

Estrategias motivacionales docentes en Educación Física

**Ejemplos de aplicación en diferentes acciones
motrices en Educación Secundaria**

Javier García-Cazorla

Ángel Abós

Javier Sevil-Serrano

Sergio Diloy-Peña

Carlos Mayo-Rota

Zilia Villafaña-Samper

Diego Esteban-Torres

Luis García-González

ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Ejemplos de aplicación en diferentes
acciones motrices en Educación
Secundaria

©Javier García-Cazorla, Ángel Abós, Javier Sevil-Serrano, Sergio Diloy-Peña,
Carlos Mayo-Rota, Zilia Villafaña-Samper, Diego Esteban-Torres y Luis García-
González

Javier García-Cazorla, Ángel Abós, Javier Sevil-Serrano, Sergio Diloy-Peña, Carlos
Mayo-Rota, Zilia Villafaña-Samper, Diego Esteban-Torres y Luis García-González.

1^a edición. Zaragoza, 2024.

Edita: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.

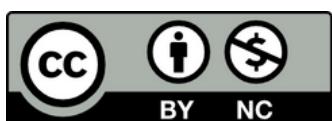
ISBN: 978-84-10169-40-1

DOI: <http://dx.doi.org/10.26754/uz.978-84-10169-40-1>

La portada y contraportada han sido diseñadas con Canva



Servicio de
Publicaciones
Universidad Zaragoza



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

ÍNDICE

| | | |
|-----------|---|----|
| 1. | Introducción | 1 |
| 1.1. | Fundamentos de la Teoría de la Autodeterminación | 3 |
| 1.1.1. | Necesidades Psicológicas Básicas | 4 |
| 1.1.2. | La Calidad de la Motivación | 6 |
| 1.1.3. | El Estilo Docente como Antecedente del Proceso Motivacional | 8 |
| 1.1.3.1. | <i>Apoyo y Amenaza a las Necesidades Psicológicas Básicas</i> | 8 |
| 2. | Estrategias motivacionales docentes | 11 |
| 2.1. | Diferentes ejemplos para diferentes situaciones motrices: un enfoque curricular | 12 |
| 2.2. | Acciones motrices individuales | 15 |
| 2.3. | Acciones motrices de oposición | 21 |
| 2.4. | Acciones motrices de cooperación | 27 |
| 2.5 | Acciones motrices de colaboración-oposición | 33 |
| 2.6. | Acciones motrices en el medio natural | 39 |
| 2.7. | Acciones motrices artístico-expresivas | 45 |
| 3. | Conclusión | 51 |
| 4. | Referencias bibliográficas | 53 |

1. Introducción

Este libro aborda diferentes estrategias motivacionales docentes específicamente diseñadas para docentes de Educación Secundaria. Estas estrategias surgen del proyecto I+D+i denominado "Evaluación y optimización de las conductas docentes en Educación Física para mejorar los procesos motivacionales y niveles de Actividad Física del alumnado (Proyecto EFyAF)". Es un proyecto enmarcado dentro de los proyectos de Generación de Conocimiento. En el contexto de este proyecto, se diseñó e implementó un programa formativo para docentes de Educación Secundaria, donde se desarrollaron y probaron las estrategias que se detallan en este libro, demostrando su efectividad y utilidad, así como sus efectos positivos en los estudiantes.

En los últimos años, el papel del docente como facilitador de experiencias educativas ha adquirido una creciente importancia. Más allá de su rol como guía del aprendizaje, los docentes tienen una influencia crucial en la creación de experiencias positivas y negativas en el aula (Patall et al., 2023; Slingerland & Borghouts, 2011).

Investigaciones recientes destacan la influencia directa de los comportamientos docentes en la motivación de los estudiantes y en la formación de hábitos de práctica regular de actividad física (Diloy-Peña et al., 2024). Sin embargo, el creciente deterioro en el estado motivacional y el rendimiento de los docentes ha llevado a un aumento en el uso de estilos de enseñanza desmotivadores (Abós et al., 2018), lo cual puede mermar la calidad de la motivación del alumnado y afectar adversamente su rendimiento académico y desarrollo integral (Diloy-Peña et al., 2024).

1.1. Fundamentos de la Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (1985, 2002) y ampliada en estudios posteriores (Ryan y Deci, 2017, 2020, 2022), es una de las principales teorías científicas empleadas para entender los procesos internos que motivan la conducta humana. Esta teoría ha sido ampliamente aplicada en diversos contextos, incluyendo el ámbito educativo, y en especial en la Educación Física, y durante los últimos años ha guiado investigaciones centradas en comprender cómo los procesos motivacionales influyen en el comportamiento de los estudiantes (Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021).

La Teoría de la Autodeterminación sostiene que los docentes desempeñan un papel fundamental, a través de su interacción con el alumnado, al influir en la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación social) que son universales en los seres humanos. Así, dependiendo del comportamiento que utilicen los docentes, se generará más o menos satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas. Del mismo modo, esta satisfacción y/o frustración de las necesidades psicológicas básicas influirá en la calidad de la motivación de los estudiantes hacia la Educación Física. Finalmente, esta calidad de la motivación tendrá una influencia directa en una variedad de consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales, como en la adopción de hábitos saludables fuera del contexto educativo, el aprendizaje percibido en clases o la calidad de las experiencias vividas.

Figura 1

Secuencia básica de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2017)



1.1.1.Necesidades Psicológicas Básicas

La Teoría de la Autodeterminación plantea que todos los individuos poseen tres necesidades innatas y universales: autonomía, competencia y relación social. Cuando estas necesidades están satisfechas, pueden promover una motivación de mayor calidad y desencadenar efectos positivos en el comportamiento (Ryan y Deci, 2017, 2022). Sin embargo, además de la satisfacción de estas necesidades, la literatura también distingue el concepto de frustración. Esta distinción surge para aclarar que una baja satisfacción no implica necesariamente una frustración. Además, algunos estudios basados en la Teoría de la Autodeterminación sostienen que la satisfacción y la frustración de las necesidades de los estudiantes pueden coexistir en el contexto de la Educación Física, y que ambas influyen en la adopción de diferentes tipos de calidad motivacional (Burgueño et al., 2024). Este proceso dual se denomina en la literatura “lado claro” (satisfacción) y “lado oscuro” (frustración) de la motivación. El “lado claro” promueve un proceso motivacional de mayor calidad, mientras que el “lado oscuro” se asocia con un proceso motivacional de menor calidad (Ryan et al., 2021; Vansteenkiste et al., 2020).

La **satisfacción de autonomía** se refiere a la sensación de las personas de sentir que controlan sus propias acciones. En el contexto de la Educación Física, la necesidad de autonomía puede satisfacerse cuando un/a estudiante tiene la oportunidad de tomar decisiones sobre su participación en clase. Por ejemplo, permitirle elegir entre diferentes actividades o decidir con sus compañeros cómo organizar un juego en equipo son formas de satisfacer esta necesidad. Sin embargo, la **frustración de la autonomía**, un estudiante de Educación Física podría experimentarla si se siente obligado a realizar una actividad de una manera específica sin tener posibilidad de elegir, como cuando se le impone una tarea sin poder decidir entre diferentes opciones o sin entender el propósito de la actividad. Esto puede hacer que el estudiante se sienta controlado y sin tener voz en el proceso.

La **satisfacción de competencia** se refiere a la percepción de eficacia en las actividades y retos específicos propuestos. En Educación Física, un estudiante se sentirá competente si percibe que tiene las

habilidades necesarias para completar con éxito una tarea, como realizar una secuencia de movimientos en una actividad de coordinación o conseguir encestar varias veces en una actividad de baloncesto. La satisfacción de esta necesidad ayuda a que el estudiante se sienta capaz y seguro en su desempeño en clase. Por otro lado, la **frustración de la competencia** se produce cuando el estudiante experimenta sentimientos de fracaso o inferioridad al enfrentarse a un reto en clase. Por ejemplo, un estudiante podría sentirse frustrado si constantemente no logra completar una tarea motriz compleja y percibe que no tiene las habilidades necesarias para alcanzar el objetivo, lo que puede generar inseguridad en su capacidad para mejorar.

La **satisfacción de la relación social** implica la búsqueda de inclusión y la construcción de relaciones positivas con otros. En el contexto de Educación Física, esta necesidad puede satisfacerse cuando el estudiante experimenta un ambiente de apoyo y compañerismo en la clase y mantiene relaciones positivas con sus compañeros/as. Por ejemplo, cuando se fomenta la cooperación entre los compañeros para lograr un objetivo común en un juego de equipo, o cuando el/la docente muestra interés por el bienestar de cada estudiante y facilita la interacción respetuosa entre ellos (Leo et al., 2022; Vansteenkiste et al., 2020). Finalmente, la **frustración de la relación social** puede surgir si el/la estudiante siente que no es aceptado/a o que está excluido/a por sus compañeros en las actividades grupales, o si percibe que el/la docente no muestra interés en su bienestar o en su integración en clase. Esta falta de conexión puede llevar al/la estudiante a sentirse aislado/a y menos comprometido/a en las actividades de Educación Física (Ryan et al., 2021; Vansteenkiste et al., 2020).

Diversos estudios en Educación Física muestran que cuando los estudiantes ven satisfechas sus necesidades de autonomía, competencia y relación social, desarrollan una motivación de alta calidad (Vasconcellos et al., 2020). En cambio, cuando estas necesidades se frustran, los estudiantes tienden a experimentar una motivación de baja calidad o incluso desmotivación (Vasconcellos et al., 2020).

1.1.2. La Calidad de la Motivación

La Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2017, 2022) propone que el comportamiento humano puede estar motivado de manera autónoma y controlada, o, en algunos casos, puede carecer de motivación (desmotivación) para realizar una actividad, algo que se extrae también a la Educación Física. Este grado de motivación depende, en gran medida, de la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia, relación social) que se discutieron anteriormente (Ryan et al., 2021; Vansteenkiste et al., 2020). Este proceso puede analizarse en un continuo motivacional que abarca diferentes tipos de calidad de la motivación (Ryan y Deci, 2020).

En uno de los polos del continuo, el más autodeterminado, se encuentra la **motivación autónoma**. Dentro de la motivación autónoma, se pueden encontrar tres formas de regulación motivacional (motivación intrínseca, regulación integrada y regulación identificada), de mayor a menor autodeterminación. La **motivación intrínseca** es la forma más autodeterminada de motivación, caracterizada por una implicación en la actividad sin necesidad de refuerzos externos, motivada por la satisfacción, interés y placer inherente. Un ejemplo en Educación Física sería un estudiante que participa activamente y se esfuerza en clase porque realmente disfruta las actividades. La **regulación integrada** ocurre cuando la actividad se alinea con los valores y necesidades personales. Por ejemplo, un estudiante en Educación Física podría esforzarse porque considera que aprender y cumplir con sus responsabilidades forma parte de su identidad. La **regulación identificada** se basa en atribuir valor personal a la actividad por su relevancia para el desarrollo personal. En Educación Física, un/a estudiante podría esforzarse al reconocer los beneficios físicos, sociales y mentales que la actividad le proporciona (Ryan y Deci, 2020).

En el centro del continuo, se encuentra la **motivación controlada**, formada por dos regulaciones motivacionales (regulación introyectada y regulación externa), de mayor a menor autodeterminación.

La **regulación introyectada** surge de la necesidad de evitar la culpa o la ansiedad, o de buscar la aprobación de otros. Un ejemplo sería un estudiante que se esfuerza en Educación Física para ganarse la aceptación de sus compañeros. Por otro lado, la **regulación externa**, caracterizada por la realización de una actividad en busca de una recompensa o para evitar un castigo. Un estudiante podría esforzarse en Educación Física porque su familia le promete una recompensa si obtiene buenas notas (Ryan y Deci, 2020).

Finalmente, en el extremo opuesto del continuo se encuentra la **desmotivación**, la cual representa la falta de interés en una actividad, junto con una percepción de falta de competencia y expectativas de éxito. Un estudiante de Educación Física desmotivado, por ejemplo, podría no ver sentido en participar en clase al pensar que sus esfuerzos son inútiles (Ryan y Deci, 2020).

La **motivación autónoma** (intrínseca, integrada e identificada) ha demostrado producir resultados más positivos que la motivación controlada. Por ejemplo, un metaanálisis reciente reveló que estudiantes motivados de forma autónoma se muestran más comprometidos, satisfechos y felices, y presentan menos aburrimiento, ansiedad y absentismo (Howard et al., 2021). En Educación Física, esta motivación no solo predice consecuencias adaptativas, como el aprendizaje y la intención de mantenerse activo, sino que también reduce resultados negativos como el aburrimiento o la ansiedad (Vasconcellos et al., 2020). Algunos estudios incluso indican que la motivación autónoma en Educación Física puede influir positivamente en la actividad física fuera del entorno escolar (Kalajas-Tilga et al., 2020). Por el contrario, la **motivación controlada** y, en especial, la **desmotivación**, están vinculadas a consecuencias desadaptativas, como baja participación, aburrimiento, conductas disruptivas y menor intención de actividad física (Abós et al., 2021; Aelterman et al., 2016; García-González et al., 2019; Leo et al., 2023).

1.1.3. El Estilo Docente como Antecedente del Proceso Motivacional

En la Teoría de la Autodeterminación, queda reflejada la importancia que tienen los antecedentes sociales (Ver Figura 1), en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el proceso motivacional de los/as estudiantes. Es por ello, que los/as docentes juegan un papel fundamental dentro del contexto educativo, ya que mediante su estilo motivacional docente será capaz de generar un contexto educativo de mayor o menor calidad. El estilo motivacional docente se define como el conjunto de estrategias que emplea para interactuar con sus estudiantes, promoviendo su aprendizaje y desarrollo (Reeve, 2009). A continuación, se describen los diferentes estilos motivacionales docentes y su relación con los procesos motivacionales de los estudiantes.

1.1.3.1. Apoyo y Amenaza a las Necesidades Psicológicas Básicas

Los docentes desempeñan un papel esencial en la motivación de los estudiantes. En el marco de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2017), se ha comprobado que los/as estudiantes experimentan una motivación de mayor calidad (i.e., motivación autónoma) cuando el docente, mediante su estilo motivacional, promueve el apoyo a la autonomía, competencia y relaciones sociales (Smith et al., 2023; Vasconcellos et al., 2021). Este enfoque se conoce como estilos de apoyo a las necesidades psicológicas básicas o estilos motivadores. Sin embargo, estas experiencias pueden verse afectadas negativamente si el docente emplea estrategias que amenazan estas necesidades (Smith et al., 2023; White et al., 2021), conocido como estilos de amenaza a las necesidades psicológicas básicas o estilos desmotivadores.

El **estilo de apoyo a la autonomía** se caracteriza por ofrecer oportunidades de elección, dialogar con los estudiantes, identificar sus intereses, reconocer sus opiniones y proporcionar razones significativas para las actividades (Ahmadi et al., 2023; Mossman et al., 2022).

Por ejemplo, un docente que permite a sus estudiantes elegir entre varias actividades o que explica cómo un ejercicio específico contribuirá a mejorar sus habilidades en la clase está fomentando su autonomía. En contraste, el **estilo de amenaza a la autonomía** implica el uso de lenguaje coercitivo, exigencias sin justificación y estrategias que generan culpa o vergüenza (Rocchi et al., 2017). Un ejemplo de esto sería un docente que critica en público a un estudiante por cometer un error, señalándolo frente a sus compañeros sin considerar su bienestar emocional.

El **estilo de apoyo a la competencia** consiste en proporcionar retroalimentación constructiva, clarificar expectativas y objetivos, crear un entorno estructurado con niveles de dificultad adecuados y otorgar tiempo suficiente para completar las tareas (Ahmadi et al., 2023; Patall et al., 2023). Por ejemplo, un docente de Educación Física que explica claramente el objetivo de una actividad, como los pasos para realizar un montaje de artes circenses, y brinda comentarios específicos para ayudar a cada estudiante a mejorar, está fortaleciendo la competencia de su alumnado. En cambio, el **estilo de amenaza a la competencia** ocurre cuando el docente desanima a los estudiantes a enfrentar tareas retadoras, enfatiza sus errores y provoca que duden de sus habilidades. Un ejemplo de esto sería un docente que constantemente señala los errores de un estudiante sin ofrecerle orientación sobre cómo mejorar, lo que puede disminuir su confianza y percepción de competencia (Leo et al., 2020).

Por último, el **estilo de apoyo a la relación social** implica mostrar apoyo emocional, escuchar activamente, respetar diferentes perspectivas, preocuparse por las inquietudes de los estudiantes y facilitar la cooperación (Ahmadi et al., 2023; Leo et al., 2023). Por ejemplo, un docente que valora las opiniones de los estudiantes sobre las actividades o muestra interés en aspectos personales que puedan influir en su desempeño en clase está fomentando un ambiente de apoyo a la relación social. Por otro lado, el **estilo de amenaza a la relación social** ocurre cuando el docente mantiene una actitud distante, ignora las necesidades de los estudiantes o los excluye de las actividades. Un ejemplo sería un docente que no escucha las inquietudes de un estudiante o que deja fuera a algunos alumnos de

ciertas actividades, lo cual puede generar sentimientos de aislamiento y afectar a la motivación de los estudiantes para participar activamente en clase (Burgueño et al., 2024).

Asimismo, es importante destacar que los estilos de apoyo y amenaza no son mutuamente excluyentes, al igual que ocurría con la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas. Aunque tradicionalmente se han considerado dimensiones opuestas (Reeve, 2009), la ausencia de apoyo a las necesidades psicológicas no implica necesariamente su amenaza. Ambos estilos pueden coexistir en un mismo docente (Abós et al., 2023; Burgueño et al., 2024). Por ejemplo, un docente puede al mismo tiempo dejar que los estudiantes escogen compañero/a para la realización de una actividad (apoyo a la autonomía) pero no les dé justificaciones y explicaciones detalladas de por qué realizan esa actividad, o no escucha sus quejas (amenaza a la autonomía). Del mismo modo, un docente de Educación Física puede definir claramente los criterios de éxito de una actividad (apoyo a la competencia) mientras que, simultáneamente, expresa dudas sobre la capacidad de algunos estudiantes para alcanzarlos (amenaza a la competencia). Finalmente, un docente también puede tener una buena relación con los estudiantes más competentes o afines a él (apoyo a la relación social), pero al mismo tiempo no preocuparse por aquellos menos competentes o que no tiene tanta afinidad (amenaza a la relación social). Por ello, al desarrollar estrategias para mejorar el estilo docente, es esencial no solo promover el apoyo a las necesidades psicológicas, sino también reducir las prácticas que puedan amenazarlas.

2.Estrategias motivacionales docentes

2.1. Diferentes ejemplos para diferentes situaciones motrices: un enfoque curricular

La organización de este apartado responde a los principios establecidos en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Según este Real Decreto, los saberes básicos en Educación Física se estructuran en seis bloques, cada uno de los cuales aborda un conjunto de contenidos esenciales que deben desarrollarse en contextos variados. Esta diversidad de contextos y situaciones de aprendizaje permite que el alumnado desarrolle competencias específicas de forma integral y contextualizada, evitando centrarse exclusivamente en un único tipo de práctica.

En este sentido, organizar las estrategias motivacionales por tipos de acción motriz (individuales, de oposición, de cooperación, de colaboración-oposición, en el medio natural y artístico-expresivas) (Parlebas, 2001) nos permite responder de manera efectiva a una necesidad que el profesorado encontrará en su práctica diaria: integrar los saberes básicos y favorecer una Educación Física variada y significativa. Las acciones motrices a las que el alumnado puede enfrentarse a lo largo de un curso académico son las siguientes:

- **Acciones motrices individuales:** Estas actividades, como el atletismo (saltos, velocidad, lanzamientos), patinaje o natación, están centradas en la dimensión biológica y en la superación personal del alumnado, caracterizándose por la práctica en solitario. Suelen medirse con parámetros espaciales o temporales, como en una carrera de velocidad o en ejercicios de lanzamiento de peso, donde el objetivo es mejorar la eficacia en función de las demandas del entorno. Estas actividades ayudan a los estudiantes a optimizar su rendimiento y gestionar el riesgo.
- **Acciones motrices de oposición:** En este tipo de acciones, los estudiantes participan en situaciones de antagonismo, enfrentándose uno contra uno con el objetivo de superar al adversario. En este grupo se incluyen deportes luctatorios como el judo, kárate, esgrima o deportes de cancha dividida como el bádminton o el pickleball, donde el alumnado debe desarrollar

estrategias para inclinar la balanza a su favor dentro de un marco reglamentario. Estas actividades fortalecen la toma de decisiones y el autocontrol bajo presión.

- **Acciones motrices de cooperación:** Estas actividades requieren que los estudiantes colaboren para alcanzar un objetivo común, desarrollando habilidades de comunicación y trabajo en equipo. Juegos como la construcción de figuras en acrosport, los relevos o actividades con paracaídas fomentan la interdependencia positiva y la responsabilidad individual y social. Este tipo de acciones motrices promueven el diálogo, la solidaridad y el respeto mutuo, esenciales para resolver conflictos interpersonales.
- **Acciones motrices de colaboración-oposición:** En estas actividades, los estudiantes colaboran en equipo mientras se enfrentan a un equipo contrario. Deportes como el balonmano, el kinball o el fútbol ilustran este tipo de acciones motrices, donde los participantes deben interpretar las acciones de sus compañeros y adversarios, respetar las normas y trabajar juntos para conquistar el espacio y alcanzar la meta. Estas actividades ayudan a desarrollar habilidades como la anticipación, la resolución de problemas y el respeto.
- **Acciones motrices en el medio natural:** Estas actividades, como el senderismo, la orientación, la bicicleta de montaña (BTT) o la escalada, se realizan en entornos naturales o escolares, donde la incertidumbre del medio requiere que el alumnado regule su esfuerzo y tome decisiones en función del entorno. Estas experiencias intensifican la conexión emocional con el medio y promueven valores de sostenibilidad y conservación del entorno.
- **Acciones motrices con intenciones artístico-expresivas:** En estas actividades, la motricidad se utiliza con un propósito simbólico y expresivo, como en la danza, el teatro o la gimnasia rítmica. Los estudiantes transforman su movimiento para comunicar ideas o emociones, explorando la creatividad y la sensibilidad mediante la expresión corporal, el ritmo y el uso del espacio. Este tipo de acción motriz fomenta la autoexpresión, la imaginación y el respeto por las manifestaciones culturales.

La organización de este apartado por dominios de acción motriz permite visibilizar que la aplicación de estrategias motivacionales basadas en la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2017) es posible en cualquier tipo de contenido, fomentando un entorno en el que el alumnado experimente una motivación autónoma y significativa. A la vez, se ofrecen prácticas variadas que facilitan el aprendizaje integral del alumnado. A continuación, se presentan ejemplos de apoyo a la autonomía, a la competencia y a la relación social en contenidos vinculados a las distintas acciones motrices enmarcadas en el currículo de Educación Física.

2.2. Acciones motrices individuales

AUTONOMÍA

Ej: Atletismo (saltos, velocidad, resistencia, lanzamientos), patinaje, natación, etc.



Estrategias motivacionales

Elección de la modalidad deportiva

Ejemplos

Ofrecer autonomía a los estudiantes para que puedan elegir qué modalidad deportiva quieren hacer dentro de aquellas que nos encajen para trabajar el criterio de evaluación. Por ejemplo, dentro de las acciones motrices individuales, podemos darles a elegir entre patinaje, parkour o gimnasia deportiva.

Co-diseñar la planificación de la Situación de Aprendizaje (SdA)

Dejar claras cuáles son las utilidades de la SdA

Libertad en la elección de los ejercicios

Antes de iniciar una SdA sobre atletismo, realizar una sesión de brainstorming con los estudiantes para identificar qué eventos de pista y campo les interesan más o en cuáles sienten que necesitan mejorar.

Explicar claramente cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar con la SdA de parkour, como mejorar la habilidad motriz del salto, la coordinación y la agilidad.

Durante una SdA de fuerza, ofrecer a los estudiantes diferentes estaciones de trabajo que varíen en intensidad y tipo de ejercicio (por ejemplo, flexiones de brazos, dominadas, sentadillas). Cada estudiante puede elegir comenzar en la estación que prefiera y ajustar la intensidad según su nivel de habilidad y condición física. En una SdA de crossfit, podemos hacer circuitos con diferentes niveles de habilidad y fuerza y que sea el alumnado el que decida cuál se adapta más a sus características.



AUTONOMÍA

Ej: Atletismo (saltos, velocidad, resistencia, lanzamientos), patinaje, natación, etc.

Estrategias motivacionales

Diseño de objetivos individualizados que sean específicos, medibles, alcanzables, relevantes y temporales

Ejemplos

En una sesión dedicada a la mejora de la técnica de carrera, pedir a cada estudiante que establezca un objetivo personal relacionado con su técnica de carrera (por ejemplo, mejorar la fase de contacto con el suelo o aumentar la frecuencia de zancada). Además, proporcionar hojas de ruta para que puedan anotar su objetivo, las estrategias para lograrlo y su progreso al final de la sesión.

Elección de música

Durante diferentes momentos de la sesión, dejar que un estudiante diferente elija la lista de reproducción musical para cada sesión.

Autogestión del calentamiento y recuperación de las sesiones

En la SdA de atletismo/patinaje/carrera de larga duración (CLD)/etc. un miembro de cada grupo de trabajo (ejemplo) será el encargado de diseñar e implementar el calentamiento y la vuelta a la calma (ir rotando, alumnos/grupos). Ideal si antes se ha trabajado en alguna SdA ese criterio de evaluación.

Elección del espacio

En actividades de salto o sprints, permitir a los estudiantes elegir su ubicación en la pista o en el campo de saltos. Esto podría implicar seleccionar entre diferentes carriles en la pista o diferentes áreas del foso de salto. En CLD, a lo largo de la SdA, dar la posibilidad de elegir el tipo y tamaño de circuito, el espacio (patio, parque, etc.), entre otros.

COMPETENCIA

Ej: Atletismo (saltos, velocidad, resistencia, lanzamientos), patinaje, natación, etc.



Estrategias motivacionales

Ejemplos

Utilizar instrumentos para monitorear el progreso individual

Utilizar instrumentos y observadores externos (por parejas) para observar la técnica de carrera y posteriormente dar un feedback al compañero. Otro ejemplo podría ser en CLD registrar el ritmo uniforme a través de un test inicial de 5 min en una gráfica y poderlo comparar con test intermedios o finales que se realicen a lo largo de la SdA.

Registro en diarios de progreso

Registro de actividades, sensaciones y mejoras personales (por ejemplo, en la sesión de hoy hemos hecho "ejercicios"; mis sensaciones han sido "buenas, malas, regulares", he podido mejorar (o no)).

Diseño consensuado de la evaluación con el docente

Involucrar a los estudiantes en el diseño de los indicadores de evaluación para una unidad de CLD, por ejemplo, permitiendo que propongan qué aspectos consideran importantes evaluar y cómo deberían ser evaluados. Por ejemplo, la dosificación del esfuerzo en la carrera, dónde tomarse las pulsaciones, etc.

Feedback interrogativo y positivo

"Muy bien Jaime, ya veo que has progresado en la ejecución de las fases previas al salto de longitud". "¿Por qué creéis que María ha superado su tiempo en la carrera con respecto a la primera vez?"

COMPETENCIA

Ej: Atletismo (saltos, velocidad, resistencia, lanzamientos), patinaje, natación, etc.

Estrategias motivacionales

Crear situaciones en las que se fomente el progreso individual y no el resultado en comparación con compañeros

Como docente, estar pendiente de que todos o casi todos reciben nuestra atención

Permitir momentos de reflexión continuos entre tareas

Grabaciones para ofrecer feedback posterior

Crear retos semanales

Ejemplos

En una unidad sobre CLD, en lugar de organizar carreras en las que todos los estudiantes empiecen al mismo tiempo, establecer retos personales donde cada estudiante se marque su propio ritmo y se enfoque en mejorar su resistencia o tiempo personal a lo largo de la unidad. En la misma SdA, un ejemplo de evaluación diagnóstica sería hacer el test de 5 minutos en lugar de la course navette, para disminuir la comparación social.

Intentar que todo el alumnado se lleve algún feedback durante la clase.

En lanzamiento de peso, tras varias ejecuciones, permitir que, o bien por grupos o por parejas, tengan momentos de reflexión para valorar sus ejecuciones (autoevaluación individual y grupal sin estar asociadas a una calificación).

En gimnasia deportiva, cuando realizan el montaje, grabarles para que se vean posteriormente. Esto permitirá que analicen la coreografía teniendo en cuenta los diferentes criterios y/o indicadores establecidos anteriormente.

Establecer un reto colectivo en el que todos los estudiantes contribuyan para alcanzar un objetivo común, como sumar entre todos un total de kilómetros corriendo o caminando durante la semana.

RELACIÓN SOCIAL

Ej: Atletismo (saltos, velocidad, resistencia, lanzamientos), patinaje, natación, etc.

Estrategias motivacionales

Crear equipos de trabajo de diferentes niveles que se ayuden a superarse

Ejemplos

En tareas de habilidad individual como la gimnasia deportiva, formar parejas o pequeños grupos con diferentes niveles de habilidad para que puedan enseñarse y motivarse mutuamente.

Cambiar grupos o agrupaciones a lo largo de la SdA

Ir rotando los grupos de trabajo a lo largo de la SdA.

Elegir las personas del grupo de trabajo

En actividades que permitan flexibilidad en la agrupación, como estaciones de circuito de fitness, dar a los estudiantes la libertad de elegir con quién quieren trabajar.

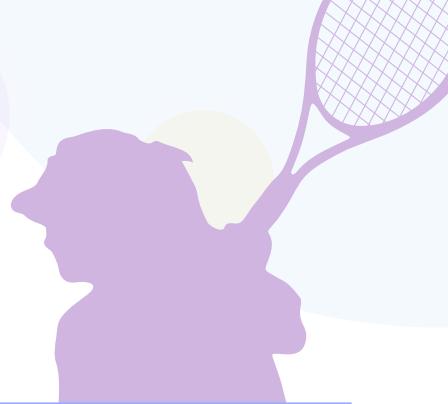
Eventos finales de exhibición

Crear un evento final y mostrarlo a la comunidad educativa (por ejemplo, crear un montaje de gimnasia deportiva individual y representarlo delante de otros cursos).

2.3. Acciones motrices de oposición

AUTONOMÍA

Ej: Judo, kárate, esgrima, judo suelo, frontón, ping-pong, tenis, pádel, pickleball, etc.



Estrategias motivacionales

Ejemplos

Elección de la modalidad deportiva

Dar a los estudiantes la opción de elegir entre diferentes actividades luctatorias de contacto para una SdA sobre kárate, kickboxing, o boxeo. Lo mismo podría ser con actividades de cancha dividida con o implemento: ¿minitenis o bádminton? Podemos centrar el curso en una o dos, y el resto dejarlos para otros años.

Elección de rivales

En situaciones de lucha (kárate, judo, etc.) poder elegir el rival con el que sintamos una mayor confianza para realizar los movimientos adecuadamente (intentar que sea rotativo para favorecer las relaciones sociales).

Co-diseñar la planificación de la SdA

Les planteamos los principios tácticos del tenis y les ofrecemos elegir el orden a su gusto (por ejemplo, 1º Ganar el centro de la pista, 2º Mantener la pelota en juego, 3º Buscar el espacio libre, etc.).

Dejar libertad bajo consenso en el diseño de tareas

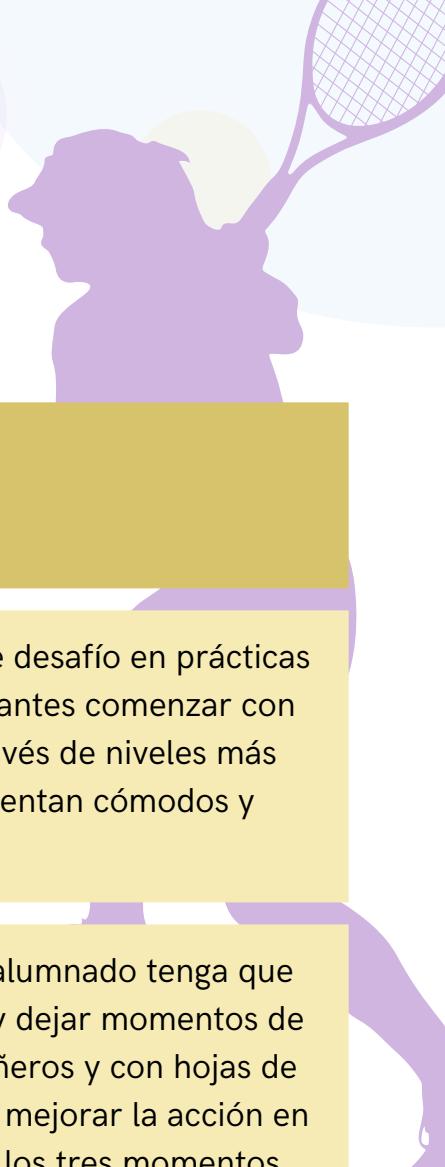
En una clase de tenis, ofrecer a los estudiantes la oportunidad de diseñar ejercicios que cumplan con el objetivo de mantener la pelota en juego, como tareas en parejas con restricciones específicas (por ejemplo, solo golpes de revés) o juegos en los que se puntúa por la cantidad de golpes consecutivos.

Elección de las estrategias ofensivas y defensivas

Durante una sesión de kárate, presentar diferentes opciones de estrategias ofensivas y defensivas para que los estudiantes elijan y apliquen en combates amistosos. Después de probarlas, reflexionar sobre qué estrategias funcionaron mejor y por qué.

COMPETENCIA

Ej: Judo, kárate, esgrima, judo suelo, frontón, ping-pong, tenis, pádel, pickleball, etc.



Estrategias motivacionales

Elección de los niveles de los desafíos

Dejar tiempos de reflexión

Diseño consensuado de la evaluación con el docente

Feedback interrogativo y positivo

Momentos de reflexión grupal

Ejemplos

Proporcionar diferentes niveles de desafío en prácticas de judo, permitiendo a los estudiantes comenzar con defensa pasiva y progresar a través de niveles más desafiantes a medida que se sientan cómodos y competentes.

Proponer una tarea en la que el alumnado tenga que identificar el espacio libre (tenis) y dejar momentos de reflexión, junto con otros compañeros y con hojas de observación que puedan ayudar a mejorar la acción en el siguiente momento. Respetar los tres momentos (ejecución-reflexión-ejecución).

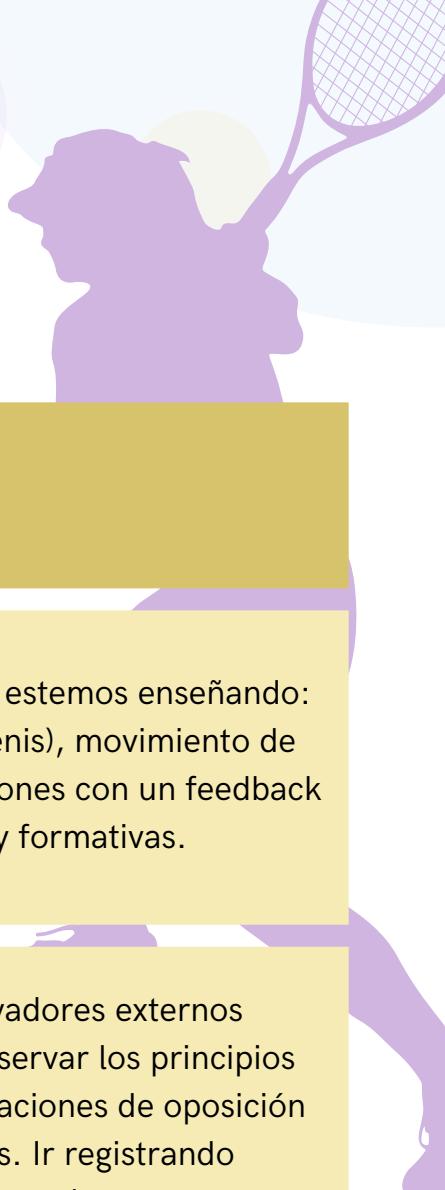
Trabajar con los estudiantes para desarrollar indicadores de evaluación para una unidad de artes marciales, considerando tanto el progreso técnico como la aplicación táctica en combates prácticos. Esta hoja no tiene por qué usarse solamente al final de la SdA. Puede servir a los estudiantes para ir autoevaluando su desempeño en diferentes momentos.

"Así se hace, Marta. ¿Cuál crees que ha sido la razón por la que has ganado este punto?". "¿Crees que si no hubieses recuperado el centro tras cada golpeo hubieses podido llegar?".

Después de combates de judo, organizar sesiones de reflexión grupal con personas de diferentes niveles, donde los estudiantes compartan sus experiencias, estrategias exitosas y áreas de mejora.

COMPETENCIA

Ej: Judo, kárate, esgrima, judo suelo, frontón, ping-pong, tenis, pádel, pickleball, etc.



Estrategias motivacionales

Utilizar grabaciones

Reconocimiento de los logros individuales y grupales a nivel no sólo del resultado, sino también del progreso

En las situaciones de oposición, tratar de no crear situaciones demasiado largas

Crear retos semanales individualizados

Ofrecer roles rotativos

Ejemplos

Grabar situaciones complejas que estemos enseñando: recuperar el centro de la pista (tenis), movimiento de piernas (kárate), etc. Estas grabaciones con un feedback posterior, pueden ser muy formativas.

Utilizar instrumentos y observadores externos cambiantes (por parejas) para observar los principios técnicos o tácticos del tenis o situaciones de oposición de las diferentes modalidades. Ir registrando periódicamente para comprobar el progreso.

En los combates, tratar de no hacerlos demasiado largos para evitar que las diferencias de nivel sean excesivamente notables. También, será importante que haya cambios rápidos en las agrupaciones.

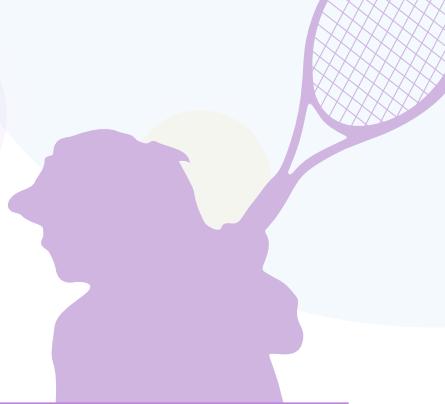
Ejemplos: 1) Esta semana tengo que acabar con al menos 10 puntos realizando un revés.

2) Esta semana tengo que hacer 10 derribos utilizando el UKI - OTOSHI (judo).

Dentro de esos mini grupos de trabajo, crear roles diarios rotativos (preparador físico, material, árbitros, etc.) ofreciendo feedback sobre su desempeño.

RELACIÓN SOCIAL

Ej: Judo, kárate, esgrima, judo suelo, frontón, ping-pong, tenis, pádel, pickleball, etc.



Estrategias motivacionales

Ofrecer actividades fuera del contexto de oposición para aumentar la confianza entre los estudiantes (especialmente en las primeras sesiones).

Ejemplos

Iniciar las primeras sesiones de una unidad de artes marciales con ejercicios de confianza, como la caída hacia atrás con los ojos vendados y el otro le recoge antes de caer. También, será importante en actividades de lucha, en las primeras sesiones, generar muchos cambios de pareja para que luego, cuando me toque luchar en un espacio más próximo, se hayan generado relaciones de confianza.

Elegir las personas del grupo de trabajo

Dar a los estudiantes la libertad de elegir con quién quieren trabajar. Intentar que sea rotativo, para poder aprender de diferentes compañeros.

Crear equipos de trabajo de diferentes niveles que se ayuden a superarse

En tareas oposición como el kárate, formar parejas o pequeños grupos con diferentes niveles de habilidad para que puedan enseñarse y motivarse mutuamente.

Cambio continuo de rivales

Ir rotando rivales, especialmente en situaciones de oposición puras y reales para evitar confrontamientos directos.

2.4. Acciones motrices de cooperación

AUTONOMÍA

Ej. Relevos, desafíos cooperativos, acrosport, raid grupales, etc.

Estrategias motivacionales

Co-diseñar la planificación de la SdA

Elección de retos de cooperación

Elección de los elementos estructurales

Elección de los grupos con los que ponerse

Elección de las estrategias a seguir en las tareas

Ejemplos

Les planteamos los objetivos finales de la SdA y participan en su diseño y planificación (orden de los aprendizajes y distribución en las sesiones).

Dejar libertad en el diseño de retos cooperativos al final de la sesión vinculados con el material que se esté trabajando ese día. Por ejemplo, si en una sesión están trabajando con retos cooperativos con pelotas, crear un reto cooperativo final con pelotas. Por ejemplo, mantener el balón en el aire sin darle con las manos.

Dar a los estudiantes la libertad de elegir el espacio (interior vs. exterior), el tipo y cantidad de material (balones, aros, etc.), el tiempo de duración de cada reto y el número de participantes.

Dejar libertad en la elección de grupos, especialmente en las primeras sesiones, ya que al tratarse de retos cooperativos puede que sea mejor por afinidad. No obstante, se tratará de que todos participen con todos a lo largo de las sesiones.

En una actividad de construcción de estructuras con materiales limitados, permitir que los equipos pasen tiempo planificando sus estrategias de construcción. Además, ofrecer momentos para la reflexión individual y luego para la discusión grupal, permitiendo que cada miembro aporte sus ideas.

COMPETENCIA

Ej. Relevos, desafíos cooperativos, acrosport, raid grupales, etc.



Estrategias motivacionales

Ejemplos

Diseño de diferentes niveles de los retos

Ofrecer diferentes niveles en los retos cooperativos y que sean ellos los que se vayan ajustando y probando.

Explicación clara y detallada de los objetivos de las tareas

Al tratarse de retos cooperativos, los cuales son muy sensibles a las "trampas", dejar claras las normas y las reglas antes de empezar a realizar el reto.

Dejar tiempo suficiente para conseguir los retos

En un reto cooperativo donde el objetivo sea crear una coreografía grupal, asegurar que se proporciona tiempo suficiente para la planificación, práctica y presentación, permitiendo también momentos para la reflexión y ajustes basados en el feedback.

Introducir tareas de cooperación dentro de las sesiones

Para evitar que toda la sesión sea competitiva, crear entre medio algún reto cooperativo grupal relacionado con los objetivos de la sesión. Por ejemplo, en bádminton, partir de situaciones de cooperación para facilitar que haya intercambios que generen oportunidades de aprendizaje.

Enseñanza a otros grupos de las estrategias elaboradas para conseguir el reto

Después de completar una actividad cooperativa exitosamente, como un circuito de ejercicios que requiere trabajo en equipo, invitar a ese grupo a compartir sus estrategias y aprendizajes con el resto de la clase.

COMPETENCIA

Ej. Relevos, desafíos cooperativos, acrosport, raid grupales, etc.



Estrategias motivacionales

Diseño de sistemas de evaluación consensuados con el docente

Feedback interrogativo y positivo

Dinámicas grupales

Proyectos de aprendizaje servicio para beneficiar a la comunidad

Ejemplos

Colaborar con los estudiantes para crear sistemas de evaluación que valoren no sólo el resultado final de los retos cooperativos, sino también el proceso de colaboración, comunicación y apoyo mutuo demostrado por los equipos.

"¿Cuál creéis que es la razón por la que todavía no os sale?"; "¿Qué propondrías tú, Luis?"

Diseñar un reto (grupos de 5): "Escapar de la cárcel". Cada persona tiene un papel (guardia, presos x2, guardia comprado por el preso, familiar del preso). Hacer diferentes pruebas para que el preso se escape de la cárcel sin ser pillado por el guardia.

Involucrar a los estudiantes en la planificación y ejecución de un proyecto de servicio comunitario, como organizar un evento deportivo para recaudar fondos para una causa local.

RELACIÓN SOCIAL

Ej. Relevos, desafíos cooperativos, acrosport, raid grupales, etc.

Estrategias motivacionales

Dinámicas iniciales de confianza con el grupo

Cambio de grupos

Creación de retos grupales de toda la clase

Ejemplos

Realizar actividades de confianza, como juegos donde un estudiante guíe a otro vendado de ojos a través de un circuito de obstáculos.

Establecer un sistema rotativo de formación de equipos para asegurar que los estudiantes trabajen con todos sus compañeros.

Entre diferentes cursos, crear retos grupales (por ejemplo, intentar saltar a la comba todos los de la clase a la vez, al menos 2 veces).

2.5. Acciones motrices de colaboración-oposición

AUTONOMÍA

Ej. fútbol, rugby, hockey, kinball, datchball, voleibol, etc.

Estrategias motivacionales

Elección modalidad deportiva

Atender a los intereses y necesidades del alumnado

Elección de los principios tácticos a trabajar en función de las necesidades grupales

Elección de elementos estructurales de las tareas

Ejemplos

Ofrecer la posibilidad de elegir modalidad deportiva, dentro de un abanico reducido, que nos permita evaluar y calificar los diferentes criterios de evaluación (por ejemplo, balonmano, fútbol o baloncesto).

Apoyarse en los estudiantes en el diseño de sesiones dentro de la SdA (por ejemplo, preguntarles acerca de sus necesidades e intereses de aprendizaje y orientar las sesiones en base a ello).

Les planteamos los principios tácticos del deporte y les ofrecemos poder elegir en cuál quieren centrarse más profundamente o cuál es el orden que prefieren seguir (por ejemplo, 1º Mantener la posesión, 2º Avanzar con la pelota, 3º Evitar que el rival avance, etc.).

En un ejercicio de baloncesto centrado en el ataque, permitir a los estudiantes decidir si quieren jugar en un espacio reducido para aumentar la dificultad o en un espacio más amplio para facilitar el juego. Pueden también elegir jugar con una canasta de altura ajustable.

AUTONOMÍA

Ej. fútbol, rugby, hockey, kinball, datchball, voleibol, etc.

| Estrategias motivacionales | Ejemplos |
|---|--|
| Libertad en la planificación del calentamiento y vuelta a la calma | Rotar el rol de líder de calentamiento y vuelta a la calma entre los estudiantes en cada sesión. |
| Elección de roles dentro de los equipos | Asignar roles rotativos dentro de los equipos para diferentes juegos o sesiones, como capitán, estratega, o preparador físico. En este tipo de acciones motrices, el modelo de educación deportiva funciona muy bien. |
| Generar procesos de coevaluación con una finalidad formativa | Dejar tiempo y libertad en la elección de las estrategias a seguir para conseguir los objetivos de las tareas (por ejemplo, en datchball, se realiza una tarea de situación real de juego de un equipo contra otro, y otro equipo fuera observando (mitad del equipo observa a un equipo y la otra mitad al otro). Al finalizar el partido, los miembros del equipo que observan realizan un feedback a los equipos, en base a este feedback, cada equipo se reúne para tratar de hacer estrategias para mejorar y vuelven a practicar). |

COMPETENCIA

Ej. fútbol, rugby, hockey, kinball, datchball, voleibol, etc.

Estrategias motivacionales

Diseño de sistemas de evaluación en consenso con los estudiantes

Diferentes niveles de dificultad en las actividades

Feedback interrogativo y positivo

Introducir tareas de cooperación dentro de las sesiones

Ejemplos

Colaborar con los estudiantes para crear indicadores de evaluación centrados especialmente en aspectos tácticos (transferencia con otros deportes similares), que guarden relación con los criterios de evaluación.

Ofrecer ejercicios progresivos en fútbol, empezando con situaciones de 3x1 y avanzando hasta 3x3. Por ejemplo, si voy a hacer baloncesto, igual puedo empezar por 3x3, ya que es más sencillo que jugar 5x5. En balonmano, puedo hacer la modalidad de balonmano playa, donde el ataque siempre se produce en superioridad (4x3).

"Muy bien equipo. ¿Sabéis cuál ha sido el movimiento clave para que consiguiéis hacer punto?" Es importante dar tiempo y/o reorientar las preguntas para que sean ellos quienes descubran el criterio de éxito.

Para evitar que toda la sesión sea competitiva, crear entre medio algún reto cooperativo grupal relacionado con los objetivos de la sesión. Por ejemplo, en una SdA de colpbol, cuyo objetivo es avanzar hacia portería rival, se puede plantear el reto grupal de marcar entre todos los del equipo al menos 3 goles de contraataque.

COMPETENCIA

Ej. fútbol, rugby, hockey, kinball, datchball, voleibol, etc.

Estrategias motivacionales

Diseñar las tareas bajo un enfoque comprensivo

Control de los sistemas de puntuación

Creación de “armas secretas”

Ejemplos

Intentar plantear las sesiones y la SdA bajo los principios tácticos del deporte, ya que permitirá la transferencia con otros deportes y hará que se sientan más competentes. Esto no significa que no se trabaje la técnica, sino que se aborde cuando sea requerida por el alumnado.

Utilizar sistemas de puntuación que limiten los marcadores abultados y fomenten la igualdad, como períodos cortos de juego y rotaciones frecuentes de jugadores.

Para igualar situaciones de inferioridad en el juego (por ejemplo, mi rival solo puede utilizar la mano no dominante).

RELACIÓN SOCIAL

Ej. fútbol, rugby, hockey, kinball, datchball, voleibol, etc.

Estrategias motivacionales

Formar equipos duraderos para varias sesiones

Crear identidad de equipo

Rotaciones de los rivales en las situaciones reales

Ejemplos

Mantener un grupo durante una SdA para favorecer la afiliación al grupo.

Crear un emblema, escudo, himno, vestimenta, etc. (ligados al modelo de educación deportiva).

Ir rotando rivales, especialmente en situaciones de oposición puras y reales, para evitar confrontamientos directos.

2.6. Acciones motrices en el medio natural

AUTONOMÍA

Ej. Escalada, orientación, senderismo, trail running, btt, esquí, etc.



Estrategias motivacionales

Elección de modalidades de orientación que quieren hacer

Co-diseñar la planificación de la SdA

Elección de lugares donde realizar los recorridos

Libertad en la preparación de los circuitos

Ejemplos

Ofrecer a los estudiantes opciones como carrera de orientación y raid de aventura para desarrollar los diferentes criterios de evaluación previstos en la planificación.

Realizar una evaluación inicial y diagnóstica para identificar qué aspectos de la orientación y supervivencia desean aprender o mejorar los estudiantes.

Presentar varias opciones de lugares para realizar las actividades de orientación, permitiendo que los estudiantes con algo de experiencia previa en las primeras sesiones elijan el entorno de práctica, siempre bajo la supervisión y aprobación del docente.

Permitir que los estudiantes, en pequeños grupos, diseñen sus propios circuitos de orientación, decidiendo sobre la distancia, el número de balizas, y las reglas específicas del recorrido.

AUTONOMÍA

Ej. Escalada, orientación, senderismo, trail running, btt, esquí, etc.

| Estrategias motivacionales | Ejemplos |
|---|--|
| Libertad en la toma de decisiones durante el recorrido | Animar a los estudiantes a elegir su propio camino entre las balizas, sin un orden preestablecido, fomentando la toma de decisiones y la estrategia personalizada. |
| Elección de diferentes puntos de paso del circuito | Elección de los diferentes puntos de paso o de interés durante el recorrido (por ejemplo, bosque, río, etc.). |
| Elección de actividades de supervivencia | Ofrecer talleres sobre habilidades de supervivencia, como construcción de refugios o identificación de plantas comestibles. |
| Libertad en escoger los materiales que quieren utilizar durante los recorridos | Antes de una actividad de orientación, presentar una lista de materiales útiles (brújula, mapa, botella de agua, cuerdas, etc.) y permitir que cada grupo elija un número limitado de objetos para llevar. |

COMPETENCIA

Ej. Escalada, orientación, senderismo, trail running, btt, esquí, etc.

Estrategias motivacionales

Ejemplos

Diseño de sistemas de evaluación en consenso con los estudiantes

Colaborar con los estudiantes para desarrollar criterios de evaluación que valoren no sólo la precisión en la orientación y la supervivencia, sino también el trabajo en equipo, la planificación y la resolución de problemas.

Registro y seguimiento del progreso personal

Realizar un registro semanal de sus actividades, reflexiones y aprendizajes, estableciendo objetivos personales y monitoreando su progreso hacia estos.

Ofrecer diferentes niveles de recorridos

Dentro de una misma sesión, ofrecerles 2-3 niveles de dificultad para que empiecen por el que más cómodos se sientan. Tener más niveles preparados de reserva, tanto más fáciles como más difíciles.

Progresión de dificultad

Comenzar la unidad con actividades en entornos conocidos y gradualmente introducir recorridos en lugares menos familiares o con desafíos mayores.

COMPETENCIA

Ej. Escalada, orientación, senderismo, trail running, btt, esquí, etc.

| Estrategias motivacionales | Ejemplos |
|---|---|
| Terminar la SdA con un Aprendizaje-Servicio | Organizar un proyecto de limpieza de senderos o plantación de árboles en colaboración con la asignatura de Biología, promoviendo la conciencia ambiental y la contribución a la comunidad. |
| Dejar tiempo suficiente para asimilar los conceptos | Favorecer un tiempo flexible para las tareas, especialmente al principio si no tienen experiencia, ya que puede ser algo nuevo para ellos (por ejemplo, utilización de la brújula o saber orientarse en un mapa). |
| Dejar roles más destacados a aquellas personas más avanzadas (no siempre escoger a los mismos) | En recorridos más desafiantes o en lugares desconocidos, asignar a los estudiantes con más experiencia el rol de guía o capitán de su equipo, equilibrando la oportunidad de liderazgo y asegurando que todos (o casi todos) tengan la oportunidad de asumir estos roles. |
| Feedback interrogativo y positivo | Permitir que el alumnado identifique los diferentes criterios de éxito. Por ejemplo, en una SdA de orientación se le puede preguntar al alumnado: "Si el mapa indica que es hacia el norte, ¿cómo tenéis que orientar la brújula?" "Muy bien, así se hace". |

RELACIÓN SOCIAL

Ej. Escalada, orientación, senderismo, trail running, btt, esquí, etc.

Estrategias motivacionales

Ejemplos

Cambio de compañeros en las diferentes tareas

Ir rotando los grupos en las diferentes sesiones para que puedan trabajar todos con todos.

Grupos de exploración mixtos

Formar grupos de exploración con diversidad en términos de habilidad, experiencia y contexto social.

Crear retos cooperativos en las clases

Diseñar diferentes retos diarios o semanales a conseguir por toda la clase (por ejemplo, aprender todos a hacer el paralelo en esquí).

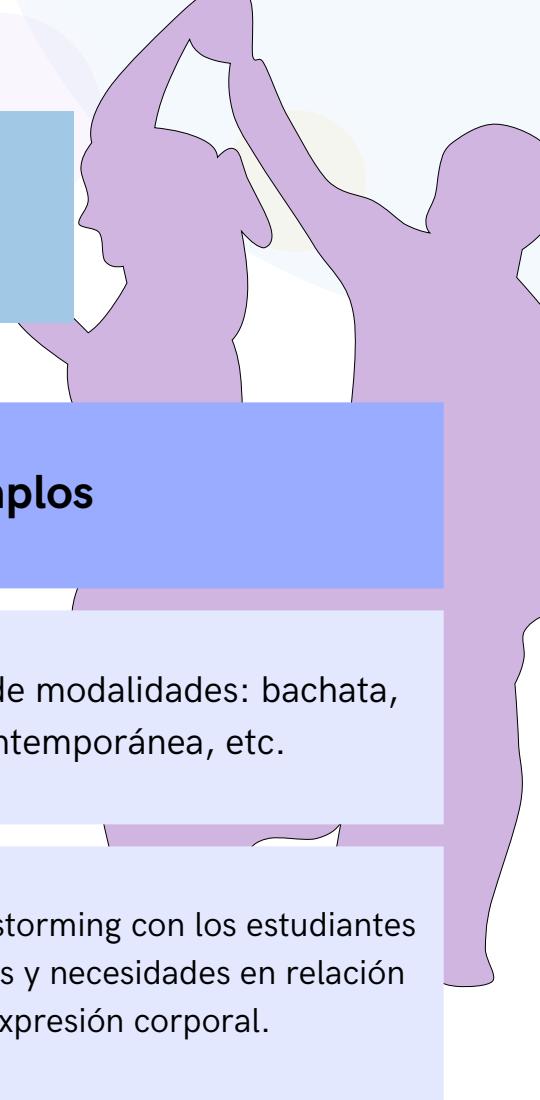
Relaciones con personas externas al contexto educativo

Invitar a expertos en orientación o supervivencia, o colaborar con autoridades locales para enriquecer las actividades con conocimientos y experiencias reales.

2.7. Acciones motrices artístico- expresivas

AUTONOMÍA

Ej. malabares, circo, rítmica, teatro, danzas, bailes, etc.



Estrategias motivacionales

Elección de modalidades que quieren hacer

Co-diseñar la planificación de la SdA

Elección de la música en la sesión

Co-creación de los pasos de los montajes

Elección de las agrupaciones en las diferentes actividades

Ejemplos

Dar diferentes opciones de modalidades: bachata, aeróbic, danza contemporánea, etc.

Organizar sesiones de brainstorming con los estudiantes para identificar sus intereses y necesidades en relación con la danza o la expresión corporal.

Poder elegir las canciones en los diferentes momentos de la sesión, especialmente cuando están creando un montaje. Se puede pedir que cada día o semana piense un grupo la música con la que trabajar.

Dentro de un marco dado (por ejemplo, incluir 4 pasos básicos), permitir que los estudiantes tengan libertad para crear el resto del montaje.

Inicialmente, permitir que los estudiantes elijan con quién quieren trabajar para fomentar la confianza. Gradualmente, introducir dinámicas que involucren a todo el grupo, y finalmente, promover la formación de grupos cambiantes para fomentar la inclusión y la cooperación.

AUTONOMÍA

Ej. malabares, circo, ritmica, teatro, danzas, bailes, etc.

| Estrategias motivacionales | Ejemplos |
|---|---|
| Desplazamiento libre por el espacio | En una actividad donde los estudiantes deben expresar emociones a través del movimiento, ofrecer total libertad de desplazamiento en el espacio disponible. |
| Elección de cómo representar las diferentes acciones | Si la tarea implica representar emociones o conceptos, dar libertad a los estudiantes para interpretar y expresar estas ideas a través del movimiento, de manera que sientan más auténtica y personal. |
| Elección autónoma de elementos estructurales de las tareas | Permitir a los estudiantes elegir aspectos como el espacio de la actuación, la duración de su montaje, el número de participantes, y las reglas o normas específicas. |
| Elección de roles dentro de las tareas | Asignar roles rotativos dentro de los montajes, como coreógrafo, diseñador de vestuario, encargado de música, etc. |
| Aprendizaje autónomo de las tareas (por ejemplo, proponer retos individuales o grupales) | Utilizar códigos QR que enlacen a videos de danza o pasos básicos, para que cada estudiante o grupo aprenda un nuevo movimiento y luego lo enseñe al resto del grupo, promoviendo el aprendizaje autónomo y la enseñanza entre pares. |

COMPETENCIA

Ej. malabares, circo, rítmica, teatro, danzas, bailes, etc.



Estrategias motivacionales

Enseñar al resto del grupo el aprendizaje adquirido

Diseño de sistemas de evaluación en consenso con los estudiantes

Utilización de grabaciones

Progresión de dificultad en el aprendizaje del ritmo

Ejemplos

Después de aprender un nuevo paso o secuencia de manera autónoma, dedicar tiempo para que los estudiantes enseñen lo aprendido al resto del grupo, integrándolo después en el montaje colectivo.

Trabajar con los estudiantes para desarrollar indicadores de evaluación, en línea con los criterios de evaluación que valoren la creatividad, expresión, técnica, y trabajo en equipo.

Ofrecer la posibilidad de grabarse para poder corregir acciones de su propio montaje.

Comenzar con música de tempo lento que permita a los estudiantes familiarizarse con los movimientos básicos, e incrementar gradualmente el ritmo para añadir complejidad y desafío a la coreografía.

COMPETENCIA

Ej. malabares, circo, rítmica, teatro, danzas, bailes, etc.



Estrategias motivacionales

Ajuste de la dificultad en los pasos

Propuesta de reto final alcanzable al final de la sesión

Continuo feedback positivo e interrogativo

Tiempo de práctica suficiente para conseguir los objetivos

Ejemplos

Ofrecer adaptaciones para los pasos de danza que permitan diferentes niveles de complejidad, desde movimientos simples de piernas hasta combinaciones que involucren todo el cuerpo.

Crear retos de mini-montajes al final de cada sesión. Dar unos 5-10 minutos para montarlo y representarlo al final.

"¡Muy bien esa coordinación!"; "¿Creéis que meter una voltereta después de ese giro viene bien para la fluidez y armonía del baile?"

Proponer un número razonable de clases para el montaje coreográfico, manteniendo flexibilidad según las necesidades del grupo.

RELACIÓN SOCIAL

Ej. malabares, circo, rítmica, teatro, danzas, bailes, etc.

Estrategias motivacionales

Agrupaciones por afinidad

Contacto social continuo y variado en las actividades

Aprendizaje cooperativo en el montaje

Relación docente-alumno cercana y positiva

Actitud de entusiasmo del docente

Ejemplos

Permitir que, en los primeros montajes coreográficos, el alumnado pueda agruparse por afinidad para favorecer el trabajo grupal y ganar confianza.

Incluir esta variación poco a poco con tareas grupales.

Este aprendizaje grupal fomentará la cohesión y el sentimiento de pertenencia al grupo de montaje.

Establecer un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se sientan apoyados y valorados por el docente, especialmente importante en sesiones que puedan generar vulnerabilidad.

Actuar como guía en el aprendizaje del alumnado. Es importante mostrar entusiasmo en lo que se hace para conseguir contagiar al alumnado.

3. Conclusión

Este libro ha expuesto una serie de estrategias motivacionales innovadoras, diseñadas y probadas dentro del marco de la Educación Física, destinadas a mejorar los estilos motivacionales de los docentes de Educación Secundaria. A lo largo de los capítulos, se han detallado tanto aspectos teóricos como prácticos que no solo promueven una motivación de mayor calidad entre los estudiantes, sino que también contribuyen al desarrollo de un entorno de aprendizaje más enriquecedor dentro del aula y que promueve hábitos saludables fuera de ella.

Además, este texto subraya la urgente necesidad de diseñar programas formativos continuos que capaciten a los docentes en la aplicación efectiva de estas estrategias, asegurando que los beneficios observados en los estudios subyacentes se extiendan a la práctica educativa general. El impacto positivo de dichas estrategias en los estudiantes justifica la implementación de políticas educativas que apoyen su integración sistemática en los centros educativos.

Finalmente, se alienta a los docentes y administradores educativos a considerar estas estrategias como herramientas esenciales para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La adopción de estos enfoques no solo puede mejorar la experiencia educativa para los estudiantes, sino también reforzar la satisfacción y la profesionalidad docente, creando así un ciclo virtuoso de mejora continua en el ambiente educativo. Así, este libro no solo proporciona un recurso valioso para los docentes de Educación Secundaria, sino que también ofrece una base sólida para futuras investigaciones que continúen explorando y expandiendo los horizontes de los estilos motivacionales en el contexto educativo en su conjunto.

4. Referencias bibliográficas

- Abós, Á., Diloy-Peña, S., García-Cazorla, J., Mayo-Rota, C., y García-González, L. (2024). Acción docente para educadores físico-deportivos. Manual teórico basado en la evidencia. En *Acción docente para educadores físico-deportivos. Manual teórico basado en la evidencia*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-10169-25-8>
- 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., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., y García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>
- 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>
- 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>

- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., y Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101–107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2022.2028757>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- 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>
- 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>
- 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>

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>

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>

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

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>

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/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>

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>.

- 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.
- 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>
- 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>
- 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>



Proyecto PID2021-127897NA-I00, financiado por

