

El apoyo a la autonomía en Educación Física en Educación Primaria desde la percepción del profesorado

Autonomy Support in Physical Education in Primary Education from the teacher's perception

Antonio Gómez Rijo, Francisco Jiménez Jiménez, J. Miguel Fernández Cabrera

Universidad de La Laguna (España)

Resumen. Uno de los grandes dilemas a los que se enfrenta el quehacer educativo del docente en el siglo XXI, es cómo abordar su compromiso ético y profesional para contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado. Esto puede realizarse a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje competencial, constructivo y dialógico que favorezca la formación de personas críticas, autónomas, reflexivas y responsables. El objetivo planteado en este estudio consiste en desvelar los significados socialmente compartidos y construidos por el profesorado sobre el concepto apoyo a la autonomía. Se trata de un diseño cualitativo basado en la investigación participativa. Los participantes eran tres maestros (hombres) que impartían docencia en centros públicos de Educación Primaria de la isla de Tenerife. La media de experiencia profesional en la asignatura era de 6 años. La media de edad estaba en torno a los 32 años. Los resultados mostraron que su discurso se basó en cinco grandes categorías (alternativas metodológicas, concepciones pedagógicas, inconvenientes, referente curricular y requisitos). Las conclusiones ponen de manifiesto la disponibilidad de alternativas metodológicas para hacer efectivo el apoyo a la autonomía en Educación Primaria promoviendo la participación del alumnado en la evaluación, el aprendizaje entre iguales, el diseño, dirección y codirección de tareas, y en el establecimiento de normas de clase. Asimismo, se reconoce la necesidad de trascender determinados hábitos docentes relacionados con el control de clase, aspecto que debería atenderse en la formación inicial y permanente del profesorado.

Palabras clave: competencias, educación primaria, praxis docente, motivación

Abstract. One of the great dilemmas that the educational task of teachers in the 21st century faces is how to approach their ethical and professional commitment to contribute to the development of student autonomy. This can be done through a competent, constructive and dialogical teaching and learning process that favors the formation of critical, autonomous, reflective and responsible people. The objective set forth in this study is to reveal the meanings socially shared and constructed by teachers about the concept of autonomy support. It is a qualitative design based on participatory action research. The participants were three teachers (men) who taught in public Primary Education centers on the island of Tenerife. The average professional experience in the subject was 6 years. The average age was around 32 years. The results showed that his discourse was based on five large categories (methodological alternatives, pedagogical conceptions, drawbacks, curricular reference, and requirements). The conclusions show the availability of methodological alternatives to make support for autonomy in Primary Education effective, promoting student participation in evaluation, peer learning, the design, direction and co-direction of tasks, and in the establishment of norms of class. Likewise, the need to transcend certain teaching habits related to class control is recognized, an aspect that should be addressed in the initial and permanent training of teachers.

Keywords: competences, primary education, teaching practice, motivation

Fecha recepción: 08-12-22. Fecha de aceptación: 27-02-23

Antonio Gómez Rijo
 agrijo@ull.edu.es

Introducción

La autonomía del alumnado es un tema recurrente en el ámbito educativo. Es una meta deseable y uno de los grandes retos a los que se enfrentan los sistemas educativos en las democracias actuales (Pérez-Gómez, 2012). Según la OCDE (2003), es una de las grandes categorías de las competencias clave. Requiere que “los individuos se empoderen del manejo de sus vidas en forma significativa y responsable, ejerciendo control sobre sus condiciones de vida y de trabajo” (p. 13).

El desarrollo de la autonomía del alumnado demanda respuesta a diversos niveles por parte de las políticas educativas (concretada a través de los respectivos currículos), culturas de centro generadas por la comunidad educativa y que, finalmente, se materializan mediante las prácticas educativas que desarrolla cada docente a nivel de aula. Y el profesorado no es, obviamente, ajeno a ello, ya que una de sus preocupaciones constantes siempre ha sido mejorar sus prácticas docentes (Moreno-Dona et al., 2012). En este contexto, uno de los grandes dilemas a los que se enfrenta

el quehacer educativo del docente en el siglo XXI es cómo abordar su compromiso ético y profesional para contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado para promover la transformación personal y, como consecuencia de ella, la transformación social de su entorno. Esto puede realizarse a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje competencial, constructivo y dialógico que favorezca la formación de personas críticas, autónomas, reflexivas y responsables (Delors, 1996; UNESCO, 2015).

La autonomía, como concepto, viene siendo objeto de investigación en el ámbito educativo desde diversas perspectivas teóricas. Una de las líneas de investigación más relevantes desde la que se están deduciendo claves para la praxis educativa es la relacionada con el paradigma de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci & Ryan, 1985). En particular, toman como referencia la mini-teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), dentro de las cuales se encuentra la autonomía, junto con la competencia y la relación social. En Educación Física, la NPB que ha suscitado un mayor interés es la autonomía y, en especial, el apoyo a la autonomía (Salazar-Ayala y Gas-

télum-Cuadras, 2020). Reeve (2016) la entiende como la conducta del profesorado que resulta de la combinación de seis variables: situarse en la perspectiva del alumnado, activar los recursos motivacionales internos, dar información clara y específica, fomentar que el alumnado reconozca y acepte sus propios límites, utilizar un lenguaje positivo y ser pacientes.

Recientes revisiones sistemáticas sobre este tema en el ámbito de la Educación Física (Pérez-González et al., 2019; Raabe et al., 2019) destacan, entre las múltiples bondades de este enfoque, un aumento de motivación autodeterminada y del clima de aprendizaje (Baena-Extremero et al., 2013; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Leptokaridou et al., 2014), de satisfacción de las NPB (Aibar et al., 2015; Yew y Wang, 2016), compromiso en el desarrollo de las tareas en el aula (De Meyer et al., 2016; Cheon et al., 2014), incremento de la actividad física de los adolescentes (Escriva-Boulley et al., 2018), la intención de ser activo físicamente al finalizar la escuela (Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Yew y Wang, 2016); así como una disminución de la oposición desafiante del alumnado en el aula (Aibar et al., 2015; Yew y Wang, 2016). Cabe destacar que tres de ellas están contextualizadas en Educación Primaria (Escriva-Boulley et al., 2018; Leptokaridou et al., 2014; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016).

En cuanto a las variables metodológicas que tradicionalmente se han tenido en cuenta para el apoyo de la autonomía en el alumnado destacan algunos modelos pedagógicos como el aprendizaje cooperativo (Casey, 2012; Dyson et al., 2010; Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2015; Fernández-Río, 2016), la educación deportiva (Molina et al., 2020), los ambientes de aprendizaje (Hernández-Martínez et al., 2020), la autoevaluación (Herranz, 2017), la autogestión (Lorente-Catalán et al., 2018), los estilos de enseñanza activos (individualizadores, participativos y socializadores, cognitivos y creativos) (Moreno-Murcia et al., 2020), la autoenseñanza (Mosston y Ashworth, 1986) y el clima motivacional (Almoda-Tomás et al., 2014; Sevil-Serrano et al., 2014; Sevil-Serrano et al., 2015)

En las anteriores revisiones sistemáticas, la percepción del profesorado ha sido objeto de estudio en la investigación de Pérez-González et al. (2019) y de Raabe et al. (2019). En el primero, de los 17 trabajos, dos se corresponden con el profesorado. Concretamente, en los estudios de Cheon et al. (2012, 2014) los docentes también obtuvieron beneficios ya que, tras el programa, mostraron niveles crecientes de vitalidad subjetiva y satisfacción en el trabajo, y disminución de los niveles de agotamiento emocional y físico. Por su parte, en el de Raabe et al. (2019), en 18 de los 21 hay medidas del profesorado. En este mismo trabajo, las opciones metodológicas utilizadas toman como referencia el paradigma técnico, bajo diseños experimentales y cuasiexperimentales. En cuanto a los instrumentos de recogida de datos dirigidos a conocer la percepción del profesorado, tanto en la revisión de Pérez-González et al. (2019) como en la de Raabe et al. (2019),

se constata la utilización únicamente de instrumentos cuantitativos (escalas). Sin embargo, en el escenario general de la educación, el tema de la autonomía sí se ha tratado desde un punto de vista cualitativo (Ng et al., 2012).

Es precisamente este vacío metodológico, relativo al empleo de métodos cualitativos, para acceder a la percepción del profesorado sobre la autonomía en Educación Física y la necesidad de la inclusión de programas formativos a los docentes que aporten pautas metodológicas para el apoyo de la autonomía (Pérez-González et al., 2019), lo que motiva que esta investigación haya sido planteada bajo un enfoque que tenga en cuenta la voz de la figura docente, desde una racionalidad práctica (López-Pastor et al., 2003). Entre las características que plantea este paradigma práctico se encuentran la transformación personal y social en el escenario de la Educación Física (Kirk, 1990; Lorente-Catalán y Martos-García, 2018). El profesorado considera al estudiantado como un coaprendiz y tiene una visión horizontal de la relación que se establece entre ambos. La figura docente se compromete con la autonomía del alumnado y le ofrece oportunidades para desarrollarla.

Por todo ello, el objetivo planteado en este estudio consiste en desvelar los significados socialmente compartidos y construidos por el profesorado sobre el diseño y la implementación de estrategias de intervención docente para el apoyo a la autonomía en el alumnado de Educación Primaria. A partir de aquí, la pregunta que guiará este trabajo podemos situarla en una cuestión principal: ¿qué piensa el profesorado sobre la autonomía y la forma en que se puede intervenir en Educación Física para contribuir a su desarrollo en el alumnado de Educación Primaria?

Estrategia metodológica

Diseño de la investigación

Se trata de un diseño cualitativo de investigación participativa (Kemmis y McTaggart, 2013), con el objetivo de desvelar los significados socialmente compartidos y construidos por el profesorado sobre el apoyo a la autonomía del alumnado y las transformaciones que se han generado en sus prácticas docentes.

Participantes

El muestreo de las personas ha sido de tipo intencional (Flick, 2015), debido a la fácil accesibilidad a las mismas y a los contextos de investigación. En primer lugar, se envió un correo masivo a los 42 centros pertenecientes al Centro del Profesorado de Santa Cruz (Tenerife), explicándoles el motivo de la investigación y su solicitud para participar de manera voluntaria. De estos centros, respondieron afirmativamente tres profesores (hombres), que finalmente fueron las personas que participaron en la investigación. Todos eran maestros que impartían su docencia en centros públicos de Educación Primaria (EP) de la isla de Tenerife (Islas Canarias, España). La media de experiencia profesional en la asignatura era de 6 años. La media de edad estaba en torno a los 32 años. Se solicitó y obtuvo el consen-

miento informado de todos los participantes. Para asegurar la confidencialidad y el anonimato de los participantes, se eliminó toda la información de identificación de las transcripciones codificando a los participantes mediante un

código alfabético y las sesiones con códigos numéricos (p.e., B1). La tabla 1 muestra las características de los participantes según diversas variables.

Tabla 1.
Características de los participantes

| | Caso B | Caso C | Caso J |
|------------------------------|--|--|--|
| Sexo | Varón | Varón | Varón |
| Edad (años) | 38 | 28 | 31 |
| Experiencia docente (años) | 10 | 6 | 4 |
| Tipología de escuela | 9 unidades (3 de Educación Infantil y 6 de Educación Primaria) | 9 unidades (3 de Educación Infantil y 6 de Educación Primaria) | 9 unidades (3 de Educación Infantil y 6 de Educación Primaria) |
| Entorno escolar | Rural | Rural | Urbano |
| Tutoría | 5º Educación Primaria | 6º Educación Primaria | 5º Educación Primaria |
| Grupo-clase (n.º de alumnos) | 10 | 19 | 12 |

Procedimiento

La recogida de datos se realizó mediante la grabación en audio de la participación del profesorado en las sesiones de un seminario de investigación-acción participativo (Kemmis y McTaggart, 2013). El desarrollo de las sesiones siguió una dinámica de grupo focal (Barbour, 2013) donde uno de los investigadores, como coordinador de grupo, iba planteando una serie de preguntas sobre la temática prevista para cada sesión.

El seminario tomó como problema de partida el apoyo a la autonomía del alumnado. Este se desarrolló durante ocho sesiones con una periodicidad quincenal, y una duración media de noventa minutos cada sesión. Todas las sesiones se transcribieron para su posterior análisis. El proceso de investigación-acción siguió las fases propuestas por Kemmis y McTaggart (2013): planificación, acción, observación, reflexión.

Planificación

Durante la primera sesión se expuso en qué consistía la investigación-acción, y se abordó la discusión sobre conceptos básicos (educación, educación física, modelo de profesorado, modelo de alumnado, metodología, autonomía, aprendizaje, satisfacción, responsabilidad). En la segunda sesión se centró en la detección de necesidades del profesorado sobre su formación en metodologías promotoras de la autonomía discente, y se identificó y distribuyó bibliografía sobre apoyo a la autonomía en Educación Física. En la tercera sesión se analizó un vídeo como ejemplo de intervención docente directiva, y se reflexionó a partir de él acerca de la práctica educativa que se venía realizando y su grado de coherencia con el apoyo a la autonomía del alumnado. Durante la cuarta sesión se inició la elaboración del plan de acción 1, que consistió, siguiendo el modelo de Famose (1992), en pasar de tareas definidas (donde el docente toma todas las decisiones en cuanto a formulación de objetivos y organización de las condiciones de la tarea: espacio, tiempo, tipo de ejecución, recursos, participantes, etc.) a semidefinidas (donde el docente cede parte de las decisiones, generalmente, en cuanto a la organización de las condiciones de la tarea: espacio, tiempo, tipo de ejecución, recursos, participantes, etc.).

Acción y observación

Durante esta fase, donde el profesorado implementaba el Plan de Acción 1 con su grupo referencia, la quinta sesión se centró en la valoración del plan de acción 1: análisis crítico de avances, dificultades y propuestas de mejora. A partir de la valoración realizada, se elaboró el Plan de acción 2, que consistió en dotar de mayor responsabilidad en la toma de decisiones del alumnado promoviendo que éste participara en el diseño, implementación y evaluación de varias tareas en una sesión completa. Asimismo, se reflexionó sobre la autoevaluación en Educación Física y su pertinencia de inclusión en la intervención didáctica, mediante la elaboración de instrumentos de autoevaluación. Las sesiones sexta y séptima se destinaron a la valoración del proceso de implementación del Plan de Acción 2 y se realizó un análisis crítico de avances, dificultades y propuestas de mejora.

Reflexión

La octava sesión se dedicó a la valoración global de la experiencia. Esta valoración dio lugar al compromiso del profesorado participante para realizar una situación de aprendizaje que integrara las alternativas metodológicas de apoyo a la autonomía identificadas en el seminario y aplicadas en el desarrollo de la experiencia (diseño y desarrollo autónomo por parte del alumnado de tareas, valoración al final de la sesión en la que se abordaran aspectos como la satisfacción, el aprendizaje obtenido, la organización de la clase, etc.). Este compromiso dio lugar al comienzo de un nuevo ciclo de investigación-acción que no es objeto de desarrollo en este documento.

Para el análisis de contenido de los datos cualitativos se ha utilizado el programa Nvivo (versión 12). En la saturación de la información para asignarla a las distintas categorías, se ha seguido la siguiente secuencia: en una primera fase, la categorización se realizó de manera eminentemente inductiva. Esto es, a partir de la lectura intensa y reflexiva de los documentos por parte de dos de los autores, y mediante concordancia consensuada, se realizó una codificación abierta que generó un primer sistema de categorías (Arana et al., 2016). El objetivo en esta fase era desvelar las teorías implícitas de los participantes. En una segunda fase (de carácter mixto —deductivo e inductivo—), las

categorías identificadas se desglosaron en diversas subcategorías, generando así un segundo sistema de categorías y subcategorías, organizado como un patrón de análisis lógico

co y jerárquico. En la tabla 2 se muestra un perfil cuantitativo a partir del número de ocurrencias suscitadas en cada subcategoría y categoría.

Tabla 2.
Categorías, subcategorías y códigos

| Categorías | Subcategorías | Códigos | Frecuencia |
|---|--|---------|------------|
| Alternativas metodológicas: alusiones a recursos metodológicos empleados por los docentes en el apoyo a la autonomía (Código= 1; Frecuencia=19) | Aplicación de instrumentos de evaluación | 1IE | 2 |
| | Participación del alumnado en la evaluación del aprendizaje y la enseñanza | | |
| | Aprendizaje entre iguales | 1AI | 2 |
| | El alumnado presenta las tareas a su grupo | | |
| | Asignación de roles complementarios | 1RO | 4 |
| | El alumnado asume funciones organizativas asignadas por el profesorado | | |
| | Microenseñanza | 1MI | 1 |
| | El alumnado asume propuesta y dirección de tareas a su grupo | | |
| | Propuesta autónoma de tareas | 1AU | 6 |
| | El alumnado diseña juegos o modifica los propuestos por el profesorado | | |
| | Participación en el diseño de normas | 1NO | 1 |
| | El alumnado participa en la concreción de las normas de clase | | |
| | Resolución de problemas | 1RP | 1 |
| El alumnado ofrece respuestas a las preguntas del profesorado sobre el desarrollo de las tareas en curso | | | |
| Valoración final del alumnado | 1VA | 2 | |
| El alumnado participa en la recapitulación identificando las claves de aprendizaje de la sesión | | | |
| Concepciones pedagógicas: reflexiones sobre recursos metodológicos considerados apropiados para el apoyo a la autonomía y posibles condicionantes (Código=2; Frecuencia=19) | Aprendizaje basado en la indagación y el descubrimiento | 2IN | 1 |
| | Indagación previa del alumnado como alternativa de apoyo a la autonomía | | |
| | Aprendizaje comprensivo | | |
| | El profesorado identifica las ventajas de un aprendizaje que demande la producción de respuesta autónomas del alumnado | 2CO | 1 |
| | Condicionamiento de los contenidos | | |
| | El profesorado señala el tipo de contenidos como factor limitante o potenciador del apoyo a la autonomía | 2CC | 7 |
| | Desarrollo de responsabilidades | | |
| | El profesorado vincula la autonomía con el desarrollo de la responsabilidad personal | 2RP | 1 |
| | Influencia del desarrollo psicoevolutivo | | |
| | El profesorado no atribuye limitaciones a la edad del alumnado para el apoyo a la autonomía | 2DE | 8 |
| Satisfacción de la experiencia | | | |
| El profesorado percibe satisfacción en el alumnado cuando participa de forma autónoma | 2SA | 1 | |
| Inconvenientes: dificultades a la hora de introducir estrategias metodológicas que apoyen la autonomía (Código 3; Frecuencia=8) | Desequilibrio en la participación | 3DE | 2 |
| | El profesorado detecta como riesgo la participación reiterada de un número reducido de alumnado | | |
| | Falta de coordinación transdisciplinar | 3FA | 3 |
| | El profesorado señala las dificultades del apoyo a la autonomía cuando se aborda desde un solo área | | |
| | Riesgo de pérdida de compromiso motor | 3CM | 3 |
| El profesorado percibe que la participación autónoma del alumnado como un riesgo para el compromiso motor | | | |
| Referente curricular: vinculación entre el apoyo a la autonomía y el marco normativo vigente (Código= 4; Frecuencia=2) | Desarrollo de las competencias clave | 4CC | 2 |
| | La autonomía es interpretada por el profesorado como un referente curricular | | |
| Requisitos: condicionantes pedagógicos para garantizar el éxito en el apoyo a la autonomía (Código 5; Frecuencia=24) | Dominios previos para el desarrollo de la tarea | | |
| | El profesorado identifica la familiarización previa con el contenido como un requisito para el apoyo a la autonomía | 5DM | 6 |
| | Hábitos de trabajo | | |
| | El profesorado señala la necesidad de la adquisición de hábitos de trabajo como requisito para el apoyo a la autonomía | 5HA | 7 |
| | Planificación | | |
| | El profesorado considera que el apoyo a la autonomía ha de planificarse para que sea efectivo | 5PL | 4 |
| Trascender hábitos docentes | | | |
| El profesorado autoidentifica determinadas praxis docentes como limitadoras del apoyo a la autonomía | 5TR | 7 | |

Resultados y discusión

En el desarrollo de este apartado se toma como referencia las categorías y, dentro de cada una de ellas, se aporta la interpretación de los resultados correspondiente integrando extractos del discurso de los docentes sobre la información más significativa encontrada con relación a las diversas subcategorías de cada categoría. La identificación de las manifestaciones del profesorado seleccionadas se realiza mediante la inclusión entre paréntesis del código de la subcategoría a continuación del código del caso y la sesión.

Alternativas metodológicas

En esta categoría se han reseñado las declaraciones de

los docentes que aludían a alternativas metodológicas aplicadas por estos, tanto antes del seminario como durante el desarrollo de este. A este respecto, entre las alternativas metodológicas para el fomento de la autonomía, se presentan conceptos como los instrumentos de evaluación, el aprendizaje entre iguales, los roles complementarios, el codiseño de tareas, la microenseñanza, la participación en la elaboración de las normas de los juegos, la resolución de problemas y la valoración final de la experiencia por parte del alumnado.

Entre las alternativas metodológicas que alguno de los docentes empleaba para auspiciar la autonomía del alumnado, se encontraba la participación de este en la evaluación de su aprendizaje y de la enseñanza, como queda de

manifiesto en la siguiente declaración: “Yo también les hago la autoevaluación y la evaluación del profesor, pero claro, te ponen «me parece bien» y no sé cómo salir de ahí, son tan cortitos que lo que tú digas te lo van a coger” (Caso B, sesión 1, categoría 1, subcategoría IE). En adelante: (B1-1IE). Esta declaración en la primera sesión del plan de acción 1 pone de manifiesto la escasa confianza del docente en la capacidad de discriminación de su alumnado respecto a su propio desempeño, a pesar de que se trata de un grupo de quinto de Educación Primaria. Y asimismo la falta de adecuación de los instrumentos de evaluación que emplea, en tanto que existen evidencias de experiencias exitosas de autoevaluación en Educación Primaria (Herranz, 2017). Respecto a la implicación del alumnado en la evaluación de la enseñanza, el mismo docente señala: “Tienes que hacerlo tipo test porque como lo hagas abierto te ponen «yo le pongo al profesor un diez porque se porta bien» y ya está” (B1-1IE); declaración que vuelve a confirmar la importancia de emplear instrumentos de evaluación acordes al nivel de comprensión y discriminación del alumnado. Nos encontramos ante una disociación entre una iniciativa interesante para el apoyo de la autonomía del alumnado y la inadecuación de los medios empleados para ello, lo que pone en riesgo su incidencia formativa.

De igual manera, el aprendizaje colaborativo entre iguales es un recurso que es empleado por otro de los docentes antes de comenzar el seminario para favorecer la participación del alumnado señalando que lo que le propone a su alumnado es que “entre ellos se expliquen en qué consiste el juego” (J4-1AI). De esta manera, se cede la toma de decisiones y la responsabilidad de manera progresiva (Casey, 2012; Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2015). Esta estrategia metodológica, empleada en el entorno del apoyo a la autonomía, ha evidenciado que aumenta la motivación hacia la ejecución de las tareas (Baña-Extremero et al., 2013; Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016), así como el compromiso en el desarrollo de dichas tareas en el aula (De Meyer et al., 2016; Cheon et al., 2014). Además, el aprendizaje colaborativo se ha evidenciado como un aspecto metodológico clave para el desarrollo de la autonomía en la formación de futuros maestros de Educación Física (Bores-García et al., 2020).

Una vez iniciado el seminario, empiezan a identificarse otras alternativas dirigidas al apoyo a las NPB, como la asignación de roles complementarios, tal y como señala en la cuarta sesión uno de los docentes “el encargado de material, el de la fila, el de poner los colores por el comportamiento” (B4-1RO). Esta adquisición de funciones por parte del alumnado, cuando se entrena o se le da la oportunidad para desarrollarla de manera sistemática, permite que pueda extrapolarse a otros contextos que no sean el específico del aula. Este tipo de organización activa una dinámica de interdependencia, considerada como requisito en el aprendizaje cooperativo (Fernández-Río, 2016), que es útil en tanto que evita monopolizar o centralizar la toma de decisiones en un solo alumno o alumna, y favorece la distribución homogénea de responsabilidades dentro de la

toma de decisiones que se realiza en los grupos de trabajo dentro del aula (Dyson et al., 2010; Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2015). En este sentido, el mismo docente declara: “Yo los hago autónomos en el colegio. Por ejemplo, en las competiciones del recreo, hay un árbitro, otro se encarga del material, etc. (B4-1RO)”. “Yo también lo aplico a los partidos (competiciones) del recreo. Al principio pitaba yo, el año pasado, ahora este año ya es super fluido, lo hacen ellos solos” (B5-1RO).

Durante el desarrollo del seminario, el diseño y la dirección de tareas, como el calentamiento también es considerada como alternativa metodológica para el apoyo a la autonomía por otro de los docentes: “Que cada uno lleve el calentamiento un día” (J4-1MI). Esta alternativa permite estimular el potencial cognitivo y creativo del alumnado, de tal manera que sus resultados sorprenden, en alguna ocasión al propio profesorado.

“Es verdad que los niños sacan cada juego que es increíble” (B4-1AU). “A la cuarta sesión una niña me dice que: «los que no saben se meten en un rectángulo más pequeño (delimitado con conos) y los que saben se ponen a dar vueltas alrededor». Increíble, a mí no se me hubiese ocurrido” (J6-1AU).

El codiseño de tareas entre alumnado y profesorado también se identificó durante el desarrollo del seminario como alternativa viable de apoyo a las NPB: “La forma de trabajar la autonomía es que ellos hacen el juego y yo los voy guiando sobre las variantes. Empiezo con un juego sencillo y acaba con un complejo. Si yo lo planteo y les voy haciendo preguntas, suelen reaccionar bien” (B5-1RP). Estas estrategias que promueven la indagación e interacción dialógica juegan un papel fundamental para ir avanzando en la comprensión de la complejidad de la lógica interna de la propuesta. En esta línea, los ambientes de aprendizaje, al ofrecer una amplia autonomía en la elección de respuestas motrices por parte del alumnado, han evidenciado resultados positivos en la motivación y en la satisfacción hacia la asignatura por parte del estudiantado (Hernández-Martínez et al., 2020).

La participación del alumnado en la gestión de la clase, mediante la elaboración o codiseño de las normas de clase fue otra de las alternativas metodológicas identificadas. “Al principio de curso pongo las normas con ellos y luego tengo una valoración (rojo, amarillo y verde). Siempre respeto la opinión de ellos” (B4-1NO). Está más que demostrado que la participación del alumnado en los procesos tradicionalmente asignados al profesorado (como puede ser la elaboración de normas), favorece su implementación (Lorente-Catalán et al., 2018).

Por último, en cuanto a la participación del alumnado en la reflexión o recapitulación al final de la clase, el profesorado la identifica como útil, pero matizando la necesidad de regular el tiempo destinado a este espacio de participación del alumnado: “La valoración al final de la clase tampoco podemos hacerla muy extensa porque hay que hacerla fluida, no perder tiempo de actividad motriz” (B5-1VA).

“Al final de la sesión, hacemos una valoración general, porque si no, no nos da tiempo” (C7-1VA). Si bien es cierto que el momento de reflexión final es un escenario clave para promover la autorregulación del alumnado y mejorar así sus aprendizajes (Blázquez, 2013), lo que advierte el profesorado es que se puede incurrir en “intelectualizar” demasiado la asignatura, desvirtuando así su enfoque práctico e hipotecando el tan deseado tiempo de compromiso motor. No podemos olvidar que el desarrollo físico-motriz del alumnado es, actualmente, una de las grandes finalidades de la Educación Física (López-Pastor et al., 2015).

Concepciones pedagógicas

En esta categoría se han recogido aquellas declaraciones de los docentes que hacen alusión a lo que consideran más apropiado en la cesión de responsabilidades al alumnado en la toma de decisiones. A este respecto, entre las concepciones pedagógicas para el fomento de la autonomía, se presentan conceptos como el aprendizaje basado en la indagación y el descubrimiento, el aprendizaje comprensivo, la tipología de los contenidos, el fomento de la responsabilidad, el compromiso del profesorado, la influencia del desarrollo psicoevolutivo del alumnado o la satisfacción mostrada por este después de la experiencia.

Así, por ejemplo, se consideró como deseable implementar estrategias de búsqueda o indagación por parte del alumnado que, bajo un enfoque de apoyo a la autonomía, la permita asumir funciones tradicionalmente ejercidas por los y las docentes. “El siguiente paso que me gustaría dar es no explicar yo el tema que vamos a dar, sino que ellos investiguen el tema que vamos a tratar. Intentar buscar la información que vamos a trabajar” (B5-2IN). En este sentido, se trata de trascender la reproducción docente para ceder un papel protagonista al alumnado, enfocado a la producción de contenidos. Así lo explicita el mismo docente en la primera sesión del seminario: “Pero no me refiero al nivel de 6x6, sino tener la capacidad de si no me sé el 6x6, tener la capacidad de averiguarlo, de descubrirlo. La educación te tiene que llevar al niño a ser capaz de preguntarse las cosas, no de reproducir sino de descubrir cosas” (B1-2CO). En este sentido, el profesorado sostiene que, además, la autorregulación y el aprendizaje profundo o comprensivo se ve mejorado cuando el alumnado es partícipe del diseño de tareas. De tal manera que: “Este tipo de trabajos da un montón de juego porque el niño elabora su juego, comprende el juego, sabe cuál es el objetivo, que es lo que hay que hacer” (J4-2CO).

La responsabilidad es una consecuencia que va aparejada al desarrollo de la autonomía en el alumnado y, de hecho, la percepción es que hasta el clima de aula mejora, ya que el nivel de respeto aumenta. “Ellos mismos se dan cuenta que ser maestro es muy difícil, hablar a otras personas y ser escuchado. Sin embargo, esto ha servido para que tomaran conciencia y se portan mejor, ahora me escuchan más (...). Mejora el comportamiento” (C7-2RP). Cuestión que también ha sido contrastada por otras inves-

tigaciones, que han puesto de manifiesto que hay una disminución de la oposición desafiante del alumnado (Aibar et al., 2015; Yew y Wang, 2016) y una mejora del clima de aula (Almoda-Tomás et al., 2014; Sevil-Serrano et al., 2014; Sevil-Serrano et al., 2015). Este fenómeno ha sido percibido por los docentes: “Si salimos del «porque lo digo yo», el alumno se ve valorado, se encuentra a gusto porque ve que participa, puede valorar la clase” (J6-2SA). Además, el hecho de que el alumnado sea partícipe de su propio proceso de aprendizaje, le permite concebir la Educación Física como un escenario totalmente renovado, donde la satisfacción cobra una relevancia muy significativa (Gómez-Rijo et al., 2015).

Curiosamente, si en algo coinciden los tres participantes acerca de los condicionantes previos a la implantación de estrategias didácticas para el desarrollo de la autonomía, es que el tipo de contenidos juega un papel fundamental.

“A mí lo que me pasa también es que depende del contenido que vas a trabajar, a mí me da pie a trabajar más la autonomía que otros, por las actividades que tengo preparadas” (B1-2CC). “La autonomía siempre está en función del contenido” (C8-2CC). “Es verdad que es importante el contenido que van a trabajar para poder crear sus propios juegos. Para construir su propio aprendizaje” (J4-2CC).

Respecto a que el grado de madurez evolutivo puede suponer una limitación para abordar el apoyo a la autonomía en la etapa de primaria, en las declaraciones del profesorado se observa un cierto grado de controversia. Mientras para uno de los docentes el grado de madurez del alumnado no supone limitación alguna: “Esto lo estoy aplicando ya con todos los niveles, incluso desde primero” (J6-2DE), a los otros dos docentes les genera duda su implementación en el primer ciclo: “A los de primero, segundo ni tercero los puedes dejar solos porque demandan una persona adulta que ponga orden en esa clase” (C2-2DE) y “Esto se podría hacer desde 3º y así cuando lleguen al 3º ciclo ya lo tienen asumido” (B8-2DE).

El desarrollo de la autonomía como referente curricular (LOE, LOMCE y LOMLOE) se manifiesta en el diseño de escenarios de aprendizaje en Educación Física que promuevan en el alumnado la intención de ser activo físicamente al finalizar la escuela (Moreno-Murcia y Sánchez-Latorre, 2016; Yew y Wang, 2016). Sin duda, en Educación Física hay un amplio espacio de apoyo a la NPB de autonomía que puede incidir favorablemente en la motivación del alumnado (Deci & Ryan, 1985).

Inconvenientes

En esta categoría se han expuesto las declaraciones de los docentes que aludían a las dificultades cuando se incorporan estrategias metodológicas que apoyen la autonomía del alumnado. A este respecto, entre los inconvenientes para el fomento de la autonomía se presentan conceptos como el desequilibrio en la participación en los juegos, la falta de coordinación transdisciplinar o el riesgo de pérdida de compromiso motor. Así, por ejemplo, algunos inconvenientes que ve el profesorado es que la participación

puede desequilibrarse si no se adoptan los mecanismos de control adecuados. Uno de los profesores declara que: “Claro, de los grupos ves que solo trabaja uno o dos. Y se escaquean porque a lo mejor son tímidos, no saben. (...) Lo que pasa es que con este trabajo de autonomía siempre interactúan los mismos (B5-3DE)”. Algunas estrategias basadas en el modelo pedagógico del aprendizaje cooperativo podrían resolver este contratiempo (Fernández-Río, 2016; Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2015).

Asimismo, se considera que, para tener éxito en la implantación de este tipo de aprendizajes transversales o competenciales, las opciones metodológicas deben estar amparadas por proyectos de centro que permitan homogeneizar el enfoque docente. Si no, estarán abocadas al fracaso. Así, por ejemplo, se comenta que:

“En el aula les dicen lo que tienen que hacer y luego en Educación Física no es otra cosa diferente, esperan lo mismo. El papel de la globalización no se ve (...) si te encuentras con un grupo que tiene una profesora de puño de abran el libro por la página tal y hagan los ejercicios tal y cual, pues es difícil romper esa tendencia cuando después llegas a Educación Física” (J3-3FA).

En este sentido, tal y como plantean Zapatero et al. (2018), el éxito en la implementación de las competencias viene dado, entre otras cuestiones, por la capacidad para ser abordadas por todas las asignaturas.

Y, por supuesto, el riesgo de intelectualizar en demasía, o lo que es lo mismo, promover momentos de información y reflexión por parte del alumnado de manera indiscriminada, puede hacer perder la esencia de la disciplina que considera que uno de los grandes retos a los que se enfrenta la Educación Física en la actualidad es el desarrollo físico-motriz del alumnado (López-Pastor et al., 2015). El profesorado lo manifiesta de esta manera:

“El problema son las explicaciones, los problemas que tienen para explicar las cosas, van muy lentos” (B8-3CM). “El tiempo no lo controlan bien, no tienen los instrumentos que tenemos nosotros para parar en un momento dado y cambiar, para dar continuidad a cosas que son productivas. Lo peor es el control del tiempo y organizar los juegos en función de la sesión” (C7-3CM).

Referente curricular

En esta categoría se han introducido las declaraciones de los docentes que aludían a la vinculación entre el apoyo a la autonomía del alumnado y el marco normativo vigente. A este respecto, entre los referentes curriculares para el fomento de la autonomía se presentan conceptos como el desarrollo de las competencias clave y la contribución a los fines de la educación. Por ejemplo, el profesorado asocia el apoyo a la autonomía como uno de los fines de la educación: “Claro que con esto respondemos a la ley, porque esto es uno de los fines. Siempre te dicen las leyes: “Hay que desarrollar la autonomía” (C2-4CC). También interpreta que apoyar el desarrollo de la autonomía del alumnado en las clases de Educación Física promueve el desarrollo de las competencias “Además, se trabajan todas

las competencias” (J6-4CC). Por lo tanto, el apoyo a la autonomía es interpretado como un recurso eficiente para el desarrollo y la formación integral del alumnado (Hortigüela et al., 2016).

Requisitos

En esta categoría se han incorporado las declaraciones de los docentes que aludían a la necesidad de cumplir una serie de condicionantes para garantizar el éxito en el apoyo a la autonomía. A este respecto, entre los requisitos para el fomento de la autonomía se presentan conceptos como los dominios previstos para el desarrollo de la tarea, los hábitos de trabajo, la planificación previa del profesorado y la necesidad de trascender los hábitos docentes. El asegurar unos dominios previos sobre el contenido que se va a trabajar de manera autónoma es percibido como un requisito: “lo importante es que conozcan el contenido que van a trabajar. (...) Yo lo primero que hago es explicarle lo básico del contenido que estamos trabajando” (CB4-5DM). Asimismo, se destaca la existencia de unos hábitos de trabajo previos antes de apoyar su autonomía: “La autonomía hay que darla cuando ya te has ganado todos los procesos anteriores, cuando ya has conseguido que hagan una fila, que se sienten en círculo (C2-5HA). También destacan la importancia de una planificación previa del espacio de autonomía que se va a ceder al alumnado: “Yo intenté dar autonomía al alumno en su momento, pero me faltó estructurarlo, darle una ficha o un guión” (J7-5PL). En las últimas sesiones del seminario el profesorado empieza a reconocer la necesidad de trascender determinados hábitos docentes relacionados con el control de la clase, para dar paso a un apoyo intencional a la autonomía del alumnado: “Yo soy consciente de que intervengo mucho y dejo poca libertad a los chicos. (J7-5TR); “La autonomía es un proceso, todo es cuestión hábitos tanto para ti como para ellos. Es cierto que la deformación profesional afecta, y soy consciente de que abuso (abusaba) del mando directo” (C7-5TR). Las reflexiones manifestadas por los docentes respecto a los requisitos evidencian que la experiencia vivida ha permitido aflorar la preocupación por mejorar sus prácticas docentes (Moreno-Dona et al., 2012).

Conclusiones

El presente estudio ha podido desvelar algunos de los significados socialmente compartidos y construidos por tres maestros especialistas en Educación Física acerca de su percepción sobre la manera de abordar el apoyo a la autonomía en el alumnado de Educación Primaria. En cuanto a las alternativas metodológicas implementadas; se han percibido como viables diversos momentos y vías de participación del alumnado, en la fase de preimpacto, mediante el diseño y codiseño de tareas y la concreción de normas entre profesorado y alumnado; en la fase de impacto, el aprendizaje colaborativo entre iguales y la dirección de tareas; y en la fase de postimpacto, la recapitulación del alumnado al final de las sesiones y su participación en la

evaluación del aprendizaje y la enseñanza. La participación de los maestros en el seminario colaborativo ha promovido la toma de conciencia acerca de la importancia de implementar estrategias de búsqueda o indagación por parte del alumnado en los procesos de diseño de tareas para trascender la reproducción motriz y alcanzar un conocimiento más profundo, potenciando así la autorregulación de su aprendizaje. También la constatación de que la asunción de responsabilidades por parte del alumnado ha tenido una repercusión positiva en el clima de clase. Por otra parte, se ha identificado el tipo de contenidos como condicionante en el apoyo a la autonomía. Como requisitos para que este apoyo sea efectivo, se señala la necesidad de que el alumnado tenga unos dominios previos del contenido, haya adquirido previamente hábitos de trabajo, y la planificación y supervisión del espacio de autonomía que se va a ceder al alumnado, para evitar que la autonomía sea monopolizada por algunos alumnos y suponga un riesgo para el tiempo de compromiso motor. Asimismo, los docentes son conscientes que el apoyo a la autonomía constituye una demanda curricular concretada en los fines de la educación y las competencias que, para materializarse en la práctica educativa, requiere trascender determinados hábitos docentes relacionados con el control de la clase. Por último, el profesorado pone de manifiesto las dificultades que implica abordar el apoyo a la autonomía desde una sola asignatura, y no bajo el amparo de un proyecto de centro. Como futuras líneas de investigación, se sugiere contrastar la percepción del profesorado con la del alumnado, lo que permitiría una comprensión más profunda del fenómeno analizado.

Referencias

- Aibar, A., Julián, J. A., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S., y Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación Física. *Revista de psicología del deporte*, 24(1), 155-161. https://archives.rpd-online.com/article/download/aibar_solana_julian_etal/1623-5990-1-PB.pdf.
- Almoda-Tomás, F., Sevil-Serrano, J., Julián-Clemente, J., Abarca-Sos, A., Aibar-Solana, A., y García-González, L. (2014). Aplicación de estrategias docentes para la mejora de la motivación situaciones del alumnado en Educación Física. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 319-418. <https://doi.org/10.25115/ejrep.33.13148>.
- Arana, J., Lapresa, D., Anguera, M.T. & Garzón, B. (2016). Ad hoc procedure for optimising agreement between observational records. *Anales de Psicología*, 32(2), 589-595. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.213551>.
- Baena-Extremero, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J.A, y Martínez-Molina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 46-49. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34523>.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*. IN-DE.
- Bores-García, D., Marín-Rojas, A. L., Méndez-Domínguez, C., Mijarra-Murillo, J. J., y Delfa-De La Morena, J. M. (2020). Aspectos metodológicos clave para la formación de futuros maestros de Educación Física. *Retos*, 37, 572-578. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74169>.
- Casey, A. (2012). Cooperative Learning through the eyes of a teacher-researcher and his students. En B. Dyson, and A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in physical education: a research-based approach* (pp. 75-87). Routledge.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365-396. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331-346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>.
- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., & Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.06.001>.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe Delors*. UNESCO.
- Dyson, B. P., Linehan, N. R., & Hastie, P. A. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary physical education classes. *Journal of teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.2.113>.
- Escriva-Boulley, G., Tessier, D., Ntoumanis, N., & Sarrazin, P. (2018). Need-supportive professional development in elementary school physical education: Effects of a cluster-randomized control trial on teachers' motivating style and student physical activity. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(2), 218-234. <https://doi.org/10.1037/spy0000119>.
- Famose, J. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad en la tarea*. Paidotribo.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Fernández-Río, J. (2016). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>.
- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2015). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>.
- Gómez-Rijo, A., Jiménez-Jiménez, F., y Sánchez-López, C. (2015). Desarrollo de la Autonomía del Alumnado de Primaria en Educación Física a través de un proceso de investigación-acción. *RICYDE. Revista Internacional De Ciencias Del Deporte*, 11(42), 310-328. <http://doi.org/10.5232/ricyde2015.04201>.
- Hernández-Martínez, A., González-Martí, I., Sánchez-Matas, Y., y Carrión-Olivares, S. (2020). Los ambientes de aprendi-

- dizaje en Educación física y motivación en las primeras edades. *Retos*, 38, 761–767. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77441>.
- Herranz, M. (2017). La participación del alumnado en los procesos de evaluación en educación primaria: autoevaluación y evaluación compartida. En Á. Pérez-Pueyo, V. López-Pastor y D. Hortigüela-Alcalá (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 180-193). Universidad de León.
- Hortigüela, D., Pérez, Á., y Fernández-Río, J. (2016). Entender y enseñar la Educación Física en la formación inicial del profesorado: estudio de caso en España y Costa Rica. *Movimiento*, 22(4), 1049–1061. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59897>.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen III* (pp. 361-440). Gedisa.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Universitat de Valencia.
- Leptokaridou, E., Vlachopoulos, S., & Papaioannou, A. (2014). Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education. *Educational Psychology*, 36(7), 1138-1159. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.950195>.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. INDE.
- López-Pastor, V., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J., y Monjas-Aguado, R. (2015). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>.
- Lorente-Catalán, E., Gatell i Novell, E., y Joven, A. (2018). Experiencias de educación física emancipadora: la negociación del currículum y la autogestión. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 243-268). Universitat de Lleida, Universitat de Valencia.
- Lorente-Catalán, E. y Martos-García, D. (Eds.) (2018). *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Universitat de Lleida, Universitat de Valencia.
- Molina, M., Gutiérrez, D., Segovia, Y., y Hopper, T. (2020). El modelo de Educación Deportiva en la escuela rural: amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas. *Retos*, 38, 291–299. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73685>.
- Moreno-Doña, A., Campos-Vidal, M., y Almonacid-Fierro, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(1), 13–26. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400002>.
- Moreno-Murcia, J. A., Llorca-Cano, M., y Huéscar, E. (2020). Estilo de enseñanza, apoyo a la autonomía y competencias en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 20(80), 563-576. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.80.007>.
- Moreno-Murcia, J., & Sánchez-Latorre, F. (2016). The effects of autonomy support in physical education classes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 79-89. <http://doi.org/10.5232/ricyde2016.04305>.
- Mosston, M., y Ashworth, S. (1986). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano Europea.
- Ng, J., Ntoumanis, N., Ntoumanis, C., Deci, E., Ryan, R., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325-340. <https://doi.org/10.1177/1745691612447309>.
- OCDE. (2003). *La definición y selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo*. OCDE.
- Pérez-Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez-González, A. M., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia, J. A., y Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). Revisión sistemática del apoyo a la autonomía en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 138, 51-61. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04).
- Raabe, J., Schmidt, K., Carl, J., & Höner, O. (2019). The Effectiveness of Autonomy Support Interventions With Physical Education Teachers and Youth Sport Coaches: A Systematic Review. *Journal of sport y exercise psychology*, 41(6), 345–355. <https://doi.org/10.1123/jsep.2019-0026>.
- Reeve J. (2016) Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. En Liu W., Wang J., Ryan R. (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 129-152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7.
- Salazar-Ayala, C. M., & Gastélum-Cuadras, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos*, 38, 838–844. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>.
- Sevil-Serrano, J., Julián-Clemente, J., Abarca-Sos, A., Aibar-Solana, A., y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivaciones situaciones en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 108-113. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34410>.
- Sevil-Serrano, J., Abós-Catalán, A., Aibar-Solana, A., Murillo-Pardo, B. y García-González, L. (2015). Estrategias para apoyar las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 50, 48-53. <https://www.grao.com/es/producto/estrategias-para-apoyar-las-necesidades-psicologicas-basicas-en-educacion-fisica>.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- Yew, M., & Wang, K. (2016). The effectiveness of an autonomy-supportive teaching structure in physical education. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 5-28. <http://doi.org/10.5232/ricyde2016.04301>.
- Zapatero, J., González, M., y Campos, A. (2018). De las competencias básicas a las competencias clave: conceptualización desde la Educación Física. *Qurrículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 31, 77-95. <http://doi.org/10.25145/j.qurricul.2018.31.004>