Fernández-Río et al., 2021).

Un tercer nivel metodológico al que queremos llegar en este Tema 9 estaría formado por los modelos pedagógicos. Este término, según Fernández-Río et al. (2021) proviene de la literatura anglosajona, resultante de la interacción entre *Curriculum Models* (Jewet et al., 1995) e *Instruccional Models* (Metzler, 2017). Dado que el término “instructional” (instrucción) mantiene una perspectiva centrada en el/la docente y el término “curricular” (curricular) un enfoque centrado en el contenido, Haerens et al. (2011), los definieron como *Pedagogical Models*, de modo que no se destacara ni al docente, ni al contenido, y que se pudiese trasladar a diferentes contextos físico-deportivos (i.e., deporte, recreación o salud). De este modo, se puede afirmar que los modelos pedagógicos centran su atención en cuatro elementos del proceso de enseñanza aprendizaje: docente, discente, contenido y contexto (Fernández-Río et al., 2021). Todos ellos, deben ser integrados para que el/la docente o entrenador/a reflexione y elabore un diseño metodológico capaz de hacer frente a las necesidades de los individuos, teniendo en cuenta sus características específicas y el contexto en el que se desarrolla (Fernández-Río et al., 2021). De este modo, los modelos pedagógicos pueden entenderse como el nivel macro de la didáctica de las actividades físico-deportivas, ya que, “envuelven” los anteriores (tareas y sesiones), prolongándose en el tiempo (unidades de enseñanza aprendizaje).

9.2. ¿De dónde venimos? El modelo técnico-tradicional

Actualmente, cuando ya llevamos un cuarto de Siglo XXI prácticamente consumido, todavía sigue siendo común escuchar hablar del denominado modelo técnico o modelo tradicional en la enseñanza de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas (Casey et al., 2021; Fjellner et al., 2022). Originalmente, este modelo técnico-tradicional recoge muchas de las premisas de la psicología conductista y del condicionamiento operante, donde el estudiante o deportista se centra en reproducir modelos y ejecuciones eminentemente técnicas, sin implicación cognitiva o decisional alguna. Por lo tanto, conectándolo con los aprendizajes del Tema 2 (i.e., Estilos de enseñanza), las actividades planteadas bajo un modelo técnico-tradicional suelen estar caracterizadas por estilos reproductivos como el mando directo o la asignación de tareas. Bajo el prisma del modelo técnico, el hilo conductor de la progresión se fundamenta en el aprendizaje encadenado de las destrezas técnicas, siendo estas la base para un posterior desarrollo del juego, aunque inicialmente tienen una implicación en situaciones reales de juego limitada (Diloy-Peña et al., 2022; Miller et al., 2015).

De este modo, el aprendizaje de los gestos técnicos de un deporte está dividido en una serie de fases en este modelo (Miller et al., 2015). En primer lugar, se planifica el aprendizaje de las habilidades técnicas específicas de la modalidad deportiva en cuestión. Por ejemplo, la progresión en un deporte como el fútbol sala bajo el modelo técnico podría organizarse en el aprendizaje del pase y el control, la conducción, el regate y el tiro a portería. El aprendizaje de dichos gestos técnicos se realiza, normalmente, en situaciones descontextualizadas del juego real donde no hay oponentes. De este modo, siguiendo con el ejemplo anterior, una sesión o una fase del aprendizaje se podría caracterizar porque dos jugadoras realizarán pases de manera analítica con diferentes superficies, a diferentes distancias y con diferentes trayectorias hasta dominar esta habilidad, a la cual, se le podría incorporar el control. En segundo lugar, se integran estas habilidades técnicas en situaciones simuladas de juego. Así, las jugadoras del ejemplo anterior podrían realizar tareas como ejecutar pases en movimiento por el espacio, en situaciones de trenzas o cuadrados sin oposición, o con una oposición pasiva o en desventaja (e.g., 3vs1). Por último, se aplican en el contexto real de juego. Siguiendo con el ejemplo de fútbol sala, este último paso implicaría realizar situaciones que simularan la lógica interna del juego, integrado oponentes para practicar, por ejemplo, posesiones de balón dinámicas de 3vs3 o 4vs4, o un partido en condiciones reales.

Como puede apreciarse en el ejemplo anterior, el aprendizaje de las habilidades técnicas se suele producir en un entorno controlado sin adversarios para, posteriormente, ir pasando a

un entorno más dinámico y real de juego, donde se da la oportunidad al deportista de incorporar dichas acciones técnicas en situaciones técnico-tácticas con un mayor número de adversarios (Diloy-Peña et al., 2022; Miller, 2015). Hasta este punto, el modelo técnico puede parecer una metodología solvente y eficaz para generar el aprendizaje de los gestos técnicos de una determinada modalidad deportiva. Sin embargo, como hemos mencionado, una de las principales críticas que este modelo pedagógico ha recibido es que, habitualmente, se desarrolla mediante el uso (y abuso) de estilos de enseñanza predominantemente reproductivos, ejecutando habilidades de forma aislada que luego son difíciles de integrar y transferir directamente al juego real (Feu, et al., 2019; Fjellner et al., 2022). Esta dificultad radica en que, si bien el dominio técnico puede ser alto, el deportista puede tener problemas para decidir qué acciones son correctas en determinados momentos al existir carencias en la comprensión táctica del juego (Sánchez, 2015).

Además, algunas de estas críticas, también señalan que, bajo el modelo técnico-tradicional, en comparación con el modelo de enseñanza comprensiva, los deportistas desarrollan un proceso motivacional menos adaptativo debido a que perciben las tareas como monótonas, repetitivas y alejadas del deporte que desean practicar. Esta realidad fue evidenciada en el estudio comparativo realizado por Diloy-Peña et al. (2022), en el cual se realizó un seguimiento durante una temporada deportiva de dos entrenadores de fútbol sala, uno que aplicaba un modelo técnico tradicional y otro que aplicaba un modelo comprensivo. Además, otros estudios destacan que los menos beneficiados de este modelo técnico son aquellos estudiantes o deportistas que tienen un menor nivel de habilidad motriz, produciéndose incluso una marginalización de estos, al hacerse más patente su falta de habilidad (Sánchez, 2015).

En este sentido, podemos afirmar que, al menos, a nivel científico, el modelo técnico de enseñanza de los deportes ha quedado obsoleto, ya que existen alternativas mucho más eficaces y que evidencian las carencias del modelo técnico (Diloy-Peña et al., 2022; Fjellner et al., 2022). Algunas de las más destacadas son las siguientes: los deportistas que aprenden bajo el modelo técnico no alcanzan a realizar las situaciones globales con éxito, muestran carencias en el desarrollo de conocimiento declarativo y procedimental, no son capaces de aplicar los gestos técnicos en las situaciones reales de juego, poseen una capacidad de tomar decisiones muy limitada y son altamente dependientes de su entrenador/a durante el juego. De hecho, el mayor problema es su vinculación con la enseñanza analítica, descontextualizada y alejada del contexto real del juego, sin una comprensión del propósito o aplicación de las técnicas

aprendidas, ni tampoco vinculada a la toma de decisiones que se produce posteriormente en el juego real, lo que produce fundamentalmente un aislamiento de la dimensión social y cognitiva (Diloy-Peña et al., 2022). Por lo tanto, este modelo solo parece útil cuando es aplicado en alumnado con una gran habilidad motriz y con experiencia deportiva en contenidos similares, ya que es fácil que tengan éxito en las tareas técnicas y pueda transferirlas a situaciones tácticas similares a las que conoce (Bunker y Thorpe, 1982). También, podría tener cabida en situaciones en las que el/la docente o entrenador/a desea tener un control elevado de la actividad, bien sea por posibles situaciones de riesgo (e.g., escalada, gimnasia deportiva, etc.) o por la necesidad de aportar un feedback individual ante una acción cerrada muy específica (e.g., golpe rectificado en bádminton). Sin embargo, la aplicación de un modelo técnico, nunca debería rehusar de una implementación docente en la que, se incorporen eficazmente destrezas docentes, como una adecuada información inicial, el uso de feedback positivo y específico y un uso intencionado de estrategias motivacionales apoyadas en sustentos teóricos. De esta manera, este modelo más directivo y más focalizado en la reproducción técnica (Metzler, 2017), aseguraría una práctica supervisada y planificada, con el uso continuado de la observación y con una frecuencia de aplicación de feedback elevada que ayudase al deportista o estudiante a progresar.

A pesar de estas evidencias sobre el modelo técnico-tradicional, la situación actual es bastante paradójica. Un estudio relativamente reciente llevado a cabo por Feu et al. (2019), evaluó el tipo de actividades de enseñanza utilizadas por los docentes en formación, durante su periodo de prácticas, en los centros de enseñanza de Educación Secundaria. En este estudio, en el que se analizaron casi 700 tareas diseñadas por estos docentes en prácticas, se obtuvo una predominancia absoluta de situaciones de aprendizaje caracterizadas por su inespecificidad, sin oponente y con una baja frecuencia de feedback interrogativo. Es decir, la mayoría de estas situaciones de aprendizaje se centraron en el aprendizaje de gestos técnicos de manera aislada, dejando de lado el aprendizaje y la comprensión táctica de los deportes (Feu et al., 2019). De este modo, los docentes en prácticas se apoyaron en un modelo más tradicional para el diseño de sus unidades de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que estos docentes en prácticas –todavía estudiantes- habían recibido formación sobre diferentes modelos pedagógicos de enseñanza de los deportes en su formación previa. Una de las principales conclusiones del estudio de Feu et al. (2019) es, sin lugar a dudas, que, a pesar de las evidencias científicas que abalan los beneficios de los modelos alternativos, existe una resistencia al cambio del modelo tradicional hacia otros modelos centrados en la comprensión del juego.

En este sentido, si los estudios demuestran que el modelo comprensivo obtiene mayores beneficios sobre el aprendizaje que el modelo técnico, ¿por qué sigue siendo mayoritario el uso del modelo técnico-tradicional? De acuerdo con las conclusiones de Feu et al. (2019), una reciente revisión internacional que analizó 48 estudios científicos ha destacado la resistencia del profesorado a utilizar modelos pedagógicos (Fjellner et al., 2022). De los 48 estudios incluidos en la revisión, 19 destacaban que los docentes de Educación Física no están dispuestos a utilizar modelos pedagógicos alternativos a los tradicionales. Las razones más destacadas para no hacerlo son la preferencia por enfoques tradicionales, el miedo a perder el control de la clase cuando los apliquen, la renuncia a preparar sesiones diferentes sobrecargando su trabajo, el sentimiento de incompetencia o la necesidad de apoyo para llevarlo a cabo y la falta de formación en los distintos modelos para distinguir sus elementos clave (para una revisión más profunda, ver Fjellner et al., 2022). De hecho, otro reciente estudio ha señalado que la falta de comprensión por parte de los docentes está contribuyendo a retrasar la adopción y el desarrollo de los modelos centrados en la comprensión en todo el mundo, aun sabiendo de sus beneficios (Jarret y Light, 2021). Este hecho, también ha sido recogido en una “revisión de revisiones” (i.e., *umbrella review*, en inglés) sobre las fortalezas y debilidades de los modelos pedagógicos (Fernández-Río y Iglesias, 2024).

Por otra parte, el modelo de enseñanza comprensiva exige, además de conocer las características del modelo, un conocimiento profundo del deporte para poder diseñar las situaciones de aprendizaje y la propia evaluación, mientras que el modelo técnico es más sencillo de llevar a cabo si se conocen los gestos técnicos del deporte, ya que predominan las tareas analíticas (Barba-Martín et al., 2020). Asimismo, los docentes manifiestan ciertas dificultades en el diseño de tareas, así como una falta de habilidad para gestionar preguntas reflexivas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Barba-Martín et al., 2020; Fernández-Río y Iglesias, 2024). Otro de los aspectos, especialmente en el ámbito deportivo, es la fuerte tradición al cambio metodológico. Este “peso de la tradición”, genera una resistencia al cambio en muchos deportes, siendo mayor a medida que se incrementa la tradición y el arraigo del determinado deporte (e.g., fútbol, baloncesto, etc.) (Diloy-Peña et al., 2022).

De las evidencias y conclusiones de estos estudios, por lo tanto, se desprende la necesidad de aumentar la formación de futuros educadores físico-deportivos en el modelo de enseñanza comprensiva, tanto a nivel teórico como a nivel práctico, así como hacerles conscientes de sus beneficios (Fernández-Río y Iglesias, 2024; Saiz-Gonzalez et al., 2024), con el objetivo de reducir las barreras identificadas y que se muestren capacitados para impartirlo

en sus sesiones. Todo ello, podría facilitar que los educadores físico-deportivos tuvieran un bagaje y conocimiento más amplio para diseñar unidades de enseñanza-aprendizaje y situaciones de aprendizaje centradas en la progresión de los principios tácticos y operacionales de una modalidad deportiva, en lugar de centrarlo en el encadenamiento de acciones técnicas. Del mismo modo, este incremento en su formación centrada en la comprensión podría dotarles de más recursos para proporcionar feedback interrogativo de calidad (Treschman et al., 2024), con el objetivo de que los estudiantes y jugadores identifiquen e incluso verbalicen las principales reglas de acción.

9.3. ¿Hacia dónde debemos ir? El modelo de enseñanza comprensiva como alternativa

El modelo de enseñanza comprensiva, también conocido como TGfU (*Teaching Games for Understanding*) o GcA (*Game-Centred Approach*) (Casey y Kirk, 2020), se basa en la idea de aprender conocimientos, contenidos y competencias deportivas desde un enfoque centrado en el estudiante-jugador. Este modelo, promueve la participación activa de los estudiantes-jugadores para lograr aprendizajes significativos y reales en situaciones contextualizadas, fomentando una mayor autonomía en el aprendizaje deportivo (González-Víllora, 2021).

El interés de implementar este modelo emerge, desde y en la práctica de la pedagogía físico-deportiva, abarcando tanto la Educación Física como en actividades deportivas fuera del horario escolar, ya sea de iniciación o de rendimiento (González-Víllora et al., 2021). En otras palabras, este modelo facilita el desarrollo de experiencias de introducción deportiva, que puedan tener transferencia a diferentes modalidades con principios tácticos comunes (i.e., perspectiva horizontal) (García-López et al., 2009), al mismo tiempo que, con un entendimiento detallado del deporte, puede dar pie a situaciones de aprendizaje que profundicen en el conocimiento específico de un deporte de manera más avanzada (i.e., perspectiva vertical) (Harvey y Jarret, 2014).

9.3.1. Origen y breve evolución de sus fundamentos

El enfoque de la enseñanza comprensiva del deporte, desarrollado por Bunker y Thorpe en 1982 en la Universidad de Loughborough (Reino Unido), surgió a partir de una reflexión profunda con un grupo de docentes sobre cómo se enseñaba el deporte. Se observó, que las propuestas existentes se basaban en enfoques técnicos y tradicionales de la pedagogía deportiva. Esto, presentaba inconvenientes como la práctica de tareas aisladas sin relación con el contexto del juego, enseñanza repetitiva, retroalimentación centrada en la corrección técnica y prácticas desmotivantes y escasamente significativas. Además, estas prácticas se caracterizaban por una

orientación predominante hacia los jugadores más habilidosos, lo que provocaba una falta de inclusividad para los menos dotados físicamente, las estudiantes de género femenino y aquellos con alguna discapacidad. Estos problemas generaban experiencias negativas entre algunos estudiantes, promoviendo un abandono de la práctica deportiva (González-Víllora, 2021).

Para abordar estas problemáticas y superar este enfoque técnico, este grupo de profesores e investigadores, ideó un enfoque basado en la comprensión del deporte que fuera capaz de desarrollar jugadores inteligentes y espectadores cultos (Casey y Kirk, 2020). Para ello, este modelo basado en la comprensión debía perseguir y alcanzar la consecución de tres metas: (1) formar a los estudiantes en diferentes tipos de conocimiento (declarativo, procedimental y toma de decisiones); (2) mejorar la competencia deportiva mediante la experimentación y resolución de diversas situaciones de juego y, (3) educar y promover la autonomía de cada estudiante-jugador.

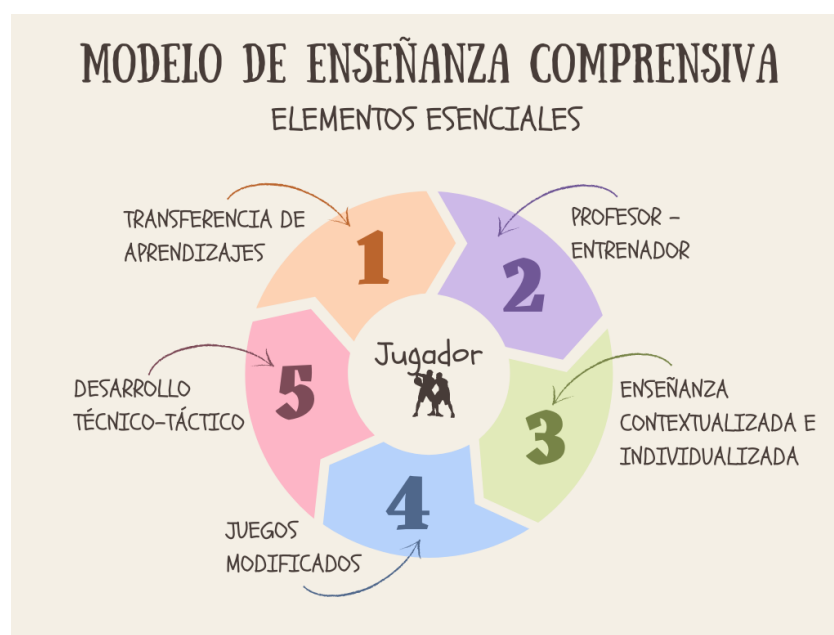
Desde sus inicios, el modelo de enseñanza comprensiva del deporte ha ido evolucionado con nuevas aportaciones, pero siempre ubicando al deportista en el centro del proceso de aprendizaje. Este planteamiento, exige situar al deportista en el juego modificado, donde las tácticas, toma de decisiones, resolución de problemas y habilidades se desarrollan al mismo tiempo, es decir, en situaciones de juego con contextos tácticos similares al deporte practicado. Esto implica que, las actividades, además de ser lúdicas y recreativas para motivar a los jugadores, deben favorecer la toma de decisiones. De este modo, se busca que los estudiantes comprendan y aprendan la dinámica del deporte a través de la conciencia táctica y la apreciación del juego (Casey y Kirk, 2020). En consecuencia, la evolución de este modelo exige que los estudiantes comprendan a fondo el deporte, instándolos a reflexionar sobre el motivo y la finalidad de sus acciones durante el juego. Es decir, su objetivo es que el jugador pase del “como” (i.e., técnica) al por qué y para qué (i.e., táctica-técnica) (González-Víllora, 2021).

El desarrollo aislado de habilidades técnicas o específicas se utiliza únicamente cuando el estudiante-jugador percibe y comprende la necesidad de su aplicación en el juego. Para abordar este aprendizaje específico, dado que es un proceso complejo, este modelo pone a disposición el diseño tanto de tareas técnicas como tareas técnico-tácticas. Por lo tanto, se busca generar jugadores inteligentes capaces de interpretar el juego a través de los principios tácticos y aplicar las estrategias adecuadas, y que además, les permita disfrutar y valorar aspectos del deporte o de la cultura deportiva cuando son espectadores de un eventos deportivos (González-Víllora, 2021).

Debido a lo mencionado anteriormente, este modelo de enseñanza comprensiva del deporte, está siendo implementado en una variedad de contextos físico-deportivos en todo el mundo (Barba-Martín et al., 2020; Casey y Kirk, 2020). En España, la actividad práctica e investigadora de este modelo no se queda atrás, con grandes referentes a nivel internacional como Luis Miguel García López, David Gutiérrez y Sixto González-Víllora de la Universidad de Castilla la Mancha, Alexander Gil Arias de la Universidad Rey Juan Carlos o Javier Fernández Río y Antonio Méndez-Giménez de la Universidad de Oviedo, entre otros. Su introducción en España data de los años 90 con un enfoque centrado en el desarrollo de los juegos modificados y en el contexto de la Educación Física escolar (Devis, 1990; Devís y Peiró, 1992; Devís y Peiró, 2007). Actualmente, es tal su importancia que, después de casi cuatro décadas de su aparición, este modelo se ha consolidado con un espacio propio en el Currículo de Educación Física de algunas comunidades autónomas (e.g., Aragón). Sin embargo, a pesar de los muchos avances experimentados en los últimos años, su uso en nuestro país no está todavía plenamente popularizado entre el profesorado de Educación Física, especialmente en España (García-López y Gutiérrez, 2016; Fernández-Río et al, 2018). Igualmente, y a diferencia del desarrollo que ha experimentado en países anglosajones, la realidad muestra que seguimos estando alejados en su aplicación en otros contextos diferentes al de la Educación Física (González-Víllora., 2021).

9.3.2. Elementos fundamentales del modelo de enseñanza comprensiva

Figura 16. Elementos esenciales que sustentan el aprendizaje del jugador en el modelo de enseñanza comprensiva, basado en González-Víllora (2021).



Nota: Elaboración propia.

González-Villora (2021) en su capítulo de libro sobre el modelo de enseñanza comprensiva, apoyado en otras fuentes, recopila cinco elementos esenciales en los que se sustenta la comprensión de los jugadores, el cual es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. En la Figura 16 se exponen dichos elementos con el objetivo de proporcionar un marco visual que sitúe al lector. A continuación, se resumen en que consiste cada uno de ellos.

1) Transferencia de aprendizajes:

La transferencia en los aprendizajes está vinculada a la similitud entre la actividad de aprendizaje y la actividad de aplicación. Cuando estas actividades son muy diferentes, la transferencia es difícil, ya que es lejana (Sala y Gobet, 2017). Por ejemplo, aprender un dribbling específico en baloncesto no se relaciona directamente con aprenderlo en fútbol sala. En cambio, cuando las actividades comparten similitudes, dicha cercanía facilita que los aprendizajes tengan transferencia. De este modo, en el contexto físico-deportivo, practicar juegos similares desde un punto de vista comprensivo (estructural y funcional), hará aprender y mejorar a los jugadores en deportes parecidos. Es decir, la comprensión táctica del baloncesto no difiere tanto de la del fútbol sala. Por lo tanto, una vez que los estudiantes aprenden un deporte que pertenece a un cierto dominio de acción motriz, adquieren conocimientos y habilidades tácticas que pueden transferirse y aplicarse en otros juegos deportivos dentro de ese mismo dominio (García-López y Gutiérrez, 2016; Fernández-Río et al., 2018).

2) El/la profesor/a-entrenador/a (metodología):

La metodología de enseñanza se basa en la búsqueda, lo que facilita la comprensión de los problemas tácticos de los estudiantes. Las reflexiones, preguntas y debates durante la práctica son importantes para entender la táctica, y pueden permitir que los estudiantes aprendan entre ellos. Estas técnicas fomentan la autonomía y la responsabilidad del deportista. Los estilos de enseñanza más comunes en el modelo de enseñanza comprensiva son la resolución de problemas y el descubrimiento guiado, los cuales promueven el desarrollo social y la colaboración entre los participantes para encontrar soluciones tácticas óptimas. Además, González-Villora (2021) recoge estrategias adicionales para mejorar la enseñanza comprensiva:

- Grabar/observar a compañeros durante la práctica y luego analizar las acciones realizadas según el problema a resolver.
- Incorporar tiempos muertos durante los juegos reducidos para permitir la reflexión sobre lo que se puede mejorar y lo que se está haciendo bien.

- Representar gráficamente las jugadas para analizar la complejidad táctica y fomentar la comprensión.
- "Congelar el juego" para analizar acciones y corregir errores.

Por otra parte, también se debe prestar atención a la complejidad de la enseñanza, estableciendo una progresión, de menor a mayor complejidad táctica, basada en un doble criterio: los principios tácticos y las condiciones en las que se producen los aprendizajes (García-López y Gutiérrez, 2016). En relación con los principios tácticos, por ejemplo, en los deportes de invasión, existen tres principios de ataque (i.e., conservar el móvil, avanzar hacia la meta y conseguir el objetivo) y de defensa (i.e., robar el móvil, evitar el avance y evitar que consigan el objetivo), los cuales se pueden trabajar de manera emparejada progresivamente (Fernández-Río et al., 2018). Una vez superados, se pueden trabajar otros específicos como inicio del juego desde diferentes situaciones o algunos más complejos como contención, cobertura defensiva, equilibrio, concentración y unidad defensiva (González-Villora y Teoldo, 2015). En relación con las condiciones en las que se producen esos aprendizajes, la dificultad puede adecuarse ajustando progresivamente aspectos como las reglas del juego, el espacio disponible, las funciones de ciertas áreas de juego, la duración, o la cantidad de jugadores, entre otros. De hecho, está demostrado que uno de los elementos más eficaces sobre el aprendizaje es el uso de situaciones con superioridad o inferioridad, o con el uso de comodines, dado que proporcionan ayuda para comprender aspectos tácticos del juego (Correia da Silva et al., 2020; Sansone et al., 2020).

3) Enseñanza contextualizada e individualizada:

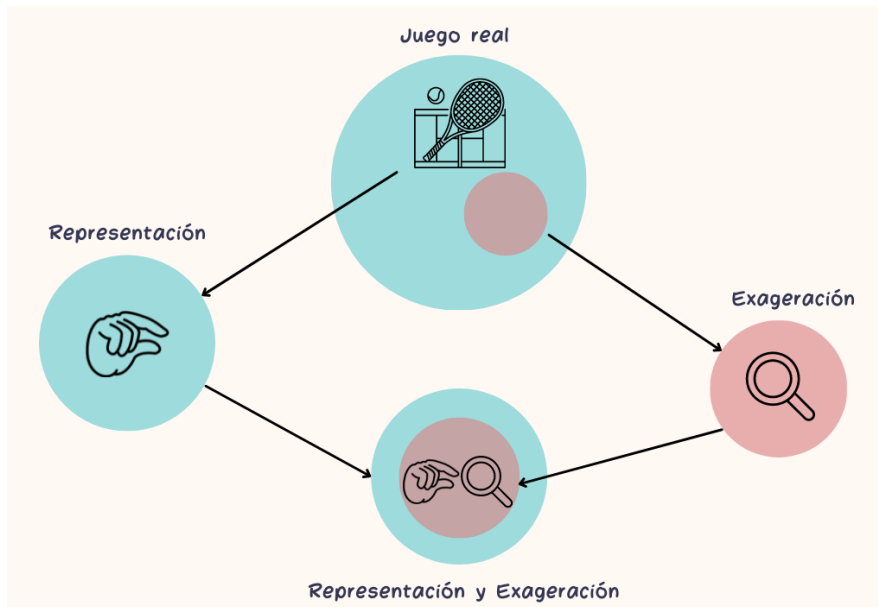
Para conseguir una enseñanza contextualizada e individualizada, se debe pasar, como hemos mencionado anteriormente, desde dirigir los esfuerzos hacia el proceso de enseñanza (i.e., cómo enseñar) a dirigirlos hacia los aprendices (i.e., por qué enseñar y para qué les va a ser útil). Para ello, es fundamental que el/la docente o entrenador/a lleve a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje situado a través de concretar e individualizar los juegos modificados y las tareas correctivas a los diferentes ritmos de aprendizaje (González-Villora, 2021).

4) Los juegos modificados:

Los juegos modificados son recursos para enseñar los diferentes deportes, en los cuales se alteran ciertas características para facilitar el aprendizaje. Estos juegos modificados deben conservar la naturaleza del deporte original. Por ejemplo, para enseñar bádminton, los juegos modificados deben mantener elementos como la división de la pista por una red y la

participación alternativa de los jugadores (o equipos, si son dobles). Thorpe et al. (1984) propusieron dos formas de modificación, por representación y por exageración, a la cual algunos autores añaden la combinación de ambas:

Figura 17. Posibilidades de modificación en la enseñanza comprensiva (Thorpe et al., 1984).



Nota: Elaboración propia.

- Juegos modificados por representación: La adaptación por representación implica ajustar la tarea de manera que conserve la lógica táctica del juego real, pero se adapte a la edad, características físicas o habilidad motriz de los participantes. Es decir, los mini-deportes. Por ejemplo, en el fútbol de iniciación, se modifican elementos como el tamaño del campo, el número de jugadores o el tamaño del balón, pero las decisiones siguen siendo similares a las del juego real. Otros ejemplos podrían ser mini-basket, el mini vóley o el minitenis. Sin embargo, la práctica de estos mini-deportes por sí sola, no garantiza la comprensión del juego, y se requiere complementarla con la modificación por exageración.
- Juegos modificados por exageración: Partiendo de una situación de juego similar al deporte, la “exageración” consiste agrandar o ampliar un aspecto del juego (e.g., terreno de juego, número de jugadores, cambios en las reglas, móvil, meta, habilidades técnicas, etc.), reduciendo o incluso eliminando otros para acentuar algunos problemas tácticos. Por ejemplo, en bádminton, se puede jugar en una pista estrecha y alargada de forma que las jugadoras deban utilizar mayoritariamente dejadas y *clears*, exagerando el principio táctico de tener que desplazar al rival para generar un espacio libre sobre el que puntuar. Del mismo modo, también, se podría

modificar los sistemas de puntuación, otorgando más puntuación a aquellos puntos conseguidos en zonas concretas (e.g., dejada cuando el rival está al fondo de pista). El mayor desafío está en diseñar tareas por exageración que se adecúen tanto a los principios tácticos que queramos trabajar como a los intereses y necesidades de las jugadoras. Finalmente, es importante tener en cuenta que una desnaturalización del juego, por haber modificado demasiados elementos estructurales, puede provocar que los deportistas no encuentren relación entre la tarea y el deporte que están practicando.

- Juegos modificados por representación y exageración: Son aquellos en los que se exagera un elemento del juego, pero introducido dentro de un juego de representación. Por ejemplo, si se está jugando a minitenis en dobles y se pretende potenciar que los jugadores descubran el principio táctico de golpear a zonas de incertidumbre, se puede marcar una zona en medio del campo de cada pareja en la que los puntos valen doble. Este enfoque permitirá que los jugadores descubran por sí mismos dos posibles soluciones tácticas, bien buscar directamente la zona de incertidumbre, que en este caso igual está mejor defendida, o bien alternar con otras zonas potenciales de puntuación que quizás estén más desatendidas.

5) Desarrollo técnico-táctico:

El modelo de enseñanza comprensiva se basa en el aprendizaje decisonal en contextos de juego real, teniendo en cuenta elementos como la anticipación, la atención o la percepción (González-Víllora et al., 2021), sin dejar de tener en cuenta la realización de las habilidades deportivas específicas. Sin embargo, la ejecución técnica pasa de ser lo más importante en el modelo técnico-tradicional, a un nivel medio para el desarrollo de los procesos decisonales de los jugadores en el modelo comprensivo. Es decir, a medida que se vaya avanzando en el conocimiento y aplicación táctica, los jugadores aprenderán a leer y comprender el juego en sus diferentes fases. Con el objetivo de evolucionar y mejorar como deportistas, el/la docente debe ir proporcionando ayuda para que los jugadores se familiaricen con el análisis táctico, identificando tanto los puntos fuertes y débiles de su equipo, como los del rival. En este proceso de crecimiento táctico, es posible que los jugadores identifiquen ciertas habilidades técnicas que podrían ayudarles a ejecutar más eficazmente e incluso ampliar su abanico decisonal. Es en este momento, cuando el modelo de enseñanza comprensiva puede poner la lupa temporalmente en tareas más analíticas que permitan desarrollar al deportista en habilidades

específicas. De este modo, la comprensión táctica del deporte le permitirá elegir cuando debe utilizar dichas habilidades para favorecerse de una situación en el juego.

9.3.3. Secuencia de aplicación del modelo de enseñanza comprensiva

La estructura clásica de sesión, con calentamiento, parte principal y vuelta a la calma, la cual, a modo de “receta”, preestablece una secuencia de actividades centradas en la tarea sin considerar las capacidades individuales de los jugadores, ha quedado obsoleta. Como consecuencia, bajo el enfoque comprensivo del deporte se propone un nuevo esquema de estructurar los aprendizajes, los cuales deberían aplicarse siguiendo las siguientes fases (ver Figura 18) (Fernández-Río et al., 2016, González-Víllora, 2019):

Figura 18. Secuencia de la enseñanza comprensiva del deporte (basado en González-Víllora, 2019).



Nota: Elaboración propia.

- Fase 1 – Juego modificado 1: se basa en utilizar un juego modificado del deporte, por representación, exageración, o por ambas, donde se pueda adaptar el espacio, el número de jugadores, el tiempo de juego, o el sistema de puntuación, entre otros elementos. Por ejemplo, en un deporte de colaboración-oposición, podría ser una conservación de balón de 4vs4 (i.e., representación) con dos comodines para tener superioridad (i.e., exageración) en la posesión del balón.
- Fase 2 – Reflexión y concienciación táctica: en base al juego modificado anterior, después de dar un poco de tiempo para entender bien la tarea, se debe reflexionar sobre el concepto táctico en el que se centra dicha tarea. Esto puede hacerse a través del cuestionamiento (i.e., feedback interrogativo) para que el jugador busque respuestas sobre el “qué”, el “por qué” y “para qué” hacer (y la relación con el “cómo” hacer). Por ejemplo, con la situación del juego modificado 1, de 4vs4+2c, habría que reflexionar sobre cuando es mejor pasar, que tipos de pases realizar o cómo puedo ocupar el espacio.
- Fase 3 –Tarea técnica: esta fase se lleva a cabo únicamente cuando es necesario que los jugadores aprendan un elemento técnico para ser más eficaces en el “juego 1”. Es

importante que las habilidades técnicas (i.e., “cómo hacer”) se practiquen y perfeccionen cuando los jugadores han identificado la necesidad de utilizarlas en el juego y pueden comprender para qué y cuándo se usan. Siguiendo con el ejemplo de las fases anteriores, los jugadores podrían haber identificado que realizar un pase elevado les permite llevar el balón de un lugar del campo a otro y descargar la presión sobre el mismo. Para facilitararlo, podríamos hacer una tarea analítica o más simple, como un 2vs1, donde los jugadores tuvieran que pasar el balón por arriba sin que un rival lo intercepte.

- Fase 4 – Juego modificado 2 o vuelta al juego 1: se trataría de avanzar hacia el juego modificado 2, el cual siendo similar al juego modificado 1 debería de ser algo más complejo a nivel táctico (progresión) y tener un grado de representación mayor con el deporte. Del mismo modo, se podría continuar con el juego modificado 1 si el/la entrenador/a o docente considera que se deben asentar los aprendizajes con más pausa. Siguiendo con el ejemplo del deporte de colaboración-oposición, el juego modificado 2 podría ser una posesión de balón 4vs4 con un solo comodín o sin comodines.
- Fase 5 - Reflexión final: antes de finalizar la sesión (y para comenzar la siguiente) será importante reflexionar los conocimientos aprendidos para asentarlos y facilitar su transferencia (i.e., horizontal y vertical). Esta reflexión puede llevarse a cabo a través del feedback interrogativo de manera masiva o en pequeños grupos.

9.3.4. Otros puntos importantes en la aplicación del modelo de enseñanza comprensiva

Además de los elementos fundamentales (ver Figura 16) y la secuenciación del proceso (ver Figura 18) nos parece importante recopilar otras cuestiones importantes que se deben tener en cuenta en su aplicación:

En primer lugar, es importante que el/la docente reflexione sobre si el planteamiento didáctico que se quiere implementar es horizontal o vertical, los cuales, no son necesariamente excluyentes (ver Contreras et al., 2001). En ambos casos, habrá que secuenciar los principios tácticos del aprendizaje. El enfoque horizontal desarrolla la comprensión táctica a partir del uso en paralelo de una agrupación de modalidades deportivas con principios tácticos comunes (e.g., deportes de colaboración-oposición de invasión). El enfoque en vertical, en cambio, se apoya en la idea clásica de aprender los deportes de manera individual y específica, pero en lugar de centrar el foco en el aprendizaje de la técnica (i.e., modelo técnico-tradicional), se plantean

tareas donde aparecen los problemas para conseguir y los objetivos de cada deporte en particular, buscando soluciones técnico-tácticas (González-Víllora, 2021).

En segundo lugar, independientemente del planteamiento (i.e., horizontal o vertical), otra cuestión importante a tener en cuenta es la estrategia de diseño de las preguntas para la comprensión del juego. Estas cuestiones serán básicas para la implicación cognitiva de los estudiantes y deportistas, así como para generar un conocimiento declarativo y procedimental (Contreras et al., 2001). Estas preguntas son una de las claves del modelo comprensivo para que el alumnado construya su conocimiento. Las preguntas que pueda generar un docente deberán instigar al alumnado a profundizar y analizar la situación sucedida ¿qué ha pasado?, ¿por qué crees que ha pasado?, ¿qué podrías hacer para evitarlo?, ¿cuál sería la diferencia con lo que has hecho? ¿para qué sirve lo que has o hemos hecho? Estas preguntas pueden formularse grupal o individualmente en función de las características y el nivel de competencia motriz del alumnado. Lo más importante, es que las preguntas tienen que ir enfocadas al principio táctico que se quiere trabajar, ya que puede haber muchas conductas observables en una tarea (Díaz del Cueto y Castejón, 2011).

En tercer lugar, como se ha podido constatar en los elementos fundamentales de la enseñanza comprensiva del deporte, una de las premisas fundamentales es la necesidad de modificar el juego a través de la exageración y/o la representación. Esto, puede favorecer que no solo se elimine cualquier obstáculo para el aprendizaje del juego, sino que también se potencie. Este diseño de juegos modificados debe generar situaciones que sean fácilmente comprendidas sin que las demandas técnicas limiten la actuación de los deportistas. Por ello, es fundamental reducir los requisitos técnicos en las situaciones globales de juego para que los deportistas puedan tener una mayor participación en el juego (García-López y Gutiérrez, 2016). Por ejemplo, las modificaciones que se hagan con deportistas con poca experiencia en una modalidad deportiva deben ayudar a promocionar, exagerar, controlar o eliminar algunos comportamientos particulares. Para ello, los docentes o entrenadores deben conocer las implicaciones o consecuencias que tiene la modificación de los elementos estructurales de juego (material, espacio, reglas, número de jugadores, etc.) en el aprendizaje del alumnado o los jugadores. Por ejemplo, adaptaciones como pasar de un 5x5 a un 5x3 para que se produzcan más acciones técnicas o bajar la altura de la red para los niños que comienzan a jugar al tenis, deben ser hechas de forma consciente, sabiendo lo que se está manipulando, y las consecuencias y efectos que dichos cambios pueden generar (García-López y Gutiérrez, 2016).

En cuarto lugar, nos parece importante volver a recalcar que el modelo comprensivo no rehúsa de la enseñanza de la técnica, sino que ya no dispone de esa importancia plena y total que tenía en el modelo técnico-tradicional, pasando a un segundo plano, tras el aprendizaje de la táctica y la comprensión global del juego y/o deporte. Una vez que el alumnado detecta un problema técnico que le impide realizar la tarea, se le propone otra situación contextual o analítica de aprendizaje que le permita aprender este concepto técnico. Tal y como establecen Fernández-Río et al. (2018), no se trata de eliminar el trabajo técnico, como se pensó en unos primeros momentos en la aplicación de la enseñanza comprensiva, sino que se trata de introducirla en una etapa posterior, al servicio del aprendizaje de la táctica.

Por último, junto a estos cuatro puntos relevantes de la enseñanza comprensiva, la evaluación autentica se configura como otra de las premisas más importantes a tener en cuenta tanto en el diseño como en la aplicación de dichos modelos (Fernández-Río et al., 2016). El principio de evaluación autentica postula que toda evaluación de un juego o deporte debe llevarse a cabo a través de situaciones globales de juego, siendo estas lo más realistas posibles. Por tanto, la evaluación de gestos técnicos a través de situaciones analíticas sin ningún tipo de oposición debe descartarse de la evaluación de los deportes de colaboración-oposición. En este sentido, Barquero-Ruiz et al. (2021) recomiendan una serie de directrices generales para realizar una evaluación auténtica de la enseñanza comprensiva. Entre ellas, destacamos la importancia de utilizar el equipo o el conjunto de jugadores como unidad de observación (no utilizar como unidad de observación al individuo), evaluar la funciones ofensivas y defensivas y utilizar un instrumento para un determinado contexto y modalidad deportiva.

9.3.5. Modelo de enseñanza comprensiva y evidencia científica

Las ventajas y beneficios del uso de este modelo han sido evidenciadas a través de muchísimos estudios de investigación. La evidencia científica, como se ha mencionado al principio del tema, es creciente y se encuentra en plena expansión. Por eso, sin ánimo de hacer una revisión en profundidad de sus efectos, a continuación, y de manera resumida, se exponen los principales beneficios identificados tras la evaluación de este modelo en diferentes estudios y revisiones sistemática (e.g., Abad-Robles et al., 2020; Barba-Martin et al., 2020; Barquero-Ruiz et al., 2021; Casey y Kirk, 2020; Fernández-Río y Iglesias, 2024; González-Víllora et al., 2021; Harvey y Jarrett, 2014; Miller, 2015; Saiz-González et al., 2024, entre otros):

- Resultados en el conocimiento: existe una fuerte evidencia del efecto positivo de este modelo sobre el desarrollo del conocimiento declarativo. Sin embargo, los resultados sobre el conocimiento procedimental son menos claros y consistentes.
- Resultados en el rendimiento en juego: existe una fuerte evidencia del efecto de este modelo sobre la mejora de la toma de decisiones y la inteligencia táctica, especialmente en deportes colectivos de colaboración-oposición. Sin embargo, existen resultados mixtos en relación a las ejecuciones.
- Resultados en variables afectivas: se aprecian mejoras en la competencia, la motivación, el interés, el disfrute en la actividad y el esfuerzo asociados a la misma. Del mismo modo se ha demostrado que este modelo pedagógico tiene efectos positivos sobre la intención de ser activo.

En resumen, este modelo pedagógico ha sido formulado como uno de los más favorecedoras del procesamiento de la información y de la mejora de la capacidad decisional del alumnado y los deportistas (Casey y Kirk, 2020; Harvey et al., 2018). No obstante, debido a las limitaciones de algunos de los estudios realizados, parece necesario seguir realizando estudios rigurosos a nivel metodológico para poder aportar evidencias más contundentes de los beneficios de este modelo pedagógico (Miller, 2015).

9.4. Una reflexión hacia el cambio para los educadores-físico deportivos

Llegados a este punto, nos parece importante exponer una reflexión que estimule un cambio de mentalidad de los educadores físico-deportivos. Desde un punto de vista práctico o pragmático, el modelo técnico-tradicional que ha sido efectivo en el aprendizaje de gestos técnicos -entendido esto con muchos matices- a lo largo de los años, podría ser defendido para su aplicación en la enseñanza de determinadas actividades físico-deportivas. Es decir, con este modelo han aprendido muchos de los que ahora son docentes o entrenadores. Si bien esto es cierto, es preciso concretar una analogía que nos haga reflexionar si estamos en el camino correcto:

“Cuando un paciente está enfermo y va al centro de salud, si el médico le sana se siente satisfecho. De igual manera, si se quiere enseñar habilidades físico-deportivas, el modelo técnico-tradicional es útil para tal fin”.

Ahora bien, si seguimos con esta analogía, deberíamos plantear también la siguiente cuestión desde el punto de vista de la interacción de un paciente y un médico:

“Si voy al médico con una dolencia y este me prescribe un tratamiento que funciona, que es el mismo que hace 30 o 40 años, sabiendo que hay un tratamiento mejor y más efectivo en la actualidad, ¿qué ocurriría? ¿podría acusarse a este médico de una práctica poco profesional? o incluso, en función de las consecuencias que tenga, ¿se podría considerar una negligencia, ya que conociendo un tratamiento más efectivo le prescribe a su paciente uno menos efectivo, bien por comodidad o porque no quiere esforzarse en la aplicación del tratamiento?”.

Este mismo ejemplo, sucede con la enseñanza de las actividades físico-deportivas. Si los educadores físico-deportivos conocen modelos pedagógicos que evidencian mayores beneficios que otros en el aprendizaje, motivación, estilo de vida o rendimiento (Fenandez Rio y Iglesias, 2024; Saiz-Gonzalez et al., 2024), ¿cómo podemos permitir que se apliquen aquellos que tienen menos efectos positivos o que incluso pueden generar efectos negativos?

Igualmente, cabe destacar que esta falta de formación del modelo de enseñanza comprensiva, identificada por los docentes de Educación Física y profesionales del ámbito físico-deportivo (Fernández-Río y Iglesias, 2024; Fjellner et al., 2022), sugiere la necesidad de mejorar la formación de este modelo pedagógico. Para ello, se debe incluir formación específica teórica y práctica en los planes de estudio de futuros Graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En dicha formación, es importante que el alumnado conozca los principios tácticos de las diferentes modalidades deportivas, diseñe tareas mediante la modificación de diferentes elementos estructurales, o aprenda a utilizar un feedback interrogativo vinculado a los principios tácticos, entre otros. De igual modo, es importante no solo generar una formación específica, sino también generar herramientas y recursos prácticos que ayuden a los entrenadores o futuros docentes a ver ejemplos aplicados en diferentes contenidos.

Lewis Carroll, en Alicia en el País de las Maravillas, expuso lo siguiente:

Alicia le preguntó al Gato: “Por favor, ¿me podrías indicar por dónde tengo que ir?”.

“Eso depende de a dónde quieras ir” le respondió el Gato.

“No me importa dónde” dijo Alicia.

“Entonces da igual el camino que escojas”, aclaró el gato.

De este modo, como Educadores Físico-Deportivos debemos hacernos la misma pregunta: “¿A dónde queremos ir/llegar?” Si nos conformamos con una enseñanza tradicional basada en la reproducción de modelos, da igual el camino que escojamos.

En cambio, si nuestro objetivo es convertirnos en Educadores Físico-Deportivos competentes, capaces de demostrar conocimientos, aptitudes y actitudes de más calidad que las de otros profesionales con menores niveles de formación (o incluso sin formación, desgraciadamente), no da igual el camino que escojamos. Esta segunda opción, exige desarrollar una práctica profesional de calidad, basada en la aplicación de los modelos pedagógicos o metodologías activas que muestren una mayor evidencia científica sobre el aprendizaje y el rendimiento (Beni et al., 2017; Fernández-Río y Saiz-González, 2023).

Igualmente, no podemos olvidar todo lo anterior. Todo esto conlleva, a que se nos exigirá que seamos capaces de trabajar dentro de estas metodologías activas que estimulen la comprensión, de seleccionar aquellos estilos de enseñanza que permitan al estudiante-jugador aprender más y mejor (Chatoupis, 2021). Del mismo modo, un/a Educador/a Físico-Deportivo/a deberá cuidar la implementación de las destrezas docentes en su intervención docente, proporcionando una información inicial clara y precisa, realizando un feedback específico que ayude a cada estudiante-jugador/a a progresar, gestionando la organización del grupo de una manera que fomente la participación (García-González et al., 2021). Por último, tendrá que ser capaz de conocer aquellos marcos teóricos de referencia, como la Teoría de las Metas de Logro o la Teoría de la Autodeterminación para poder acompañar su acción docente con estrategias motivacionales basadas en la evidencia científica (Ahmadi et al., 2023). El/la Educador/a Físico-Deportivo/a que elija este camino, sin duda, tendrá plenas garantías de éxito de convertirse en un/a profesional de calidad contrastada.

Referencias del bloque temático V

- Abad-Robles, M. T., Collao-Mateo, D., Fernández-Espínola, C., Viera, E. C., y Fuentes-Guerra, F. J. G. (2020). Effects of Teaching Games on Decision Making and Skill Execution: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 505. <https://doi.org/10.3390/IJERPH17020505>
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A Classification System for Teachers' Motivational Behaviors Recommended in Self-Determination Theory Interventions. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., y González-Calvo, G. (2020). The Application of the Teaching Games for Understanding in Physical Education. Systematic Review of the Last Six Years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9). <https://doi.org/10.3390/IJERPH17093330>
- Barquero-Ruiz, C., Morales-Belando, M. T., y Arias-Estero, J. L. (2021). A Teaching Games for Understanding Program to Deal with Reasons for Dropout in Under-11 Football. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 618-629. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1759767>
- Beni, S., Fletcher, T., y Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Casey, A., MacPhail, A., Larsson, H., y Quennerstedt, M. (2021). Between hope and happening: Problematizing the M and the P in models-based practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 111-122. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1789576>
- Casey, A., y Kirk, D. (2020). *Models-based Practice in Physical Education*. Routledge.
- Chatoupis, C. (2021). The spectrum: Implications for physical education teaching. *Runner*, 52(1), 4-10.

- Contreras, O., De la Torre, E., y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Síntesis.
- Correia da Silva, D., Lopes, M. C., González-Víllora, S., Sarmiento, H., y Teoldo, I. (2021). Tactical behaviour differences of high and low-performing youth soccer players in small-sided and conditioned games. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 21(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/24748668.2020.1843214>
- Devís-Devís, J., y Peiró-Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Inde.
- Devís, J. (1990). Renovación pedagógica de la educación física: hacia dos alternativas de acción. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 4, 5-7.
- Devís, J., y Peiró, C. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: La enseñanza para la comprensión. En R. Arboleda (Ed.) *Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices* (pp. 105-125). Funámbulos Editores.
- Díaz del Cueto, M., y Castejón, F. J. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 37, 31-41.
- Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., Abós, Á., Sanz-Remacha, M., y García-González, L. (2022). Diferencias entre el modelo técnico-tradicional y el modelo comprensivo en la motivación y compromiso de jóvenes deportistas: un estudio transversal. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 44, 421–432. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88787>
- Fernández-Río, F. J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., y Iglesias, D. (2024). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 190–205. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- Fernández-Río, J., Hortigüela, D. y Pérez Pueyo, A. (2021). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual. En A. Pérez Pueyo, D. Hortigüela y J. Fernández-Río (coords.). *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 12-24). Servicio de publicaciones de la Universidad de León.

- Fernández-Río, J., Hortigüela, D., y Pérez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80.
- Fernández-Río, J., y Saiz-González, P. (2023). Educación Física con significado (EFcS). Un planteamiento de futuro para todo el alumnado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(4), 1–9. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i4.1129>
- Feu, S., García-Rubio, J., de Gracia Gamero, M., y Ibáñez, S. J. (2019). Task planning for sports learning by physical education teachers in the pre-service phase. *PLOS ONE*, 14(3), e0212833. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0212833>
- Fjellner, R. L., Varea, V., y Barker, D. (2022). How physical education teachers are positioned in models' scholarship: a scoping review. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2083098>
- García-González, L., Lizandra, J., y Sevil-Serrano, J. (2021). ¿Cómo influyen las destrezas docentes en la motivación del alumnado de educación física? En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en educación física: aplicaciones para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 117-129). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- García-López, L. M., y Gutiérrez, D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva*. Barcelona.
- García-López, L. M., Contreras, O. R., Penney, D., y Chandler, T. (2009). The role of transfer in games teaching: Implications for the development of the sports curriculum. *European Physical Education Review*, 15(1), 47-63. <https://doi.org/10.1177/1356336X09105211>
- González-Villora, S. (2021). Teaching Games for Understanding (TGfU). Enseñanza comprensiva del deporte. En A. Pérez-Pueyo., J. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (Coords.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 50-93). Universidad de León.
- González-Villora, S. y Teoldo, I. (2015). ¿Cómo evaluar la táctica en Fútbol? Sistema de evaluación de la táctica en Fútbol (FUT-SAT). *Educación Física y Deporte*, 34(2), 467-505. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n2a08>
- González-Villora, S., Evangelio, C., Sierra, J., y Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X18797363>

- González-Villora, S., Fernández-Río, F. J. Guijarro, E., y Sierra-Díaz, M. J. (2021). *The Game-Centred Approach to Sport Literacy*. Routledge.
- Haerens, L. Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63(3,) 321-338. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Harvey, S., Pill, S., y Almond, L. (2018). Old wine in new bottles: a response to claims that teaching games for understanding was not developed as a theoretically based pedagogical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 166-180. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1359526>
- Harvey, S., y Jarrett, K. (2014). A review of the game-centered approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Jarrett, K., y R. L. Light. (2021). English and Australian Teachers' Interpretation and use of GBA. En R. L. Light and C. Curry (ed.), *Game Sense for Teaching and Coaching: International Perspectives* (pp. 117–127). Routledge.
- Jewett, A. E., Bain, L. L., y Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical education*. Brown y Benchmark.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Routledge: Taylor and Francis.
- Miller, A. (2015). Games Centered Approaches in Teaching Children y Adolescents: Systematic Review of Associated Student Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 36–58. <https://doi.org/10.1123/JTPE.2013-0155>
- Mosston, M., y Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*. Merrill Publishers.
- Saiz-González, P., Iglesias, D., y Fernández-Río, J. (2024). Pedagogical Models, Physical Activity and Intention to be Physically Active: A Systematic Review. *Quest*. <https://doi.org/10.1080/00336297.2023.2209734>
- Sala, G., y Gobet, F. (2017). Does far transfer exist? Negative evidence from chess, music, and working memory training. *Current Directions in Psychological science*, 26(6), 515-520. <https://doi.org/10.1177/0963721417712760>
- Sansone, P., Tessitore, A., Lukonaitiene, I., Paulauskas, H., Tschan, H., y Conte, D. (2020). Technical-tactical profile, perceived exertion, mental demands and enjoyment of

- different tactical tasks and training regimes in basketball small-sided games. *Biology of sport*, 37(1), 15-23. <https://doi.org/10.5114/biol sport.2020.89937>
- Sicilia, A. (2004). La interacción didáctica en educación. En A. Fraile (coord.) *Didáctica de la Educación Física. Un perspectiva crítica y transversal* (pp. 237-263). Biblioteca Nueva.
- Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). Educación Física y Estilos de enseñanza. Inde.
- Thorpe, R. D., Bunker, D. J., y Almond, L. A. (1984). A change in the focus for the teaching of games. En M, Pieron y G, Graham (eds.), *Sport pedagogy* (pp. 163-169). Human Kinetics.
- Treschman, P., Stylianou, M., y Brooks, C. (2024). A scoping review of feedback in physical education: Conceptualisations and the role of teachers and students. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X241230829>



Servicio de
Publicaciones
Universidad Zaragoza