

*Efectos en la autonomía del  
alumnado de Bachillerato a  
través de una Situación de  
Aprendizaje de Expresión  
Corporal*

**Profesor Tutor:** Antonio Gómez Rijo

**Profesor Cotutor:** Pablo José Borges Hernández

**Alumno:** Miguel Ángel Díaz Guevara

## ÍNDICE

<b>1. Resumen .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Abstract .....</b>	<b>4</b>
<b>3. Introducción y Justificación .....</b>	<b>6</b>
<b>4. Marco Teórico.....</b>	<b>8</b>
4.1 Teoría de la Autodeterminación, motivación y autonomía .....	8
4.2 Aplicación metodológica.....	12
4.3 Hibridación de modelos.....	16
4.4 El clima de aula y autonomía .....	18
<b>5. Objetivos.....</b>	<b>19</b>
<b>6. Metodología.....</b>	<b>19</b>
6.1 Participantes.....	19
6.2 Instrumentos y medida.....	20
6.3 Procedimiento.....	20
6.4 Análisis de datos.....	21
<b>7. Resultados .....</b>	<b>22</b>
<b>8. Discusión.....</b>	<b>30</b>
8.1 Limitaciones .....	31
8.2 Futuras líneas de investigación.....	33
8.3 Aplicaciones prácticas .....	33
<b>9. Conclusiones.....</b>	<b>34</b>
<b>10. Referencias .....</b>	<b>36</b>
<b>11. Anexos: .....</b>	<b>43</b>
11.1 Anexo 1. Situación de Aprendizaje “Mi Show Coreográfico”, diario de trabajo, tarjetas de coevaluación, rúbrica de evaluación y de autoevaluación.....	43

11.2 Anexo 2. Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES) (Vlachopoulos y Michailidou, 2006), adaptada al castellano, (Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra 2008). .....	57
--	----

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Distribución alumnado por grupo/sexo del IES. Anaga.....	19
<b>Tabla 2.</b> Puntuaciones promedio en los ítems del cuestionario BPNES en su aplicación previa y posterior a la intervención desarrollada. ....	22
<b>Tabla 3.</b> Puntuaciones promedio en la Autonomía del cuestionario BPNES en su aplicación previa y posterior a la intervención desarrollada en función del sexo-mujer.....	23
<b>Tabla 4.</b> Puntuaciones promedio en la Autonomía del cuestionario BPNES en su aplicación previa y posterior a la intervención desarrollada en función del sexo-hombre.....	25
<b>Tabla 5.</b> <i>Puntuaciones promedio en los ítems del cuestionario BPNES en su aplicación previa y posterior a la intervención desarrollada en función del sexo-Mujer/Hombre. ....</i>	26
<b>Tabla 6.</b> Puntuaciones promedio en los ítems del cuestionario BPNES en su aplicación previa y posterior a la intervención desarrollada en función del sexo. ....	28
<b>Tabla 7.</b> Puntuaciones promedio en las dimensiones del cuestionario BPNES en su aplicación previa y posterior a la intervención desarrollada en función del grupo-clase.....	29

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Modelo Jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca adaptado al contexto de la Educación Física (Mageau y Vallerand, 2003). ....	11
<b>Figura 2.</b> Elementos Esenciales del Aprendizaje Cooperativo (Johnson, Jhonson, y Holubec, 1999).....	14

## 1. Resumen

El desarrollo de la autonomía en el aula se presenta como una capacidad necesaria si queremos que nuestro alumnado se sienta protagonista, participe de forma activa en su formación y adquiera en el proceso de aprendizaje esta competencia a través de los contenidos de Educación Física acorde con las exigencias educativas en el contexto actual. El objetivo del presente trabajo fue investigar qué grado de autonomía se presentaba tras la implementación de una Situación de Aprendizaje de Expresión Corporal, fundamentada metodológicamente en la hibridación de Estilos de Enseñanza no directivos y el Aprendizaje Cooperativo aplicados en Educación Física, utilizando la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES). En el proceso de realización del estudio se dispuso de un total de 96 estudiantes de primero de bachillerato, 56 mujeres (53,3%), 47 hombres (44,8%) y 2 participantes que prefirieron no contestar. El análisis de los datos corrobora que el nivel de autonomía presentado en la fase previa a la aplicación de la Situación de Aprendizaje es superior a los hallados en la fase posterior. Concluyendo del resultado obtenido que el diseño metodológico para favorecer la autonomía en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en grupos de bachillerato es más complejo de lo que inicialmente se presupone debido a los diferentes factores que inciden en el desarrollo de esta competencia.

**Palabras clave:** Autonomía, Situación de Aprendizaje, Expresión Corporal, Hibridación Metodológica.

## 2. Abstract

The development of the autonomy as an ability in the classroom students is presented as a necessity if we want them to feel as main characters, active participants in their training and in the acquisition of their learning process of this competence through the contents of Physical Education according to the educational requirements in the current context. The objective of this study was to investigate the degree of the autonomy that takes place after the implementation of a Learning Situation of Body Expression, methodologically based on the hybridization of non-directive Teaching Styles and the Cooperative Learning applied in Physical Education, using the Scale of Basic Psychological Needs (BPNES). A sample composed of a total of 96 first-year

highschool students, 56 women (53.3%), 47 men (44.8%) and 2 participants who preferred not to answer about their gender was used. The analysis of the data extracted from the questionnaire corroborates that the level of autonomy presented in the prior phase to the application of the Learning Situation is higher than those found in the later phase. Concluding from the result obtained that the methodological design to favour autonomy in the Teaching-Learning process in the baccalaureate groups is more complex than initially assumed due to the different factors that index in the development of this competence.

**Keywords:** Autonomy, Learning Situation, Body Expression, Methodological Hybridization.

### 3. Introducción y Justificación

En el presente trabajo comenzaremos hablando de la importancia que tiene la autonomía en el proceso de formación del alumnado y de los factores que inciden en su promoción, donde justificaremos en base a las aportaciones científicas los postulados que se definan en el marco teórico y que sustentan el desarrollo empírico llevado a cabo en la práctica y que se presenta en el apartado metodología. Posteriormente se muestran los resultados hallados en los grupos que fueron objeto de estudio, para a continuación una vez analizados los datos establecer la discusión en base a nuestros hallazgos con estudios similares para finalmente exponer las principales conclusiones halladas.

El profesorado en las clases de Educación Física (EF) es uno de los responsables en generar experiencias satisfactorias en el alumnado y posibilitar de esta manera que este se sienta motivado, protagonista y autónomo en la construcción de su propio proceso aprendizaje, de manera que la intervención docente será determinante para la consecución de tal fin (Vargas-Viñado y Herrera-Mor, 2020).

A pesar del esfuerzo docente, no todos los estudiantes tienen experiencias positivas en las clases de EF, lo que puede dar lugar a consecuencias desadaptativas como la desmotivación, niveles menores de participación en la asignatura, etc., lo que conlleva un rendimiento académico peor, un menor índice de práctica física, afectando a su desarrollo psico-físico-social (Esteban-Cornejo et al., 2014). En este sentido, las experiencias del alumnado en EF están determinadas por la calidad de la intervención del docente (Moreno-Murcia et al., 2013).

De los diferentes contenidos que se imparten en las clases de EF, el que está más vinculado con las emociones, sentimientos y sensaciones del alumnado es el de Expresión Corporal (EC), pues trabajándolo se puede mejorar la concentración, la competencia, la flexibilidad, la *autonomía*, la independencia, la responsabilidad y el autoconcepto, además de favorecer las relaciones con el entorno familiar, social y cultural (Learreta, Ruano y Sierra, 2005), en línea con los objetivos del currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y en concreto para la asignatura específica de EF, según lo establecido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

En esta línea y siguiendo los postulados de Cuéllar y Rodríguez (2009), este contenido al alejarse de los relacionados con la eficacia motriz que habitualmente se desarrollan en EF, genera

rechazo en el estudiante. Por lo que se hace necesario crear Situaciones Aprendizaje (SA), adaptadas al contexto del alumnado, donde este sea participe directamente en su proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), creando para ello metodologías enfocadas hacia su autonomía y autogestión, imprescindibles en el desarrollo integral del alumnado dentro y fuera del aula.

Como punto de partida de la investigación y haciendo hincapié en la importancia que tiene la motivación en el proceso de E-A para el desarrollo de la autonomía en el alumnado, diferentes estudios que tienen su origen en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1984) demuestran científicamente la importancia de los tipos de motivación en la formación del alumnado y el efecto que produce en su autonomía como un requerimiento indispensable en la formación del alumnado, la cual influye directamente en la creación de experiencias positivas que favorezcan la adhesión o no a la Actividad Física (AF) y al mantenimiento de esta a lo largo de su vida (García-Mas y Gimeno, 2008).

Por ello, este trabajo tuvo como finalidad comprobar los efectos en la autonomía en cuatro cursos de primero de bachillerato mediante el diseño contextualizado e implementación de una SA de EC, mediante la hibridación metodológica.

La fundamentación metodológica de la SA de EC se sustentó principalmente en comprobar si una SA de EC desarrollaba la autonomía del alumnado a la par que mejoraba el aprendizaje de los contenidos propuestos, por lo que, en los momentos previos a la intervención, así como una vez finalizada esta, se midió su efecto tras su aplicación. Desarrollándose esta intervención mediante 10 sesiones (Anexo 1) y sustentada en la hibridación de metodologías directivas y participativas en la utilización de los Estilos de Enseñanza (EE), como *el Mando Directo, la Asignación de Tareas, la Resolución de Problemas y/o el Descubrimiento Guiado* (Mosston y Ashworth, 1993) introducidos y aplicados en el sistema educativo español por Siendentop (1983) y Delgado (1992) y el modelo pedagógico del Aprendizaje Cooperativo (AC) (Johnson, Johnson y Holubec, 1983) aplicados durante las sesiones de trabajo de la SA, para a continuación una vez finalizada esta medir su influencia en el desarrollo de la autonomía a través de la escala Escala de Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES) (Vlachopoulos y Michailidou, 2006), adaptada al castellano por Moreno et al. (2008).

Tras presentar y analizar los datos extraídos del cuestionario en los momentos anterior y posterior de la SA de EC, referentes al objeto de estudio con relación al grupo-clase-sexo,

realizaremos la discusión con estudios similares, para finalmente cerrar el trabajo con las principales conclusiones halladas.

## 4. Marco Teórico

La autonomía en las clases de EF, y en el ámbito escolar en general, es un concepto que ha llevado a los diferentes especialistas en esta área a investigar e indagar acerca de los efectos de la presencia, o de la ausencia, de la misma en el contexto educativo. Para tratar el tema principal de del objeto de estudio “Comprobación del estado en la autonomía del alumnado a través de una SA de EC” resulta difícil hacerlo sin la respuesta a preguntas tales como *¿Qué es la autonomía en el aprendizaje?*, *¿Qué factores inciden en ella?*, *¿Cómo podemos desarrollarla metodológicamente?*, y *¿cómo podemos medir su estado en el alumnado?*, en el presente marco teórico y los siguientes puntos a tratar, intentaremos dar respuesta a los interrogantes planteados en el desarrollo del presente trabajo.

### 4.1 Teoría de la Autodeterminación, motivación y autonomía

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) expuesta por Deci y Ryan (1985), identifica tres necesidades psicológicas innatas y universales: la necesidad de competencia, la necesidad de relación y la necesidad de autonomía. Postula que la naturaleza humana desarrolla características positivas persistentes, que muestra repetidamente esfuerzo, iniciativa y compromiso en sus vidas que la teoría llama *"tendencias de crecimiento inherentes"*. Las personas también tienen necesidades psicológicas innatas que son la base de la automotivación y la integración de la personalidad (Deci y Ryan, 1985; 2000; 2002).

En la línea de estudio de las NPB, numerosas investigaciones (Ryan et al., 1997; Ryan y Deci, 2007; Ryan et al., 2009), han demostrado los beneficios que supone tener alumnado con cierta motivación hacia las asignaturas y los contenidos que aprenden. De hecho, independientemente del área o etapa educativa en la que se encuentren, los estudiantes necesitan estar motivados para participar de manera activa en el proceso de E-A, de forma que continúen aprendiendo durante toda su vida (Boekaerts, 1996; Phalet, Andriessen y Lens, 2004).



Por ello, la motivación y su influencia en el proceso de E-A en el alumnado, se estudia desde diversas teorías, como la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) o la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1984) para intentar descifrar algunos de los condicionantes que puedan influir en la formación del alumnado. Resaltando el interés científico que han suscitado estas teorías en la intervención docente y la construcción del proceso de E-A, cabe destacar uno que está obteniendo una gran importancia actualmente, la autonomía, destacando las aportaciones de Henric Holec (1981) como uno de los primeros teóricos y “padre” del término “autonomía del alumno” que se interesaron por su estudio y que la define como *“la capacidad de gestionar el propio aprendizaje”*, debiéndose entender esta no como una capacidad innata, sino como una capacidad que se adquiere mediante el desarrollo de las estrategias metacognitivas. Por su parte, Dickinson (1995) argumenta que aprendizaje autónomo se fundamenta principalmente en cinco razones:

1. Motivos de tipo práctico (la imposibilidad de asistir regularmente a clase).
2. Las diferencias individuales del alumnado (relativas no sólo a su actitud, sino también a sus estilos de aprendizaje y a las estrategias que se aplican).
3. Los fines educativos (el aprendizaje autónomo promueve el desarrollo de las características específicas del buen discente).
4. La motivación (la autonomía estimula al alumnado en el sentido de que le otorga libertad).
5. El objetivo de aprender a aprender (la autonomía promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje, los procesos y las estrategias utilizadas).

En tal sentido, diversas investigaciones (Deci et al., 1981; Black y Deci, 2000; Reeve, 2002) han hecho hincapié en que cuando en clase se crean climas de aprendizaje que apoyan la autonomía de los estudiantes, éstos mejorarán su motivación intrínseca, mientras que aquellos en los que se percibe un mayor control de su comportamiento por parte del profesorado provocarán una disminución de su sentido de la voluntad y consecuentemente, una reducción de la motivación natural. De hecho, se entiende que la motivación intrínseca es el mejor ejemplo del comportamiento autónomo, mientras que la motivación extrínseca supondría un mayor control en el estudiantado y evidentemente, sería menos autónoma (Matos, 2009).

La primera suposición de la TAD es que las personas están orientadas hacia el crecimiento personal. Obtener dominio de los desafíos y asimilar nuevas experiencias es esencial para construir un sentido propio. En este sentido, la teoría sugiere que las personas actúan motivadas por la necesidad de crecer y obtener satisfacción, mientras que otras se mueven motivadas por la promesa de recompensas externas, como el dinero, premios o el reconocimiento social (conocida como motivación extrínseca), la TAD se centra en fuentes internas de motivación, como la necesidad de adquirir conocimiento o independencia (conocida como motivación intrínseca) (Deci y Ryan, 2002). De acuerdo con la TAD las personas necesitan sentir lo siguiente para lograr dicho crecimiento psicológico:

- **Competencia:** necesidad de dominar las tareas y aprender diferentes habilidades.
- **Relación:** experimentar un sentido de pertenencia y apego positivo a otras personas.
- **Autonomía:** necesidad de sentir que controlan sus propios comportamientos y objetivos.

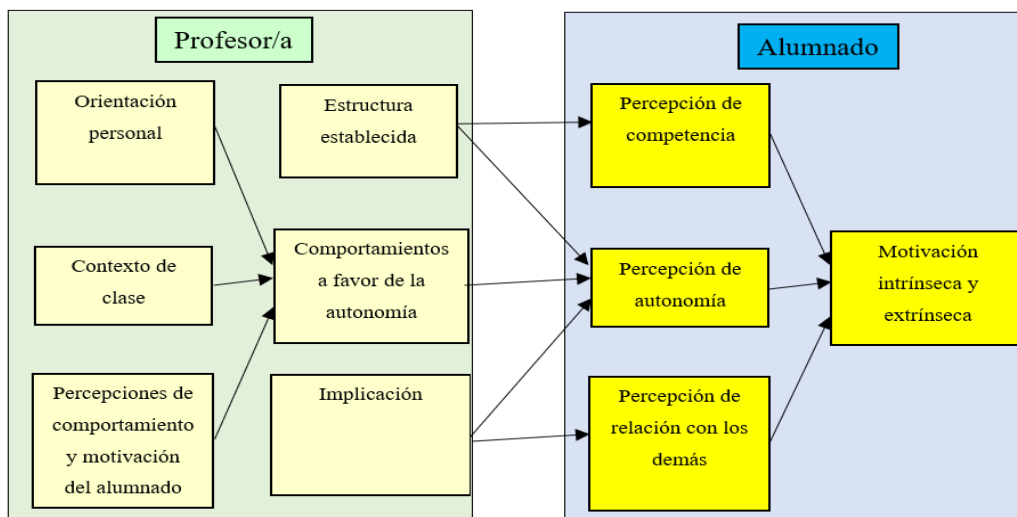
En base a estos tres postulados, Deci y Ryan (2002), sugieren que, cuando las personas experimentan y desarrollan estas tres necesidades, se vuelven autodeterminados y pueden sentirse intrínsecamente motivados, en nuestro caso, esto se medirá, a través de una SA de EC contextualizada y dirigida a los grupos de estudio.

Es importante tener en cuenta que el crecimiento psicológico descrito por la TAD no ocurre automáticamente, este se construye y se adquiere durante el desarrollo personal del individuo. Si bien las personas pueden estar orientadas hacia ese crecimiento, requiere de un sustento continuo. A través de nuestras relaciones e interacciones con los demás, podemos fomentar o frustrar el bienestar y el crecimiento personal, según Deci y Ryan (2002), el apoyo social es factor determinante, por lo que, la figura docente y la calidad de su actuación en el entorno escolar se constituye con un “*Faro*” para desarrollar estas cualidades.

Entre los diferentes modelos explicativos de la motivación, el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca, parte de la TAD (Vallerand, 1997; 2001) considerando que, la motivación de un nivel puede influir sobre la de los demás (global, contextual y situacional) y que, aunque resulta de factores sociales, depende de las percepciones de los sujetos respecto a la autonomía, la competencia percibida y las relaciones sociales experimentadas en el entorno social.

En la Figura 1 se puede observar la adaptación de este modelo al contexto de la EF (profesorado-alumnado), en la que una conducta favorable del docente hacia la autonomía, una buena implicación y una correcta estructura establecida influirán en la satisfacción positiva de las NPB (Mageau y Vallerand, 2003).

**Figura 1.** Modelo Jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca adaptado al contexto de la Educación Física (Mageau y Vallerand, 2003).



Por otro lado, el apoyo a la autonomía entendido este como las estrategias metodológicas que el docente utiliza, son las herramientas de las que dispone en el aula para contribuir en su desarrollo bajo el uso de contenidos como los de EC, permitiendo su libertad de expresión y sus acciones a través de cederles la responsabilidad en las tareas a realizar y en la toma de decisiones.

Asimismo, Reeve (2006; 2009) y Standage, Duda y Ntoumanis (2006), afirman que el apoyo a la autonomía predice de forma positiva la satisfacción de las tres NPB. Según Skinner y Belmont (1993) y Skinner y Edge (2002), el apoyo a la percepción de esta competencia se refiere a las estrategias que el docente utiliza para conseguir el dominio de las habilidades y la proposición de tareas ajustadas al nivel de cada estudiante.

El apoyo a las relaciones sociales hace referencia a las estrategias que utiliza el docente a la hora de establecer empatía con el estudiantado y la integración de todo ellos (Skinner y Edge, 2002). Investigaciones como la desarrollada por Hagger et al. (2005), han afirmado que la

intervención del docente influye en los comportamientos del alumnado, mostrando una relación directa entre el apoyo a la autonomía con la satisfacción de las NPB, la motivación autodeterminada y la adaptación a la AF.

## 4.2 Aplicación metodológica

En el desarrollo de la metodología utilizada en el del presente trabajo, hemos puesto en práctica la aplicación de hibridación entre los EE de Mosston y Ashworth, (1993) y el AC Johnson, Johnson y Holubec, (1983) en una SA de EC (Anexo 1), donde mediante la aplicación del cuestionario de BPNES (Vlachopoulos y Michailidou, 2006) (Anexo 2), previo a la aplicación e inmediatamente posterior al desarrollo de esta en el aula, intentamos conocer el grado de autonomía presente en el alumnado.

Este trabajo empleará EE que abarcan estilos más directivos como el *mando directo* y *asignación de tareas*, hasta otros EE más emancipativos, como el *descubrimiento guiado* y *resolución de problemas*, que fomentan la autonomía (Mosston y Ashwoth, 1993) apoyado en el modelo didáctico del AC (Johnson, Johnson y Holubec, 1983).

Mientras que los EE se entienden tradicionalmente como la acción didáctica desarrollada de manera práctica en el aula, los modelos pedagógicos abarcan un eje organizativo mucho más amplio, donde la transversalidad en los contenidos, la inclusión, la igualdad, la comunicación y las relaciones comunitarias, forman parte entre otros aspectos de la realidad educativa del siglo XXI.

Los EE de EF son importantes a la hora de impartir las clases y conseguir los objetivos planteados. Asimismo, las diferentes investigaciones realizadas sobre ellos demuestran cuáles son los estilos más utilizados, los más aceptados por el alumnado, la eficacia de cada uno de ellos para los diferentes niveles de desarrollo del alumnado, etc. (Curtner et al., 2001; Heinemann, 2003; Salvara et al., 2006; Isaza y López, 2012).

Uno de los primeros trabajos que fundamentaba la utilización los EE en EF, fue la presentada por Muska Mosston (1986), donde posteriormente tras la revisión de su obra, concebía que los EE de enseñanza se crearon para identificar y aclarar el comportamiento docente en el aula, bajo una acción de enseñanza intencionada y donde el objetivo fundamental es desarrollar la independencia del alumnado (Mosston y Ashworth, 1993).

Quizás estos primeros trabajos sobre los EE en EF no engloben *todo* lo que a nuestro entender debe abarcar un EE en el proceso de E-A actual, por lo que la propuesta presentada por Miguel Ángel Delgado Noguera (2015), se puede ajustar mejor a la realidad de lo que un EE debe tener en consideración, el cual expresa que estos, deben también atender a la experiencia docente y las circunstancias del contexto, bajo una acción reflexiva y crítica de su aplicación.

En cuanto a la utilización de los EE, en nuestra intervención en la SA de EC (Anexo 1), con respecto a las estrategias de enseñanza utilizadas, se emplearon estilos que se corresponden con las estrategias instructivas y emancipativas. Citando a Mosston y Ashworth, (1993), se aplicó principalmente los siguientes estilos: mando directo, asignación de tareas, resolución de problemas y descubrimiento guiado.

1. **Mando directo:** Este estilo se caracteriza por el rol protagonista del profesorado en la toma de decisiones, mientras que la función del alumnado es la de ejecutante.
2. **Asignación de tareas:** Este estilo se caracteriza por permitir que el alumnado tome ciertas decisiones como ir a su propio ritmo personal, pero manteniendo el control por parte del docente del aula a través de unas pautas.
3. **Descubrimiento guiado:** En este estilo de enseñanza se abre una vía de descubrimiento para que el alumnado asuma el rol de productor de respuestas y no de reproductor de estas. El profesor o profesora fomenta la creatividad, por lo tanto, se amplían las respuestas cognitivas del alumnado. Se busca la mejor manera para resolver un problema motor.
4. **Resolución de problemas:** Este estilo pretende que el alumnado alcance el mayor número de respuestas posibles para resolver una tarea motriz. Destaca la labor del o la docente, ya que emplear este estilo supone traspasar el umbral de descubrimiento y estar comprometido con el diseño de problemas adecuados para que el alumnado emplee el tiempo necesario en producir ideas propias y nuevas donde el objetivo de la SA de EC fuese crear una coreografía grupal conformada por varios elementos.

Por otro lado, el papel que juega el AC en la EF es importante, ya que aporta numerosos beneficios en el desarrollo del alumnado como son la mejora de la socialización, la empatía, el aumento del rendimiento académico, autonomía, etc. Así, son muchas las investigaciones que

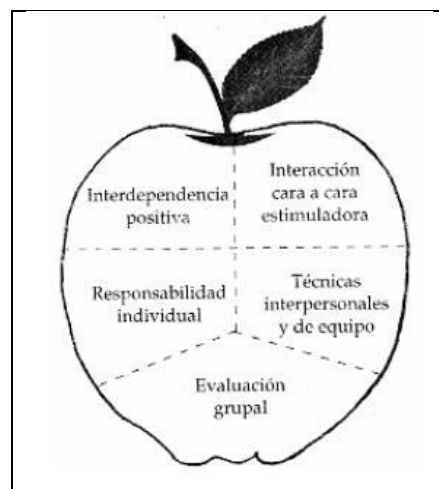
aportan datos importantes y apoyan este modelo (Villanueva y Selene, 2005; Cowie y Fernández, 2006; Goudas y Magotsiou, 2009; Slavin, 2014; Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2016).

*“La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.* (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 14).

La clave de esta definición, lo que diferencia el AC del mero trabajo grupal, es precisamente esa corresponsabilidad en el aprendizaje (Figura 2). Cada estudiante no busca solo aprender un determinado contenido, sino que facilita la ayuda necesaria para que el resto de sus compañeros lo logre también. De ahí que con esta SA pretendamos el desarrollo de la autonomía del alumnado y su responsabilidad en la construcción de este por parte de sus compañeros.

En este modelo pedagógico se identifican cinco condiciones cuya presencia sería determinante para promover el AC y, en consecuencia, el éxito en el trabajo grupal (Figura 2):

**Figura 2.** Elementos Esenciales del Aprendizaje Cooperativo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999).



1. Interdependencia positiva de metas (Objetivo y logro común).
2. Interacción promotora, o manifestación de conductas de ayuda, apoyo y ánimo dentro del grupo (Distribución de Roles entre los componentes).

3. Responsabilidad individual (Actitud de ayuda y apoyo).
4. Habilidades interpersonales y trabajo en pequeños grupos (**Comunicación interpersonal**: animar, escucha activa; **Gestión**: compartir, mediar; **Liderazgo**: explicar, dirigir).
5. Procesamiento o autoevaluación grupal (Niveles de logro grupal y calidad de las relaciones).

Para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo en el aula desarrollado en nuestra propuesta de intervención (Prieto, 2007), señala cuatro fases, donde se incluyen las competencias necesarias para llevarlo a cabo.

Una primera fase de toma de decisiones previas a la enseñanza en el aula, donde los docentes toman diferentes decisiones como son el establecimiento de objetivos, organización de la clase, preparación del material, preparación del espacio y distribución de roles en los diferentes grupos. Este paso es importante ya que supone la base del resto del trabajo, y es necesario hacerlo correctamente para que el aprendizaje cooperativo tenga éxito.

Una segunda fase de estructuración de la tarea, donde se llevan a cabo todas las explicaciones, tanto sobre la tarea, como sobre los criterios y los componentes del aprendizaje cooperativo.

Una tercera fase de intervención y control del proceso, donde se observa la interacción del alumnado para evaluarles.

Por último, una cuarta donde tiene lugar la evaluación acerca del aprendizaje individual y/o grupal por parte del docente (heteroevaluación), una coevaluación grupal por parte del alumnado, donde en nuestro caso en particular y como se venía desarrollando en el transcurso del curso, se realiza a través de “tarjetas evaluadoras” (Anexo1) con diferentes gradientes en función de lo percibido, desde “Adecuado (5-6)”, “Muy adecuado (7-8)” a “Excelente” (9-10)”, donde la dinámica consiste en que cada grupo presente su coreografía, mientras el resto, primero observa su presentación y una vez terminada la actuación, el resto de grupos evalúa, para terminar con una autoevaluación, mediante un cuestionario utilizando la herramienta *iDoceo Connect* (Anexo 1), donde el alumno se evalúa a sí mismo. Una vez que concluyo el desarrollo de la SA y los sus procesos evaluativos, se entregó al alumnado nuevamente el cuestionario de BPNES.

### 4.3 Hibridación de modelos

Situando al alumnado en el centro de la presente intervención, los diferentes estudios científicos corroboran la importancia que tiene la autonomía y la motivación en el proceso de E-A, y como estas se ve favorecidas cuando se sustentan en metodologías híbridas contextualizadas (Valero-Valenzuela et al., 2020).

La aparición de nuevos modelos pedagógicos en EF (Metzler, 2005), han dado respuesta a las necesidades educativas presentes en el alumnado actualmente, en la hibridación de estos modelos, autores como Haerens et al. (2011) y Fernández-Rio y Méndez-Giménez (2016) afirman que no existe un único EE o modelo de enseñanza que sirva para todos los contenidos o contextos educativos, por lo que se hace necesario usar varios de ellos o partes de varios para dar respuesta a las exigencias educativas presentes en el aula. Hibridar significa, por tanto, unir partes de elementos distintos, de EE y modelos pedagógicos, para alcanzar los objetivos de aprendizaje requeridos, usando elementos significativos de estos de forma conjunta o combinada, en nuestro a través de una SA de EC.

En la SA de EC implementada para todos los grupos de bachillerato (Anexo 1), utilizamos en las primeras sesiones EE más directivos, ante la necesidad de que los grupos fuesen familiarizándose con el contenido que priori no dominan, donde según se fuese afianzando el aprendizaje del contenido en las sesiones planteadas, los propios grupos, irían adquiriendo poco a poco una mayor autonomía, sustentada en los EE más emancipativos, mientras que el AC apoyará el desarrollo de la interdependencia positiva, la manifestación de conductas de ayuda, apoyo y ánimo dentro del grupo, la responsabilidad individual, el trabajo en pequeños grupos y la autoevaluación, como parte del aprendizaje pedagógico de la SA de EC para conformar y construir cada una de las partes que integran el conjunto de bloques de la coreografía por lo miembros del grupo (comba individual, comba doble, habilidad deportiva, etc.), para una vez presentados los trabajos realizados, continuar con la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, y medir el grado de autonomía presente en la realización de la SA de EC, percibido en los grupos de estudio a través del BPNES.

El estilo del docente debe encaminarse hacia la utilización de modelos que favorezcan el apoyo a la autonomía, donde al estudiante se le otorga un papel destacado en la toma de decisiones y una mayor responsabilidad (Stover et al., 2014; Moreno-Murcia et al., 2013;



Balaguer et al., 2018;). De este modo, si los docentes generan escenarios donde los estudiantes decidan en determinadas cuestiones implicándose de forma activa, centrándose en el proceso y no en el resultado y guiándolos en su camino, los jóvenes podrían experimentar una motivación más autodeterminada hacia los contenidos trabajados en la asignatura de EF (Moreno-Murcia et al., 2013). Por lo tanto, se puede condicionar el comportamiento de éxito o fracaso de los estudiantes mediante planteamientos metodológicos híbridos que apoyen estas necesidades.

La principal razón para decidimos por este planteamiento metodológico se fundamentó en la bibliografía anteriormente mencionada respecto a la hibridación de modelos y su influencia en el aprendizaje y desarrollo de la autonomía, además debido a las exigencias presentadas en el periodo de implementación (solo seis semanas) y ajustándonos a la programación didáctica presentada por el Departamento de Educación Física del Centro (Hernández, Beceiro y Casemiro, 2020), decidimos aplicar esta investigación para tratar de, además de enseñar unos contenidos al alumnado, comprobar empíricamente si se desarrollaba la autonomía. En el trabajo realizado optamos por esta organización en base a la bibliografía consultada, al tiempo práctico para su desarrollo y principalmente a falta de experiencia en este tipo de estudios, consideramos que esta forma de proceder se ajustaba a las propias necesidades del proceso y el contexto.

En la metodología desarrollada anteriormente y su aplicación, hay que tener en cuenta y poner en práctica las tácticas para la satisfacción de las NPB, como por ejemplo la creación de un buen clima de aula, la utilización de metodologías híbridas contextualizadas basadas en contenidos innovadores y atractivos, que fomenten la motivación hacia conductas autodeterminadas favoreciendo la adherencia a la práctica físico-deportiva (Guzmán et al., 2010). Para que las relaciones entre estas variables produzcan consecuencias positivas, hay que destacar la importancia de utilizar estrategias para satisfacer las tres necesidades psicológicas (Taylor y Ntoumanis, 2007; Tessier et al., 2010; y Aelterman et al., 2014), las cuales influirán en la motivación intrínseca. De esta manera y reflejado en el Modelo Jerárquico de Vallerand (2007) para conseguir las consecuencias actitudinales y comportamentales, el deseo de sentirse autónomos, competentes e integrados les llevarán a propiciar situaciones que favorezcan este clima, como en la práctica de AF (Kilpatrick, Hebert y Jacobsen, 2002).

#### 4.4 El clima de aula y autonomía

Se refuerza la idea anterior estableciendo que el profesorado que promueve un aprendizaje de manera autónoma en los contenidos de clase favorece que el alumnado se sienta más competente y por tanto acrecente su motivación intrínseca (González-Cutre et al., 2014).

En efecto, las NPB durante proceso de E-A, para el desarrollo de la autonomía se considera clave en dicho proceso, pero esta se puede ver influenciada, además de los tipos de motivación mencionados anteriormente, por el clima de aula. Aunque este concepto es complejo de definir, debido a la multitud de factores implicados (los docentes, el alumnado, el aula, el ambiente físico, el tipo centro y las familias), es necesario para el correcto funcionamiento de la clase según Martínez, (1996) el clima de aula se define como “...fenómeno que se genera para cada materia, cada año, con cada grupo de alumnos y con cada profesor, por lo que su intervención deberá situarse, en el marco de la acción tutorial, dentro de cada aula, partiendo de cada profesor y grupo de alumnos.” En España la medición de este factor fue adaptada inicialmente al deporte por Balaguer et al. (2009), dando lugar al Cuestionario de Clima en el Deporte.

Para favorecer este buen clima en el aula, los docentes deben favorecer (dentro de sus posibilidades) un clima positivo donde el alumnado pueda desarrollar todo su potencial de aprendizaje autónomo (Sandoval, 2014). Desde nuestra propuesta metodológica únicamente podemos influir en el alumnado, a través de la configuración de la SA de EC y la actuación docente.

En este mismo sentido, con relación a la influencia de la edad sobre la autonomía del alumnado hacia la EF y el clima de aula se desprende la importancia de satisfacer las NPB en edades tempranas y conseguir una motivación autodeterminada para que en las próximas edades se produzca la estabilidad de estas necesidades (González-Cutre et al., 2014).

Al respecto, Moreno y Cervelló (2008), defienden que la percepción de esta competencia se puede ver condicionada por el sexo. Con relación a la influencia de esta sobre las variables motivacionales relacionadas con la AF y la EF, Coterón et al. (2013) establecen que los chicos presentan mayores niveles de competencia percibida y de compromiso, mientras que las chicas muestran mayores niveles de ansiedad. Los chicos presentan mayores niveles de interés y disfrute en ser activos en la EF que las chicas (Corbin, Cuddihy y Dale, 2002). Sin embargo, Fortier et al. (1995), señalan que las chicas estaban más intrínsecamente motivadas en la ejecución y

mostraban mayor identificación y menos regulación externa y desmotivación que los chicos. Además, las chicas tienen más motivos sociales para practicar deporte que los chicos, siendo que éstos están más influidos por motivos extrínsecos (competitivos).

## 5. Objetivos

El objetivo principal del trabajo fue analizar, en cuatro grupos de primero de bachillerato, si a través de una SA de EC sustentada en la hibridación metodológica de los EE y el AC, favorece la autonomía del alumnado, entendiéndose que de esta manera mejora el clima de aula y su proceso de E-A.

## 6. Metodología

Para aplicar la metodología anteriormente mencionada se optó por desarrollar una intervención siguiendo un diseño de ex post facto descriptivo (Montero y León, 2007), con un diseño *Pre-Post*, para medir los efectos en la autonomía del alumnado mediante una intervención de una SA de EC.

### 6.1 Participantes

Participaron un total de 96 estudiantes, (Media = 16,25 y DT=0,65 años), pertenecientes al curso de primero de bachillerato (Tabla 1) de un centro educativo público ubicado en la zona capitalina de la isla de Tenerife.

**Tabla 1.** Distribución alumnado por grupo/sexo del IES. Anaga.

Grupo	Alumnado por grupo	Chicas por grupo	Chicos por grupo	Porcentaje válido grupo	Porcentaje válido chicas	Porcentaje válido chicos
J	26	14	12	27,09%	54,85%	45,15%
K	22	12	10	22,91%	54,55%	45,45%
L	24	13	11	25%	54,16%	45,84%
M	24	12	12	25%	50%	50%

## 6.2 Instrumentos y medida

Para el proceso de investigación llevado a cabo, se empleó la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES) (Vlachopoulos y Michailidou, 2006), adaptada al castellano por Moreno et al. (2008), aplicada por su carácter validado y científico. Este instrumento consta de 12 ítems con respuesta tipo likert (1-5), “1. Totalmente en desacuerdo”, “2. Algo en desacuerdo”, “3. Neutro”, “4. Algo de acuerdo” y “5. Totalmente de acuerdo”, dividido en tres dimensiones, *Relación con los demás*, *Competencia* y *Autonomía*, centrándonos en este trabajo, principalmente en esta última dimensión (Anexo 2).

## 6.3 Procedimiento

Durante el desarrollo de las prácticas y una vez concluida la fase de observación, se presentó a los diferentes grupos de bachillerato el objetivo del Trabajo Final de Máster y la razón del estudio a desarrollar, en este caso medir la autonomía presente en los grupos de bachillerato previo y posterior a la aplicación de una SA de EC a través del BPNES.

En primer lugar y ante el desconocimiento del objeto de estudio, se indagó sobre las diferentes teorías de la que parte la premisa de la investigación y acercarnos al estado actual de la cuestión a tratar. Para ello se analizó los diferentes estudios partiendo de la TDA (Deci y Ryan, 1985) y la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1984), además de la revisión de diferentes publicaciones científicas referidas al objeto de estudio.

Respecto a los permisos necesarios para la realización de la investigación la solicitud en centro educativo no fue pertinente, debido al carácter anónimo, libre y personal del cuestionario. Los dispositivos móviles y su uso en todo el recinto educativo están prohibidos, a excepción cuando estos tienen fines educativos y bajo la supervisión permanente del docente, como fue el caso en cuestión.

Una vez revisada la bibliografía y extraídos las premisas necesarias para fundamentar el trabajo se utilizó la plataforma *Google Forms*, en donde adaptamos la escala en formato digital, sin realizar ninguna variación en su contenido, para no alterar su validez. La escala presentada fue administrada de manera individual, telemática y anónima, en los momentos previos y posteriores a la aplicación de la SA. Haciéndola llegar a todos los grupos utilizando como soporte

la plataforma *Google Classroom*, donde cada estudiante podía acceder en función de su grupo y responder de manera anónima y personal mediante el uso de un dispositivo electrónico (móvil, Tablet, etc). Como hemos comentado anteriormente la intervención tuvo dos fases de recogida de datos.

La primera fase fue la presentación y realización del cuestionario previo a la aplicación de la SA de EC, en la semana del 12 al 16 de abril (*Pretest*).

La segunda fase de recogida de datos, posterior a la implementación y evaluación de la SA de EC, que tuvo una duración de cuatro semanas, del 26 de abril al 21 de mayo (*Postest*).

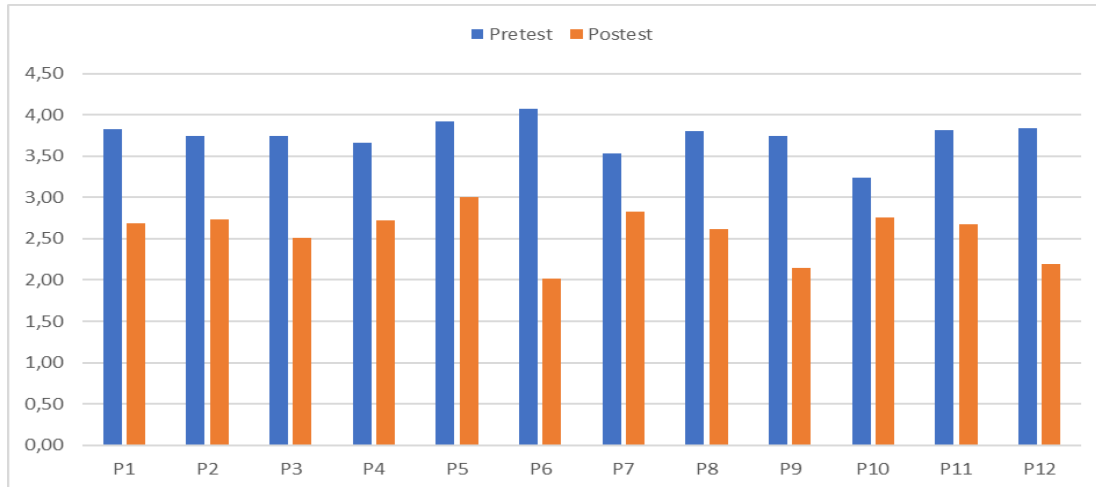
Una vez recopiladas las respuestas del cuestionario, que coincidió prácticamente con final del curso escolar, sobre el 21 de junio y tras la finalización del periodo de prácticas, estos datos se analizaron mediante las herramientas informáticas para el tratamiento estadístico de los resultados, durante el mes de julio y agosto, para finalmente establecer las conclusiones respecto al proceso de investigación llevado a cabo.

#### 6.4 Análisis de datos

Se procedió con estadística descriptiva Media (M) y Desviación Típica (DT), así como se realizó un análisis de frecuencia para comprobar la existencia de diferencias en función del sexo y/o la intervención realizada, que fue la misma para todos los grupos de estudio, se procedió con estadística no paramétrica (prueba U de Mann-Whitney) con la intención de comprobar la existencia de diferencias en las respuestas del estudiantado en función del momento de aplicación de la escala (previo o posterior), el sexo o el grupo al que se pertenece. Estableciendo un nivel de significación  $p < 0,05$  y empleando el paquete estadístico, MICROSOFT EXCEL y IBM SPSS.

## 7. Resultados

**Tabla 2.** Puntuaciones promedio en los ítems del cuestionario BPNES en su aplicación previa y posterior a la intervención desarrollada.



En la Tabla 2 podemos encontrar los resultados extraídos de las respuestas realizadas por los grupos de bachillerato K, J, L y M del cuestionario BNPES. Para centrar el foco en el objetivo de estudio, analizamos los resultados de las preguntas **P1**, **P4**, **P7** y **P10**, centradas en la autonomía en las dos fases de estudio *Pretest-Posttest* en los diferentes grupos de estudio.

- **P1.** *En mis clases de educación física... Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses.*

El conjunto total de respuesta de los grupos de estudio para esta pregunta en la fase de *Pretest* alcanzo un valor de 3,83. En la fase de *Posttest* tras la aplicación de la SA de EC el valor obtenido fue 2,68. Se obtuvo una diferencia de 1,15 puntos de diferencia.

- **P4.** *En mis clases de educación física... La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos.*

El conjunto total de respuesta de los grupos de estudio para esta pregunta en la fase de *Pretest* alcanzo un valor de 3,66. En la fase de *Posttest* tras la aplicación de la SA de EC el valor obtenido fue 2,72. Se obtuvo una diferencia de 0,94 puntos de diferencia.

- **P7.** *En mis clases de educación física... La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos.*

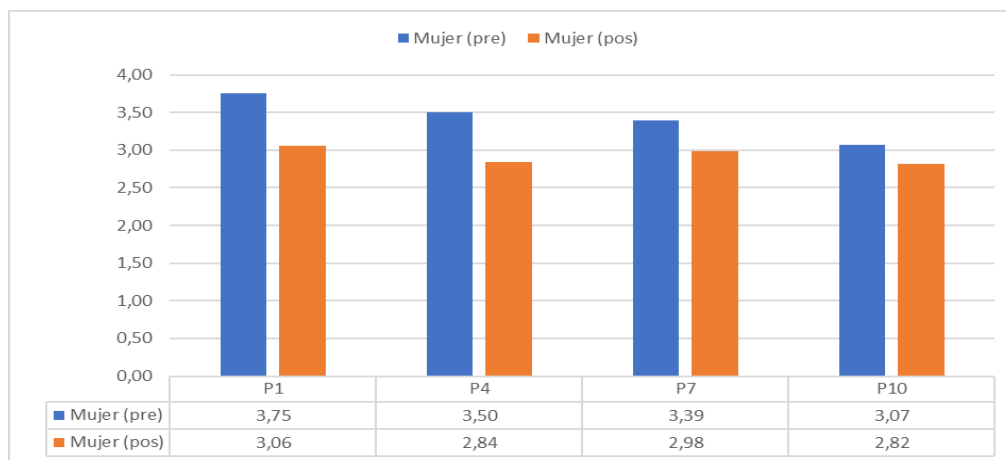
El conjunto total de respuesta de los grupos de estudio para esta pregunta en la fase de *Pretest* alcanzo un valor de 3,66. En la fase de *Postest* tras la aplicación de la SA de EC el valor obtenido fue 2,72. Se obtuvo una diferencia de 0,94 puntos de diferencia.

- **P10.** *En mis clases de educación física...Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios.*

El conjunto total de respuesta de los grupos de estudio para esta pregunta en la fase de *Pretest* alcanzo un valor de 3,24. En la fase de *Postest* tras la aplicación de la SA de EC el valor obtenido fue 2,76. Se obtuvo una diferencia de 0,48 puntos de diferencia.

Como dato significativo presentados en la Tabla 2, podemos observar cómo los resultados en las tres dimensiones que presenta el cuestionario de BPNES, *Relación con los demás*, *Competencia y Autonomía* (el objeto de estudio), los datos muestran una puntuación menor en el conjunto de los grupos una vez implementada y evaluada la SA de EC (*Postest*), estableciéndose una diferencia de 1,28 puntos respecto a la fase del *Pretest* en lo que a la dimensión de la autonomía se refiere.

**Tabla 3.** *Puntuaciones promedio en la Autonomía del cuestionario BPNES en su aplicación previa y posterior a la intervención desarrollada en función del sexo-mujer*



En la Tabla 3 podemos encontrar los resultados extraídos de las respuestas realizadas por los grupos de bachillerato K, J, L y M del cuestionario BNPES en función del sexo-mujeres. Para

centrar el foco en el objeto de estudio, analizamos los resultados de las preguntas **P1**, **P4**, **P7** y **P10**, centradas en la autonomía en las fases de estudio *Pretest-Postest*.

- **P1.** *En mis clases de educación física... Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses.*

El conjunto total de respuestas de las *mujeres* para **P1** en la fase de *Pretest* obtuvo un valor de 3,75 y en la fase de *Postest* obtuvo un valor de 3,06. La diferencia entre *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 0,69.

- **P4.** *En mis clases de educación física... La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos.*

El conjunto total de respuestas de las *mujeres* para **P4** en la fase de *Pretest* obtuvo un valor de 3,50 y en la fase de *Postest* obtuvo un valor de 2,84. La diferencia entre *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 0,66.

- **P7.** *En mis clases de educación física... La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos.*

El conjunto total de respuestas de las *mujeres* para **P7** en la fase de *Pretest* obtuvo un valor de 3,39 y en la fase de *Postest* obtuvo un valor de 2,98. La diferencia entre *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 0,41.

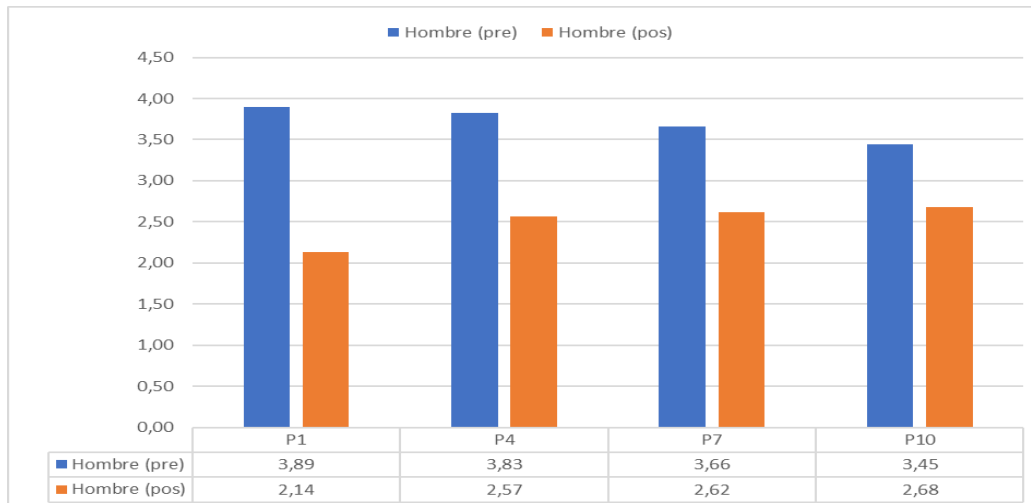
- **P10.** *En mis clases de educación física... Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios.*

El conjunto total de respuestas de las *mujeres* para **P10** en la fase de *Pretest* obtuvo un valor de 3,07 y en la fase de *Postest* obtuvo un valor de 2,82. La diferencia entre *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 0,25.

Como datos significativos presentados en la Tabla 3, podemos observar cómo los resultados en las preguntas referidas a la *Autonomía* (el objeto de estudio), representadas en **P1**, **P4**, **P7** y **P10**, la mayor diferencia entre *Pretest-Postest* en las respuestas de las mujeres se halló en P1 (0,69), mientras que la menor fue en P10 (0,25), estableciéndose una media de 0,50 puntos en el total de respuestas *Pretest-Postest* referidas al objeto de estudio mostrando una puntuación significativa  $p < 0,05$  en el resultados de los datos.



**Tabla 4.** Puntuaciones promedio en la Autonomía del cuestionario BPNES en su aplicación previa y posterior a la intervención desarrollada en función del sexo-hombre.



En la Tabla 4 podemos encontrar los resultados extraídos de las respuestas realizadas por los grupos de bachillerato K, J, L y M del cuestionario BNPES en función del sexo-hombre. Para centrar el foco en el objeto de estudio, analizamos los resultados de las preguntas **P1**, **P4**, **P7** y **P10**, centradas en la autonomía en las fases de estudio *Pretest-Postest*.

- **P1.** *En mis clases de educación física... Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses.*

El conjunto total de respuestas de los *hombres* para **P1** en la fase de *Pretest* obtuvo un valor de 3,89 y en la fase de *Postest* obtuvo un valor de 2,14. La diferencia entre *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 1,75.

- **P4.** *En mis clases de educación física... La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos.*

El conjunto total de respuestas de los *hombres* para **P4** en la fase de *Pretest* obtuvo un valor de 3,83 y en la fase de *Postest* obtuvo un valor de 2,57. La diferencia entre *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 1,26.

- **P7.** *En mis clases de educación física... La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos.*

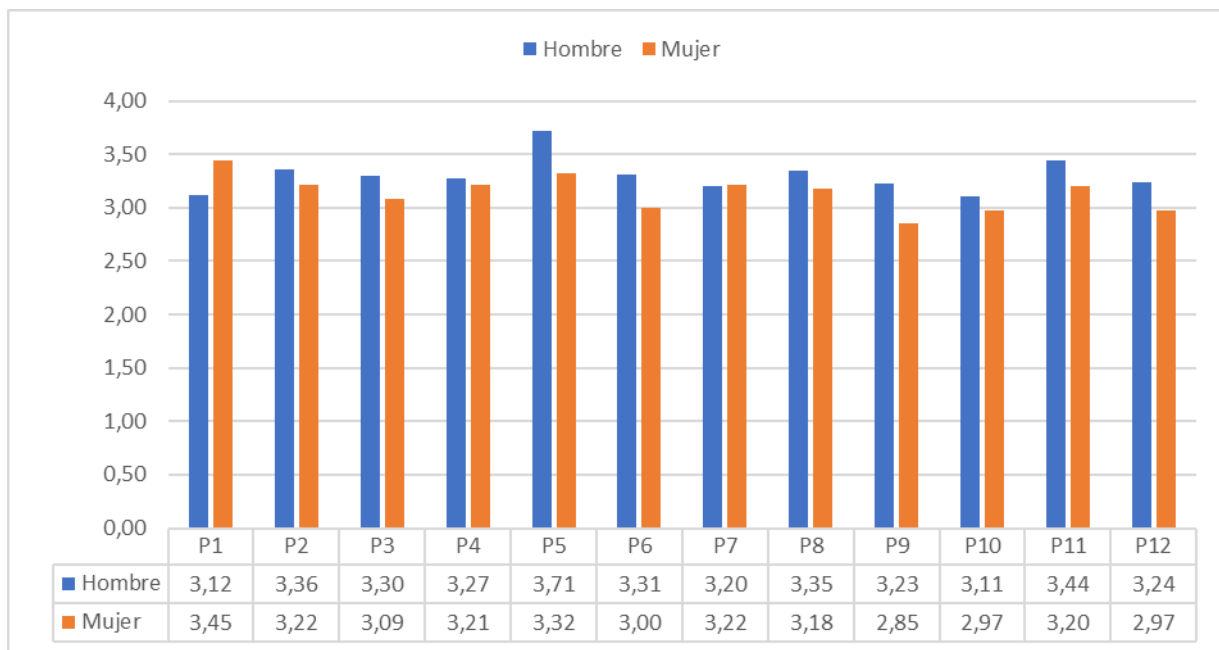
El conjunto total de respuestas de los *hombres* para **P7** en la fase de *Pretest* obtuvo un valor de 3,66 y en la fase de *Postest* obtuvo un valor de 2,62. La diferencia entre *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 1,04.

- **P10.** *En mis clases de educación física... Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios.*

El conjunto total de respuestas de los *hombres* para **P10** en la fase de *Pretest* obtuvo un valor de 3,45 y en la fase de *Postest* obtuvo un valor de 2,68. La diferencia entre *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 0,77.

Como datos significativos presentados en la Tabla 4, podemos observar cómo los resultados en las preguntas referidas a la *Autonomía* (el objeto de estudio), representadas en **P1, P4, P7 y P10**, la mayor diferencia entre *Pretest-Postest* en las respuestas de los hombres se halló en P1 (1,75), mientras que la menor fue en P10 (0,77), estableciéndose una media de 1,20 puntos en el total de respuestas *Pretest-Postest* referidas al objeto de estudio mostrando una puntuación significativa  $p < 0,05$  en el resultados de los datos.

**Tabla 5.** *Puntuaciones promedio en los ítems del cuestionario BPNES en su aplicación previa y posterior a la intervención desarrollada en función del sexo-Mujer/Hombre.*



En la Tabla 5 podemos encontrar los resultados extraídos de las respuestas realizadas por los grupos de bachillerato K, J, L y M del cuestionario BNPEs en función del sexo-mujeres/hombres. Para centrar el foco en el objetivo de estudio, analizamos los resultados de las preguntas **P1**, **P4**, **P7** y **P10**, centradas en la autonomía en las dos fases de estudio *Pretest-Postest*.

- **P1.** *En mis clases de educación física... Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses.*

El conjunto total de respuesta de las *mujeres* para esta pregunta en las fases de *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 3,45. El conjunto total de respuesta de los *hombres* para esta pregunta en las fases de *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 3,12. La diferencia entre ambos sexos en P1 obtuvo un valor de 0,33.

- **P4.** *En mis clases de educación física... La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos.*

El conjunto total de respuesta de las *mujeres* para esta pregunta en las fases de *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 3,21. El conjunto total de respuesta de los *hombres* para esta pregunta en las fases de *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 3,27. La diferencia entre ambos sexos en P4 obtuvo un valor de 0,06.

- **P7.** *En mis clases de educación física... La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos.*

El conjunto total de respuesta de las *mujeres* para esta pregunta en las fases de *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 3,22. El conjunto total de respuesta de los *hombres* para esta pregunta en las fases de *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 3,20. La diferencia entre ambos sexos en P7 obtuvo un valor de 0,02.

- **P10.** *En mis clases de educación física... Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios.*

El conjunto total de respuesta de las *mujeres* para esta pregunta en las fases de *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 2,97. El conjunto total de respuesta de los *hombres* para esta pregunta en las fases de *Pretest-Postest*, obtuvo un valor de 3,11. La diferencia entre ambos sexos en P10 obtuvo un valor de 0,14.

Como dato significativo presentados en la Tabla 5, podemos observar cómo los resultados en las tres dimensiones que presenta el cuestionario de BPNES, *Relación con los demás*, *Competencia* y *Autonomía (el objeto de estudio)*, los datos muestran una puntuación significativa  $p < 0,05$  respecto a la diferencia entre Mujeres y Hombres en la dimensión de la autonomía 0,04 puntos, respecto a la fase del Pretest.

**Tabla 6.** Puntuaciones promedio en los ítems del cuestionario BPNES en su aplicación previa y posterior a la intervención desarrollada en función del sexo.

Sexo	Dimensiones del BPNES					
	Relación		Autonomía		Competencia	
Mujeres	11,90	*	<b>12,85</b>	*	12,92	*
Hombres	13,07	*	<b>12,70</b>	*	13,86	*

Leyenda: \*Significación estadística  $p < 0,001$

Sexo Pretest	Dimensiones del BPNES					
	Relación		Autonomía		Competencia	
Mujeres	14,30	*	<b>13,71</b>	*	14,30	*
Hombres	16,53	*	<b>14,83</b>	*	16,32	*

Leyenda: \*Significación estadística  $p < 0,001$

Sexo Postest	Dimensiones del BPNES					
	Relación		Autonomía		Competencia	
Mujeres	9,06	*	<b>11,70</b>	*	11,20	*
Hombres	8,68	*	<b>10,00</b>	*	10,73	*

Leyenda: \*Significación estadística  $p < 0,001$

En la Tabla 6 se muestran los resultados obtenidos en el conjunto de respuestas según el sexo en el cómputo total de las respuestas del BPNES. En función de las dimensiones del cuestionario: *Relación con los demás*, *Autonomía* y *Competencia*. En el objeto de estudio, la autonomía, se aprecian diferencias significativas  $p < 0,001$  en las respuestas de los hombres frente a las de las mujeres (12,85 vs. 12,70) a favor de las mujeres. Si prestamos atención a las respuestas del *Pretest* y *Postest* se aprecian diferencias en las respuestas atendiendo al sexo de los

participantes. Encontrando que en el *Pretest* (14,83 vs. 13,71) las puntuaciones son superiores en el sexo masculino, pero invirtiéndose las mismas en el *Posttest* (10,00 vs. 11,70).

**Tabla 7.** Puntuaciones promedio en las dimensiones del cuestionario BPNES en su aplicación previa y posterior a la intervención desarrollada en función del grupo-clase.

Grupos/Clase	Dimensiones del BPNES								
	Relación		Autonomía		Competencia				
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest			
J	15,14	8,5	*	<b>14,62</b>	<b>10,21</b>	*	15,72	9,14	*
K	16,17	8,06	*	<b>14</b>	<b>9,71</b>	*	15,5	10,53	*
L	13,16	10,07	^	<b>13,24</b>	<b>12,04</b>		14	12,93	
M	17,07	8,4	*	<b>15,04</b>	<b>11,13</b>	*	15,81	10,47	*

Leyenda: \*Significación estadística ^  $p < 0,05$  \*  $p < 0,001$

En la Tabla 7 se muestran los resultados obtenidos en el conjunto de respuestas según el grupo-clase J, K, L y M en el cómputo total de las respuestas del BPNES en las fases del *Pretest-Posttest*. Como se muestra en la tabla están recogidas las tres dimensiones del cuestionario *Relación con los demás*, *Autonomía* y *Competencia*. En el objeto de estudio la autonomía, los resultados del grupo J la diferencia es de 4,41, en el grupo K la diferencia es de 4,29, en el grupo L la diferencia es de 1,2 y el grupo M la diferencia es de 3,91. Como dato significativo el grupo que presentó mayor diferencia entre el *Pretest-Posttest*, en el objeto de estudio fue el grupo J, presentando también la mayor diferencia (4,41) En las dimensión de *Relación con los demás* y *Competencia*, también obtuvo la llamar diferencia respecto a los otros grupos.

Asimismo, se muestran los resultados obtenidos en el conjunto de respuestas del conjunto de grupos en el cómputo total de las respuestas del BPNES en la fase del *Pretest-Posttest*. Como se muestra en la Tabla 7 están recogidas las tres dimensiones del cuestionario *Relación con los demás*, *Autonomía* y *Competencia*. En el objeto de estudio la autonomía, los resultados entre todos los grupos la diferencia se establece en 3,45 (M) entre las dos fases de estudio.

Por otro lado, y al comparar la puntuación en la escala general y sus dimensiones, atendiendo al curso de los participantes en su aplicación previa y posterior, se aprecia, tal y como

se puede ver en la Tabla 7 la existencia de diferencias significativas en la dimensión autonomía. Tras la autoevaluación y coevaluación una vez finalizada la SA de EC, en la fase posterior se presentó nuevamente el cuestionario entre los estudiantes.

## 8. Discusión

En el presente trabajo realizado y tras presentar los resultados encontrados en el proceso de investigación en durante la intervención y una vez finalizada esta, los datos extraídos del BPNES, referidos a la autonomía, nuestro objeto de estudio, muestran valores menores tras la aplicación de la SA de EC.

Hasta donde sabemos las referencias científicas publicadas al respecto del tema de investigación aquí tratado es escasa en el ámbito de la EF, sin embargo, sí existen algunos estudios con relación al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje como los estudios de Gómez-Rijo (2012) donde incide en la actuación metodológica docente sobre el alumnado de Primaria para fomentar el desarrollo autónomo en el aprendizaje en el área de EF; Murcia et al. (2012) analiza la relación profesor-discente como factor determinante para el desarrollo de la autonomía; Baena-Extremera et al. (2013) donde analiza la motivación en el alumando como principal vía para el desarrollo de la autonomía, nos ayudaron a conformar una idea aproximada sobre los aspectos a tener en cuenta a la hora de estudiar la autonomía en el aprendizaje del alumnado.

En el proceso de intervención y tras el análisis de los resultados extraídos del cuestionario de BPNES, tras la aplicación de la SA de EC, los datos en la Autonomía obtuvieron valores muy inferiores en el *Postest*, como se recoge en los datos de la Tabla 8 referente al grupo-clase, pero, además, en las otras dos dimensiones que componen el cuestionario *Relación con los demás* y *Competencia*, también tuvieron valores inferiores presentados antes de la implementación de la SA de EC, creyendo que el resultado de estos datos, se explican porque el alumnado no se mostro lo suficientemente receptivo ante este contenido en concreto, lo que fue un factor determinante en los resultados obtenidos en el cuestionario

En la comparación de los resultados en el presente estudio, la autonomía que percibió el alumnado fue menor que en el *Pretest*, bajo una SA de EC, donde la utilización de este contenido como expresan Learreta, Ruano y Sierra (2006) puede mejorar la concentración, la competencia,

la flexibilidad, la *autonomía*, la independencia, la responsabilidad y el autoconcepto, además de favorecer las relaciones con el entorno familiar, social y cultural, a pesar del alto valor educativo de este contenido, el resultado de su implementación no alcanzo el objetivo propuesto, en comparación con otros estudios que utilizaron propuestas como la presentada por Esteban-Cornejo et al. (2014), centrada en el análisis de las aptitudes físicas como factor determinante en el desarrollo académico, o la presentada por autores como Fernández-Rio y Méndez-Giménez (2016), donde su estudio se enfocaba principalmente en el AC, como principal opción pedagógica en el proceso de E-A.

Asimismo, las diferencias en la autonomía percibida en función del sexo, los datos presentados en la Tabla 3 y 4, reflejan que son pocas las diferencias entre ambos sexos entre el *Pretest-Postet*. Este hecho es similar a los resultados del estudio presentado por Aguado-Gómez et al. (2016) en donde, las principales diferencias en el aprendizaje autónomo atienden más a las necesidades del alumnado relacionadas con los ritmos de aprendizaje, más que al hecho del sexo en sí. Además, las otras dos dimensiones que abarca el BPNES *Competencia y Relación con los demás* y su relación con el sexo, también se refleja que apenas existen diferencias significativas en el resultado de los datos obtenidos.

Respecto a las diferencias respecto al resultado en los grupos, hemos de comentar que en general, estos presentan puntuaciones inferiores después de participar en la SA de EC, donde en las tres dimensiones y en concreto en la autonomía, solo el grupo L, no se apreciaron diferencias significativas, entre las puntuaciones obtenidas en la aplicación previa y en las de la aplicación posterior. Creyendo que esto se debe a la buena cohesión que presentaba el grupo y su disposición favorable hacia el contenido, de principio a fin de la SA de EC, desarrollando una menor diferencia entre la fase del Pretest y el Postet expuestos en la Tabla 7.

## 8.1 Limitaciones

En el presente trabajo durante la configuración y posterior aplicación de la SA de EC, queríamos comparar dos metodologías y testar su efectividad en el desarrollo de la autonomía, lo que hubiese sido mucho más enriquecedor para el trabajo presentado, pero no se pudo realizar debido las limitaciones temporales, a las restricciones por la pandemia y la inexperiencia docente por lo que optamos en reproducir la misma metodología y su desarrollo en todos los grupos.

En cuanto a la obtención de resultados satisfactorios al desarrollo de la autonomía, pensamos que estos se deben al poco tiempo de intervención, ya que propuestas similares como las presentadas por Gómez-Rijo et al. (2015), contaron con 16 semanas y la aplicación de dos SA de aprendizaje, en comparación con el presente estudio dónde solo se contó con una SA y seis semanas para desarrollar la autonomía en el alumnado debido a las limitaciones temporales del periodo práctico. Principalmente la falta de tiempo fue nuestro mayor hándicap, ya que, como señala la bibliografía consultada, el desarrollo de la autonomía, es una competencia que no puede desarrollarse en periodos cortos de tiempo, debido a que, precisa valga la redundancia, de un tiempo determinado en función de las características del alumnado y el contexto que lo envuelve en su implantación y desarrollo. Durante el periodo práctico de docencia (solo siete semanas), solo tuvimos dos horas por grupo a la semana cuando en realidad necesitaríamos, desde nuestra opinión, contar con un número mayor de sesiones por semana y grupo para alcanzar el objetivo propuesto. Otra dificultad a la que debíamos hacer frente fue la situación de Pandemia del COVID-19, las restricciones presentadas en la utilización de material y los espacios utilizados normalmente para las clases de EF, que presentaban todos centros en la Comunidad Autónoma impuestos desde la Consejería de Educación, pudiendo condicionar el resultado aquí expuesto.

Otro problema que presentó el estudio fue el rechazo hacia el contenido desarrollado, sobre todo entre los chicos, debido principalmente como afirma Cuéllar y Rodríguez (2009), a que este se aleja de los contenidos relacionados con la eficacia motriz que habitualmente se desarrollan en EF. Este rechazo hacia el contenido propuesto provocó situaciones de conflicto en algunos grupos, debido a que el alumnado masculino no aportaba lo necesario para la construcción de la coreografía y por ende al buen funcionamiento dentro de estos.

A pesar de estas limitaciones encontradas en la realización del trabajo y descubrir en el análisis de los datos, que la autonomía no mejoró en los diferentes grupos de bachillerato tras la aplicación de la SA de EC, estamos contentos con los resultados de aprendizaje desarrollados por el alumnado en esta SA, así como los productos que surgieron, (la coreografía) un producto único y original, constituyendo un total aproximado de 12 coreografías con su respectivo aprendizaje y exigencia en el conjunto de todos los cursos de bachillerato..



## 8.2 Futuras líneas de investigación

En base a los resultados obtenidos, sería pertinente comprobar nuevamente con muestras más generalizables y en diferentes niveles si se repiten los resultados y disminuye la autonomía del alumnado con este tipo de metodología y comprobar si una es mejor que la otra en cuanto a la mejora del clima de aula, las calificaciones o aprendizaje desarrollado, la disminución de conflictos en clase, etc.

Por ello y tras la realización del trabajo y fruto de la revisión del objeto de estudio, quizás una de las herramientas que desde el punto de vista del aprendizaje consideramos un acierto y un auténtico descubrimiento es la hibridación metodológica, en donde se selecciona aquellos aspectos que mejor se ajusten a la realidad educativa, según necesidades del contexto y las capacidades docentes.

Por lo que pensamos que es necesario incidir en este aspecto metodológico para afianzar cualidades tan fundamentales como es la autonomía en los grupos de clase, independiente del nivel al que se dirija el proceso de E-A.

Otro aspecto que consideramos importante para la formación integral del alumnado es el trabajo de las emociones y la importancia de las NPB. El apoyo de estas metodologías adaptadas al contexto y necesidades del alumnado favorecen aspectos como el aquí estudiado, no solo en la asignatura de EF sino en todas las áreas educacionales.

## 8.3 Aplicaciones prácticas

Como hemos descrito anteriormente, el uso de la hibridación de modelos pedagógicos en EF presenta como una herramienta interesante para presentar los diferentes contenidos del área al alumnado, sobre todo cuando tenemos la intención, como ha sido en nuestro caso, de averiguar cómo influye una SA de EC en la autonomía de este. Es necesario resaltar que dominar este tipo de metodologías no es fácil, ya que, lleva mucho tiempo, esfuerzo y experiencia para su uso idóneo, además no hay una “*receta única y universal*” que se pueda aplicar, ya que, el contexto donde se desarrolla el proceso de E-A varía mucho incluso de un grupo a otro pertenecientes a un mismo centro educativo.

Consideramos que, gracias al apoyo de las nuevas tecnologías, de forma educativa y responsable, es posible conocer que piensan nuestro alumnado a través de cuestionarios como el

BPNES, debido a su fácil acceso para los usuarios de un grupo y la rapidez en la obtención de resultado, anónimo y personal, pudiendo segregar las respuestas, por sexo, edad, preferencias, etc., y modificar nuestra acción docente del proceso de E-A según demande el alumnado, sus necesidades y el contexto, pudiendo extrapolarse este tipo de investigación a otras áreas educativas y niveles.

Para el desarrollo de la autonomía en el alumnado y como hemos podido ser consciente tanto en la bibliografía consultada, como en la aplicación práctica, es necesario comentar para futuras investigaciones en este campo en concreto que, promocionar esta competencia en cualquier grupo o nivel, lleva tiempo, esfuerzo y una configuración metodológica concienzuda que se ajuste al contexto y las necesidades donde vaya a ser implementada.

## 9. Conclusiones

En el presente trabajo realizado y según el análisis de los datos extraídos, en la fase previa como en la fase posterior, pudo constar que el objeto de estudio la autonomía, así como *Relación con los demás* y *Competencia*, que conforman las dimensiones del BPNES, muestran valores inferiores tras la implementación de la SA de EC, por lo que hemos sido conscientes de la dificultad que tiene potenciar esta competencia en el alumnado de bachiller.

La multitud de factores que inciden en el desarrollo de la autonomía en el proceso de E-A hace necesario reflexionar sobre la forma que debe tener el escenario educacional, para que a través de acciones pedagógicas coordinadas desde todos los niveles y áreas involucradas en el aprendizaje establezcan sinergias encaminadas hacia su desarrollo.

En este estudio se ha podido comprobar como lo EE y el modelo de AC implementado en la intervención docente no dio lugar a mejoras en el desarrollo de la autonomía del alumnado, aunque se apreciaron mejores tasas de aprendizaje de los contenidos al compararlo con experiencias de años anteriores (Beceiro, 2021). Asimismo, también se corroboró una mejora considerable en la cooperación entre los participantes con la metodología de AC, alcanzado soluciones a los conflictos surgidos en los grupos, para poder alcanzar los objetivos propuestos por los docentes.

Por todo ello, creemos que la propuesta es interesante y debería extrapolarse a otros contenidos educativos y áreas que quizás puedan favorecer el objetivo del trabajo desarrollar la

autonomía en el proceso de E-A, creando de forma innata a través de nuestra área la adhesión a la AF y hábitos saludables de forma permanente.

## 10. Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J. y Haerens, L. (2014). Fomento de un Estilo de Enseñanza que apoye las necesidades: Efectos de la intervención en las creencias y conductas de enseñanza de los profesores de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte y el Ejercicio*, 36(6), 595-609.
- Aguado-Gómez, R., Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J. y López-Rodríguez, A. (2016). Apoyo a la autonomía en las clases de Educación Física: percepción versus realidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16(62), 183-202.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J.A. y Martínez-Molina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 46-49.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 73-83.
- Boekaerts, M. (1996). El aprendizaje autorregulado en la unión de la cognición y la motivación. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Cervelló, E., Murcia, J. y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 8(1), 171-183.
- Coterón, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J. y Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en educación física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157.
- Cowie, H. y Fernández, J. (2006). Ayuda entre Iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 291-310.
- Cuéllar, J. y Rodríguez, Y. (2009). Estrategias de enseñanza y organización de la clase en Expresión Corporal. Habilidad Motriz. *Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 33, 5-14.

- Curtner-Smith, D., Todorovich, R., McCaughtry, A. y Lacon, A. (2001). Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 7(2), 177-190.
- Delgado-Noguera, M. A. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *Retos*, 28, 240-247.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation, a literature review system. *Research on Humanities and Social Sciences*, 23(2), 165-174.
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M. y Abós, A. (2021). Estilo motivacional docente en educación física: ¿Cómo afecta a las experiencias del alumnado? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 144(6), 44-51.
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-González, M., Martínez-Gómez, D., Del-Campo, J., González-Galo, A., Padilla-Moledo, C., Sallis, F. y Veiga, L. (2014). Influencia independiente y combinada de los componentes de la aptitud física en el rendimiento académico en la juventud. *Journal of Pediatrics*, 165(2), 306-312
- Fernández-Díez, B. y García, R. (2003). La Expresión Corporal como fuente de aprendizaje de nociones espaciales en Educación. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 158-164.
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. (29), 201-206.
- Fernandez-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar-Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (413), 55-75.

- Fortier, M., Vallerand, R., Brière, N., y Provencher, P. (1995). Estructuras deportivas competitivas y recreativas y género: una prueba de su relación con la motivación deportiva: Una prueba de su relación con la motivación deportiva. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 24-39.
- García-Mas, A. y Gimeno, F. (2008). La teoría de orientación de metas y la enseñanza de la Educación Física: consideraciones prácticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 511-522.
- Goudas, M., y Magotsiou, E. (2009). Los efectos de un programa cooperativo de educación física en las habilidades sociales de los estudiantes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356-364.
- Gómez-Rijo, A. (2012). Estrategias de intervención docente en Educación Física para el desarrollo de la autonomía en el alumnado de Educación Primaria. *Tesis doctoral. ULL*.
- 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. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(42), 310-328.
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 44-62.
- González-Cutre, D., Ferriz, R., Vicente, J., Beltrán-Carrillo, J. A., Montero-Carretero, C., Cervelló, E. y Moreno-Murcia, J. M. (2014) Promoción de la autonomía para la participación en la actividad física: un estudio basado sobre el modelo transcontextual de motivación. *Psicología de la Educación*, 34(3), 367-384.
- Guzmán, J., Carratalá, E., Ferriol, A., y Pallarés-Carratalá, V. (2010). Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. *Motricidad: revista de ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16, 84-98.
- Granero Gallegos, A., Baena Extremera, A., Sánchez Fuentes, J. A., y Martínez Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 59-70.

- Haerens, L., Kirk, D., Cardón, G. y Bourdeaudhuij, I. (2011). Hacia el desarrollo de un modelo pedagógico para la Educación Física basada en la salud. *Asociación Nacional de Kinesiología y Educación Física en la Educación Superior*, 63(3), 321-338.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Barkoukis, V., Wang, J. y Baranowski, J. (2005). Apoyo a la autonomía percibida en la educación y la actividad físicas en el tiempo libre: una evaluación transcultural del modelo transcontextual. *Journal of Educational Psychology*, 97, 287-376.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Paidotribo, Barcelona.
- Hernández, N., Beceiro, R. y Casemiro, F. (2020). Programación Didáctica departamento de Educación Física, IES Anaga (Manuscrito no publicado).
- Holec, H. (1981). *Autonomía y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Oxford. Pergamon Press.
- Isaza, L., y López, G. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141.
- Johnson, D., Johnson, R y Holubec, E. (1993). *Cooperación en el aula*. 6ª ed. Edina, Minnesota, Interaction Book Company.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhooun, E. (2000). *Modelos de enseñanza*. Gedisa.
- Kilpatrick, M., Hebert, E. y Jacobsen, D. (2002). Physical activity motivation. A practitioner's guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73(4), 36-41.
- Learreta, B., Sierra, A. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Inde. Barcelona.
- Lanz, M. (2006). Aprendizaje Autorregulado: El lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121-132.
- Lorente Catalán, E. (2008). Estimular la responsabilidad y la iniciativa: autogestión en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(92), 26-34.
- Mageau, A. y Vallerand, R. (2003). La relación entrenador-atleta: un modelo motivacional. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883-904.
- Martínez, M. (1996). *El Clima del aula*. Wolter Kluwer. Barcelona.

- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje, *Persona*, (12), 167-185.
- Montero, I. y León, O. (2007). Una guía para nombrar estudios de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moreno, C. (2009). Estrategias de enseñanza y organización de la clase en Expresión Corporal. *Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 33, 5-14.
- Moreno, A., González-Cutre, D., Chillón, M. y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno, A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicación práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno-Murcia, J., Huéscar, E., Peco, N. y Cervelló, E. (2013). Relación del feed-back y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de psicología*, 29(1), 257-263.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires, Paidós.
- Mosston, M. y Ashwoth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los Estilos de Enseñanza*. Editorial, Hispano Europea. Barcelona.
- Murcia, J., Conde, C. y Buñuel, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 40, 8-27.
- Nicholls, G. (1984). Motivación de logro: conceptos de capacidad, experiencia subjetiva, elección de tareas y desempeño. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D. y Herrán, I. (2017). La hibridación de modelos pedagógicos en educación física y la evaluación formativa. *Revista Infancia Educación y Aprendizaje*, 3(2), 411-418.
- Piaget, J. y Delval, J. (1970). *La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta*. Alianza. Madrid.
- Punie, Y., Brečko, B. y Ferrari, A. (2014). A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. *eLearning Papers*, 38, 3-17.



- Phalet, K., Andriessen, I. y Lens, W. (2004) Cómo las metas futuras mejoran la motivación y el aprendizaje en aulas multiculturales. *Revista de psicología educativa*, 16(1), 59-89.
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 59(2-3), 511-527.
- Prieto, L. (2007). El aprendizaje cooperativo. PPC. Madrid.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Recours, A., Souville, M. y Griffet, J. (2004). Expressed motives for informal and club/association-based sports participation. *Journal of Leisure Research*, 36, 1-22.
- Reeve, J. (2002). Teoría de la autodeterminación aplicada a entornos educativos. Manual de investigación de autodeterminación. *Prensa de la Universidad de Rochester*, 183-203.
- Salvara, M., Jess, M., Abbott, A. y József, B. (2006). Un estudio preliminar para investigar la influencia de diferentes estilos de enseñanza en las orientaciones de objetivos de los alumnos en educación física. *European Physical Education Review*, 12(1), 51-74.
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Última Década, Proyecto Juventudes*, (41), 153-178.
- Sevil, J., Abós, A., Julian, J., Murillo, B. y García-González, L. (2015). Género y motivación situacional en Educación Física: claves para el desarrollo de estrategias de intervención. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 41(11), 281-296.
- Sicilia, C. y Delgado Noguera, M.A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo sociocultural del conocimiento escolar*. Inde. Madrid.
- Skinner, E. y Belmont, M. (1993). Motivación en el aula: efecto recíproco del comportamiento del maestro y la participación de los estudiantes a lo largo del año escolar. *Journal of Educational Psychology*, 85(4). 571-581.
- Skinner, E. y Edge, K. (2002). Autodeterminación, afrontamiento y desarrollo. Manual de investigación de autodeterminación. *Prensa de la Universidad de Rochester*, 297-337.
- Slavin, E. (2014). Aprendizaje cooperativo y rendimiento académico: ¿Por qué funciona el trabajo en grupo? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791.

- Stover, B., Bruno, E., Uriel, E. y Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14 (2), 105-115.
- Taylor, I., y Ntoumanis, N. (2007). Estrategias de motivación docente y autodeterminación del alumno en Educación Física. *Journal of Educational Psychology*, 99(4),747-760.
- Tessier, D., Sarrazin, P. y Ntoumanis, N. (2010). El efecto de una intervención para mejorar Estilo interpersonal de profesores recién calificados, motivación de los estudiantes y necesidad psicológica Satisfacción en el deporte-Educación Física. *Psicología Educativa Contemporánea*, 35(4), 242-253
- Valero-Valenzuela, A., García, D., Camerino, O. y Manzano, D. (2020). Hibridación del modelo pedagógico de responsabilidad personal y social y la gamificación en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 63-74
- Vargas-Viñado, F. y Herrera-Mor, E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 187-208.
- Vallerand, R. (1997). Hacia un modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca. *Academic Press*, 29, 271-360.
- Vallerand, R. (2001). Un modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca en el deporte y el ejercicio. *Avances en la motivación en el deporte y el ejercicio*, 263-319.
- Villanueva, R. y Selene, R. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. *Revista de la Educación Superior*, 31(1),87-104.
- Vlachopoulos, P. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. 10(3),179-201.

## 11. Anexos:

11.1 Anexo 1. Situación de Aprendizaje “Mi Show Coreográfico”, diario de trabajo, tarjetas de coevaluación, rúbrica de evaluación y de autoevaluación.



# “Mi Show coreográfico: Go Talent”

### DATOS TÉCNICOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

### IDENTIFICACIÓN

<b>Autor:</b> Ricardo Fernández Beceiro y Miguel Ángel Díaz Guevara	<b>N.º sesiones:</b> 8	<b>Trimestre:</b> Tercero	
<b>Etapas:</b> Bachillerato	<b>CURSO:</b> 1º Bachiller J, K, L y M	<b>Materia:</b> Educación Física	<b>Tipo:</b> Simulación

### JUSTIFICACIÓN:

#### a) Identificación de las aportaciones del eje temático al alumnado

La presente S.A tiene como objeto la realización de una composición artística en forma de coreografía, en grupos estables de 6-8 componentes, mixtos y heterogéneos. Para el desarrollo de la SA. utilizaremos una hibridación metodológica entre el Aprendizaje Cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec,1992) y los Estilos de Enseñanza (Mosston y Answorth 1991). Durante el desarrollo de la SA. el Aprendizaje Cooperativo y los Estilos de Enseñanza, serán el soporte para desarrollar el criterio 2, 3 y 4, además de trabajar las Competencias AA, CMCT, CL, SIEE, CEC, CD, y CSC. El alumnado dispondrá de 8 a 10 (según el desarrollo de la SA y los objetivos planteados) sesiones para diseñar y crear un

producto original, creativo e inédito donde estén presentes los siguientes elementos obligatorios: 4 bloques musicales con pasos de baile, los cuales pueden repetir a lo largo de la composición artística, 1 bloque musical coreografiado, coordinado empleando combas pequeñas y a través de saltos individuales, 2-3 bloques musicales coreografiados empleando combas grandes y con diferentes desplazamientos por el espacio y Medio bloque musical en donde se realice una habilidad deportiva coordinada entre todos los componentes donde se puede emplear material ( balón, malabares, raquetas, palos del diablo, ...) o con el propio cuerpo ( volteretas, rueda lateral, apoyos invertidos, ....)

#### **b) Contribución de la SA al desarrollo de los objetivos generales de la etapa**

Esta Situación de Aprendizaje contribuye al desarrollo de los siguientes objetivos generales de etapa:

- *Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.*
- *Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.*
- *Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.*
- *Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.*

#### **c) Contribución de la SA al desarrollo de las competencias básicas**

En la implementación de esta SA, estará especialmente focalizada a desarrollar la competencia de **CONCIENCIA y EXPRESIONES CULTURALES (CEC)** mediante la percepción, interacción y adaptación del propio cuerpo a un ritmo y a un espacio determinado, así como en las constantes interacciones entre el grupo. La **COMPETENCIA DIGITAL (CD)** estará presente en el manejo que el grupo clase realice de las TIC's relacionadas con la música y la búsqueda de información contrastada, así como del uso responsable de los soportes digitales (móviles y tablets) para su conformación. La competencia **SOCIAL y CÍVICA (CSC)** estará especialmente presente, ya que a través de esta SA se fomentarán las actitudes de relación, integración y respeto entre los componentes del grupo, fomentando un trabajo cooperativo y de respeto a las propuestas de los diferentes componentes del grupo. A través de esta situación de aprendizaje el desarrollo de la autonomía se manifiesta a través de la competencia del **SENTIDO DE INICIATIVA y ESPÍRITU EMPRENDEDOR (SIEE)** que tendrá una especial relevancia ya que se emplazará tanto al grupo como de forma individual, dirigido hacia la toma decisiones en la elaboración de su producto, dotando de protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva. También a la hora de elaborar una composición artística el alumnado tendrá la oportunidad de crear un producto original, propio e inexistente. En cuanto a la competencia de **APRENDER A APRENDER (AA)**, y teniendo en cuenta que uno de los ejes vertebradores de esta SA es la autogestión y la autoevaluación, tendrá especial protagonismo que el alumnado aprenda a conocerse así mismo, tanto en sus potencialidades como sus puntos débiles y aprenda a crear un proyecto común fomentando la cooperación y la colaboración entre iguales. Por último, tanto la competencia **LINGÜÍSTICA (CL)**, como la competencia **MATEMÁTICA y CIENCIA y TECNOLOGÍA (CMCT)**, también estarán presentes a lo largo de la situación de aprendizaje, ya que por un lado las constantes interacciones e intercambios comunicativos, la habilidad para expresar interpretar ideas, así como el conteo de una frase musical- bloque musical y la adaptación de éstos a las diferentes partes de la coreografía contribuirán a la adquisición y desarrollo de las citadas competencias.

#### **Relación de la SA con algún plan o programa o proyecto del centro**

La Situación de Aprendizaje “Mi Show coreográfico: Go Talent” incluye iniciativas relacionadas con el proyecto de Red Canaria de Escuelas Promotoras de Salud (RCEPS) (aunque este año no se desarrolla) en tres ejes fundamentales. La SA. pretende que cada grupo desarrolle su propia coreografía, donde a continuación se desgranar las cualidades que se fomentan e tres ejes principales.

**Fisiológicos:** Mejorar el sistema cardiovascular, reducir el riesgo en el desarrollo de la diabetes, obesidad y las enfermedades del corazón, contribuir a reducir y controlar la grasa corporal, mejora la fuerza muscular del cuerpo y flexibilidad, aumentar la resistencia y mejora las habilidades y destrezas básicas

**Psicológicos:** Desarrollar el sentido musical y el ritmo, ayudar a conocer y aceptar el propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento y mejora la capacidad de expresión corporal

**Sociológicos:** Ayuda a desarrollar las relaciones con los demás.

**e) relación interdisciplinar con otras áreas de conocimiento (NO SE TRABAJARÁ de manera Transversal esta SA.)**

**f) Identificación de algunas características evolutivas del alumnado y deducción de alguna clave de intervención.**

El alumnado de 1.º de Bachiller (15-16 años) está inmerso en el proceso entre la niñez y la etapa adulta, donde experimentan cambios a diferentes niveles a raíz de distintos procesos madurativos. Según Piaget (1970), comienzan a consolidarse las operaciones lógico-concretas y se abre la puerta del razonamiento proposicional. Los cambios psicoevolutivos más relevantes en esta etapa son los siguientes: por un lado, se produce un cambio corporal producido por transformaciones fisiológicas asociadas alteraciones hormonales; por otro lado, se produce un cambio a nivel intelectual, donde se comienza a adquirir el pensamiento abstracto que les permitirá desarrollar e integrar ideas propias, reflexionar, razonar... En tercer lugar, existe un cambio social; ya que esta etapa está marcada por la creación de vínculos más fuertes con sus iguales comenzando una progresiva emancipación de la familia. Por último, se produce una crisis y búsqueda de identidad, pues todos los cambios que tienen lugar desembocan en una gran dificultad por reconocerse y definirse, lo que conlleva actitudes propias de la edad como la tendencia a llevar la contraria, mostrar hostilidad hacia los adultos, necesidad de pertenencia a un grupo, etcétera.

#### **Adaptaciones curriculares:**

Esta Situación de Aprendizaje está dirigida al grupo J,K,L y M de 1.º de Bachillerato compuesto por un total de 96 estudiantes, de los cuales 47 son alumnas y 10 alumnos. Se destaca la presencia en el aula de dos alumnos con dislexia (SIMULACIÓN).

En el Decreto 83/2016, concretamente en el bloque de Educación Física, se menciona la necesidad de orientar las tareas de cara a la diversidad del alumnado presente en el aula con el fin de buscar su participación activa. Por ello, las iniciativas propuestas en esta SA están orientadas a favorecer la participación y NORMALIZADA de todo el grupo. Citando el Decreto 83/2016. Para ello, en cada una de las sesiones planteadas se especifica el criterio de intervención que se aplicará con el fin de favorecer la inclusión de estos alumnos y su participación y NORMALIZADA en el desarrollo de las clases. Nos apoyaremos durante la SA. en tres estrategias de manera específica para este determinado caso:

**1. Aprendizaje multisensorial:** centrado en la presentación del contenido de forma visual y auditiva (audio instrucciones grabadas previamente y accesibles en la plataforma Classroom para todo el alumnado y en específico para los alumnos con dislexia), presentando además cualquier actividad con ejemplos prácticos realizados por el docente y grupo clase.

**2. Uso de herramientas tecnológicas:** App's (Dyslexia Reading Assistant, Google Classroom, ), que posibiliten la lectura y escucha de cualquier texto a la velocidad que sea precisa, para facilitar la comprensión, además de trabajar específicamente la dislexia y el Classroom dónde podrán acceder a los objetivos, realizar cuestiones o interactuar directamente con el docente.

**3. Trabajar en conjunto con los padres, profesor y orientadores del Centro:** En esta labor deben coordinarse todos los agentes, para que los alumnos puedan trabajar dentro y fuera del aula, mediante un seguimiento del proceso en durante esta SA y otras realizadas durante el curso escolar.

#### **Evaluación:**

Se llevará a cabo una evaluación formativa con carácter inicial, procesual y final. Para ello, en un primer momento se tomará el nivel de partida del alumnado, tomando como referencia sus experiencias previas (tanto con el contenido con la metodología aplicada, en este caso.). Posteriormente, a lo largo del desarrollo de la SA, el alumnado recibirá feedback por parte del docente de manera continua. Para ello utilizaremos las fichas de trabajo entregadas a cada grupo en la 1ª sesión, donde se recogerán el trabajo realizado en cada sesión (anexos). Finalmente, a fin de evaluar los resultados obtenidos tras la aplicación de la SA, el alumnado participará en un proceso evaluativo. Según la Orden 3/2016, "...los instrumentos de evaluación deben

recoger información sobre la adquisición de los aprendizajes descritos en los criterios y sobre el grado de desarrollo de las competencias a las que contribuyen...”. Para realizar las acciones anteriormente señaladas, se emplearán distintas herramientas e instrumentos.

- Evaluación de la Enseñanza: Lista de control y portafolios digital
- Evaluación del Aprendizaje: Heteroevaluación (Rúbricas, Fichas de trabajo) Coevaluación, utilizando tarjetas con gradientes en función de la presentación de las coreografías grupales. (Día de exposición de las coreografías) y Autoevaluación a través de un cuestionario.

Criterio/os de evaluación	Criterios de calificación					CCBB							
	Insuficiente (1-4)	Suficiente/bien (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)	Contenidos	Estándares	1	2	3	4	5	6	7
<p><b>2. Resolver problemas motores en diferentes contextos de práctica, utilizando de manera adecuada las habilidades motrices específicas y los conceptos estratégicos y estructurales propios de cada situación motriz.</b></p> <p>A través de este criterio se constatará si el estudiante es capaz de demostrar un adecuado uso de la conducta motriz en situaciones reales de práctica en los juegos, deportes o situaciones motrices seleccionados. Los alumnos manifestarán competencia motriz en sus respuestas con el ajuste adecuado a las situaciones a las que se enfrenten. Particularmente, ha de otorgarse mayor importancia a que el alumnado resuelva las situaciones que la adecuación a un modelo cerrado de ejecución. Se analizará la capacidad creativa, así como la adecuación y la puesta en práctica de la técnica expresiva escogida. También se podrán valorar todos aquellos aspectos relacionados con el trabajo en equipo para la preparación de la actividad final. Asimismo, se trata de que el alumnado practique y valore los juegos, deportes y bailes tradicionales canarios como parte de su patrimonio cultural.</p>	<p>Demuestra rara vez con eficiencia un adecuado uso de la conducta motriz a través del ajuste de las habilidades motrices específicas y los conceptos estratégicos y estructurales a situaciones reales de práctica de los juegos, deportes o situaciones motrices seleccionados. Utiliza sin creatividad y de manera inadecuada la técnica expresiva escogida. Colabora en equipo copiando modelos para la preparación de la actividad final. Además, practica, mostrando desinterés juegos, deportes y bailes tradicionales canarios como parte de su patrimonio cultural.</p>	<p>Demuestra alguna vez con eficiencia un adecuado uso de la conducta motriz a través del ajuste de las habilidades motrices específicas y los conceptos estratégicos y estructurales a situaciones reales de práctica de los juegos, deportes o situaciones motrices seleccionados. Utiliza esforzándose en ser creativo o creativa, y de manera aceptable la técnica expresiva escogida. Colabora en equipo con aportaciones comunes para la preparación de la actividad final. Además, practica con interés inconstante juegos, deportes y bailes tradicionales canarios como parte de su patrimonio cultural.</p>	<p>Demuestra regularmente con eficiencia un adecuado uso de la conducta motriz a través del ajuste de las habilidades motrices específicas y los conceptos estratégicos y estructurales a situaciones reales de práctica de los juegos, deportes o situaciones motrices seleccionados. Utiliza con aportaciones creativas y adecuadas la técnica expresiva escogida. Colabora en equipo con aportaciones de interés para la preparación de la actividad final. Además, practica con interés constante juegos, deportes y bailes tradicionales canarios como parte de su patrimonio cultural.</p>	<p>Demuestra siempre con eficiencia un adecuado uso de la conducta motriz a través del ajuste de las habilidades motrices específicas y los conceptos estratégicos y estructurales a situaciones reales de práctica de los juegos, deportes o situaciones motrices seleccionados. Utiliza de forma muy creativa y con exactitud la técnica expresiva escogida. Colabora en equipo con notable inventiva para la preparación de la actividad final. Además, practica con interés y dedicación constante juegos, deportes y bailes tradicionales canarios como parte de su patrimonio cultural.</p>	4, 5, y 10	1, 9, 10 y 32	CL	CMYCT	CD	AA	CSC	SIyEE	CyEC

Criterio/os de evaluación	Criterios de calificación						CCBB						
	Insuficiente (1-4)	Suficiente/bien (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)	Contenidos	Estándares	1	2	3	4	5	6	7
<p><b>3. Organizar actividades físicas utilizando los recursos disponibles en el centro, en sus inmediaciones o en el medio natural (en este caso de bajo impacto ambiental).</b></p> <p>Este criterio permite valorar la participación de los alumnos y de las alumnas en la organización de actividades físicas atendiendo a criterios organizativos básicos y de seguridad, tales como la utilización racional del espacio, el uso del material y su control, la participación activa, el diseño de normas y su cumplimiento o la conducción de las actividades. El alumnado ha de ser capaz de organizar actividades de carácter recreativo que se adecuen a la cultura del tiempo de ocio y que supongan el empleo de los medios y recursos del entorno próximo, identificando, en el caso de las actividades físicas en el medio natural los aspectos necesarios para llevarla a cabo, como la recogida de información sobre la actividad (lugar, duración, precio, permisos necesarios, clima...), el material necesario o el nivel de dificultad. De igual manera, se evaluará la participación activa del alumnado en el diseño y ejecución de composiciones corporales colectivas, en las que se valorará la originalidad, la expresividad, la capacidad de seguir el ritmo de la música, el compromiso, la responsabilidad en el trabajo en grupo y el seguimiento del proceso de elaboración de la composición.</p>	<p>Rara vez participa en la organización de actividades físicas de carácter recreativo atendiendo con errores u omisiones, aun con ayuda, a criterios organizativos básicos y de seguridad, tales como la utilización racional del espacio, el uso del material y su control, la participación activa, el diseño de normas y su cumplimiento o la conducción de las actividades, incluidas composiciones corporales colectivas, en las que se valorará la originalidad, la expresividad, la capacidad de seguir el ritmo de la música, el compromiso, la responsabilidad en el trabajo en grupo y el seguimiento del proceso de elaboración de la composición.</p>	<p>Ocasionalmente participa en la organización de actividades físicas de carácter recreativo atendiendo con muchas pautas a criterios organizativos básicos y de seguridad, tales como la utilización racional del espacio, el uso del material y su control, la participación activa, el diseño de normas y su cumplimiento o la conducción de las actividades, incluidas composiciones corporales colectivas, en las que se valorará la originalidad, la expresividad, la capacidad de seguir el ritmo de la música, el compromiso, la responsabilidad en el trabajo en grupo y el seguimiento del proceso de elaboración de la composición.</p>	<p>Normalmente participa en la organización de actividades físicas de carácter recreativo atendiendo con alguna pauta a criterios organizativos básicos y de seguridad, tales como la utilización racional del espacio, el uso del material y su control, la participación activa, el diseño de normas y su cumplimiento o la conducción de las actividades, incluidas composiciones corporales colectivas, en las que se valorará la originalidad, la expresividad, la capacidad de seguir el ritmo de la música, el compromiso, la responsabilidad en el trabajo en grupo y el seguimiento del proceso de elaboración de la composición.</p>	<p>Siempre participa en la organización de actividades físicas de carácter recreativo atendiendo con autonomía a criterios organizativos básicos y de seguridad, tales como la utilización racional del espacio, el uso del material y su control, la participación activa, el diseño de normas y su cumplimiento o la conducción de las actividades, incluidas composiciones corporales colectivas, en las que se valorará la originalidad, la expresividad, la capacidad de seguir el ritmo de la música, el compromiso, la responsabilidad en el trabajo en grupo y el seguimiento del proceso de elaboración de la composición.</p>	23 y 24	4. 5 y 32	CL	CMyCT	CD	AA	CSC	SIyEE	CyEC

Criterio/os de evaluación	Criterios de calificación						CCBB						
	Insuficiente (1-4)	Suficiente/bien (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)	Contenidos	Estándares	1	2	3	4	5	6	7

Criterio/os de evaluación	Criterios de calificación						CCBB						
	Insuficiente (1-4)	Suficiente/bien (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)	Contenidos	Estándares	1	2	3	4	5	6	7
<p><b>4. Utilizar con autonomía e intencionalidad creativa herramientas tecnológicas de la información y comunicación y recursos disponibles en la Red o aplicaciones móviles desde dispositivos digitales solicitadas en proyectos y productos de prácticas motrices atléticas (relacionadas con la condición física y la salud), de prácticas lúdico-recreativas y deportivas y de prácticas artístico-expresivas.</b></p> <p>A través de este criterio se constatará si el estudiante es capaz de demostrar un adecuado uso de la conducta motriz en situaciones reales de práctica en los juegos, deportes o situaciones motrices seleccionados. Los alumnos manifestarán competencia motriz en sus respuestas con el ajuste adecuado a las situaciones a las que se enfrenten. Particularmente, ha de otorgarse mayor importancia a que el alumnado resuelva las situaciones que la adecuación a un modelo cerrado de ejecución. Se analizará la capacidad creativa, así como la adecuación y la puesta en práctica de la técnica expresiva escogida. También se podrán valorar todos aquellos aspectos relacionados con el trabajo en equipo para la preparación de la actividad final.</p>	<p>Emplea con un manejo muy básico, copiando modelos y usando tópicos las tecnologías de la información y la comunicación desde distintos dispositivos con la finalidad combinar el aprendizaje formal con su entorno personal de aprendizaje sobre la práctica motriz. Con todo ello, amplía su aprendizaje con ingenuidad desde la práctica de actividades físico-saludables y situaciones motrices que se le planteen, así como desde la organización de eventos.</p>	<p>Emplea, como usuario básico, siguiendo algunas pautas con orientaciones, las tecnologías de la información y la comunicación desde distintos dispositivos con la finalidad combinar el aprendizaje formal con su entorno personal de aprendizaje sobre la práctica motriz. Con todo ello, amplía su aprendizaje con reflexiones superficiales desde la práctica de actividades físico-saludables y situaciones motrices que se le planteen, así como desde la organización de eventos.</p>	<p>Emplea con eficacia, siguiendo algunas pautas y generalmente sin ayuda, y con cierta creatividad las tecnologías de la información y la comunicación desde distintos dispositivos con la finalidad combinar el aprendizaje formal con su entorno personal de aprendizaje sobre la práctica motriz. Con todo ello, amplía su aprendizaje reflexionando con criterio desde la práctica de actividades físico-saludables y situaciones motrices que se le planteen, así como desde la organización de eventos.</p>	<p>Emplea con versatilidad y dominio, autonomía e intención creativa las tecnologías de la información y la comunicación desde distintos dispositivos sobre la práctica motriz. Con todo ello amplía su aprendizaje con conciencia crítica desde la práctica de actividades físico-saludables y situaciones motrices que se le planteen, así como desde la organización de eventos.</p>	29. 30 y 32	31	CL	CMyCT	CD	AA	CSC	SlyEE	CyEC



## FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR CONCRECIÓN

A continuación, se presenta el **modelo didáctico** de la Situación de Aprendizaje planteada, “Mi Show coreográfico: Go Talent”, citando a Jiménez (1997), esto es “la concreción previa de los criterios de actuación docente susceptibles de llevar a la práctica”, es decir, el conjunto de estrategias, estilos y técnicas de enseñanza que se aplicarán para alcanzar los objetivos docentes previstos para esta SA. En un primer lugar, se presentarán las opciones metodológicas más generales hasta las más específicas, destacando, por último, las estrategias discursivas tratadas.

Los modelos de enseñanza que se emplearán principalmente, citando a Joyce, Weil, Calhoun (2012), son los siguientes: **Modelo Organizadores Previos; Modelo Sinéctico, Modelo Expositivo.**

1. **Modelo Organizadores Previos:** Se ofrece un marco conceptual para ubicar la nueva información, de manera que se creen relaciones con conocimientos previos y así conectar significativamente los contenidos.
2. **Modelo Sinéctico:** Desarrollo de la creatividad en la búsqueda de soluciones a través de metáforas, analogías...
3. **Modelo Expositivo:** Este método se basa en la presentación y explicación de la información que el alumnado debe aprender cuando este contenido es novedoso y/o complejo y se debe presentar de forma organizada.

Con respecto a los modelos de enseñanza específicos en Educación Física, esta Situación de Aprendizaje se estructura bajo el modelo de **Aprendizaje Cooperativo** (Johnson, Johnsony Holubec, 1992), ya que se busca que el alumnado trabaje de manera conjunta para alcanzar un objetivo común, favoreciendo su responsabilidad y su relación positiva consigo mismo y con los demás componentes de su grupo o equipo de trabajo. En este modelo convergen cuatro marcos teóricos: Motivación, cognición, aprendizaje social y teoría del comportamiento. Con respecto a la motivación, este modelo contribuye al desarrollo de las Necesidades Psicológicas Básicas, ya que se crea un contexto de colaboración con relaciones sociales satisfactorias. Por otro lado, se desarrolla el ámbito cognitivo al abordar tareas complejas que implican trabajar con otros y aprender de manera colaborativa. Con respecto al aprendizaje social, este modelo desarrolla las habilidades sociales del alumnado que participa y se comunica con sus iguales. Por último, hablamos de la teoría del comportamiento al plantear tareas que implican procesos cooperativos para alcanzar un logro común.

Para aplicar esta metodología de manera correcta, existen una serie de **elementos esenciales** que deben aparecer: interdependencia positiva (apoyo, logros y objetivos comunes); responsabilidad individual y grupal (distribuir roles entre los miembros del equipo); interacción estimuladora (mostrar actitud de ayuda y apoyo hacia los demás); técnicas interpersonales y de equipo; y evaluación grupal.

De la misma manera, existen unos determinados pasos **a seguir** antes de poner en marcha una dinámica basada en el Aprendizaje Cooperativo. En primer lugar, es necesario crear y cohesionar los equipos como requisito previo antes de la distribución de roles. Posteriormente, los agrupamientos deben estar justificados bajo algún criterio concreto (en este caso, se emplea sociograma); el o la docente no debe favorecer la competitividad.

Con respecto a **las estrategias de enseñanza**, se emplean estilos que se corresponden con las estrategias **instructivas y emancipativas**. Citando a Mosston y Ashworth, (1993), se emplearán principalmente los siguientes estilos: **mando directo, asignación de tareas, resolución de problemas y descubrimiento guiado.**

1. **Mando directo:** Este estilo se caracteriza por el **rol protagonista del profesorado** en la toma de decisiones, mientras que la función del alumnado es la de ejecutante.
2. **Asignación de tareas:** Este estilo se caracteriza por permitir que el alumnado tome ciertas decisiones como ir a su propio ritmo personal, pero manteniendo el control por parte del docente del aula a través de unas pautas.
3. **Descubrimiento guiado:** En este estilo de enseñanza se abre una vía de descubrimiento para que el alumnado asuma el rol de productor de respuestas y no de reproductor de estas. El profesor o profesora fomenta la creatividad, por lo tanto se amplían las respuestas cognitivas

del alumnado. Se busca la mejor manera para resolver un problema motor.

4. **Resolución de problemas:** Este estilo pretende que el alumnado alcance el mayor número de respuestas posibles para resolver una tarea motriz. Destaca la labor del o la docente, ya que emplear este estilo supone traspasar el umbral de descubrimiento y estar comprometido con el diseño de problemas adecuados para que el alumnado emplee el tiempo necesario en producir ideas propias y nuevas.

### CONCRECIÓN

Secuencia de actividades (tareas)	Cod. CE	Productos (del aprendizaje)/ instrumentos de evaluación (usados por el alumnado)	Sesiones	Agrupamientos (criterios de agrupación)	Recursos (materiales, herramientas de evaluación) – usados por el profesorado	Espacios / Contextos
<p><b>Descripción:</b></p> <p>Esta primera sesión será empleada por el docente para presentar la situación de aprendizaje, para ello emplearemos un " GENIALLY "donde se reflejará claramente las instrucciones a seguir, la creación del producto final de esta situación de aprendizaje, diferentes vídeos donde se detalla aspectos metodológicos de la creación de una coreografía, como se cuenta una frase musical un bloque musical, habilidades de comba individual, habilidades combas grande, etc.</p> <p>Se dotará a los grupos de autonomía en la elección de la canción sobre la que diseñar su coreografía, destacando que la citada elección condicionará el hilo conductor, la temática, vestuario, sobre el que se basará su composición artística.</p> <p>En esta presentación también se presentarán los diferentes instrumentos de evaluación, la rúbrica de evaluación, las fichas de trabajo que podrán consultar los diferentes grupos para la creación de los diferentes saltos a la comba, así como diferentes instrucciones y consejos metodológicos.</p> <p>También emplearemos en el calentamiento 10 minutos de esta primera sesión de presentación para poner en práctica una pequeña coreografía diseñada por el docente con el objetivo de incrementar la motivación del alumnado y detectar el nivel inicial del grupo clase en cuanto al ritmo y al movimiento se refiere.</p>	<p>BEFI01C02 BEFI01C03 BEFI01C04</p>	<p>Fichas de Trabajo para la elaboración de la coreografía</p>	<p>1</p>	<p>Trabajo en parejas Grupos fijos Grupos heterogéneos Grupos de expertos</p>	<p>Trabajo en parejas Grupos fijos Grupos heterogéneos Grupos de expertos</p> <p><a href="https://view.genial.ly/60691268bb50f0d778521fd/horizontal-infographic-review-mi-show-coreografico-go-talent">https://view.genial.ly/60691268bb50f0d778521fd/horizontal-infographic-review-mi-show-coreografico-go-talent</a></p>	<p>GIMNASIO con PROYECTOR, TABLET y EQUIPO DE MÚSICA.</p> <p>Los espacios susceptibles de empleo, serán a lo largo de toda la S.A., el gimnasio de 20m × 10 m con espejos y el pabellón polideportivo</p>

Secuencia de actividades (tareas)	Cod. CE	Productos (del aprendizaje)/ instrumentos de evaluación (usados por el alumnado)	Sesiones	Agrupamientos (criterios de agrupación)	Recursos (materiales, herramientas de evaluación) – usados por el profesorado	Espacios / Contextos
<p><b>Descripción:</b></p> <p>En esta segunda sesión se conformarán los grupos de trabajo, se crearán entre los citados grupos, los grupos de expertos/as.</p> <p>El objetivo de esta sesión es que el alumnado se inicie trazando las líneas básicas de su proyecto coreográfico: elección de canción, hilo conductor, empleo o no de vestuario, .... y comenzarán a crear sus primeras frases musicales o incluso bloques musicales, ya sea de baile, de combas individuales o combas grandes y lo irán reflejando en su diario de trabajo.</p> <p>A partir de esta segunda sesión y una vez conformados los grupos de trabajo y distribuidos los grupos de expertos en cada uno de los grupos, el docente asumirá el rol de observador, mediador, evaluador, aportando feedback a cada grupo tanto de forma colectiva como de forma individual si fuese necesario.</p> <p>Cabe reseñar que uno de los ejes en los que girará la intervención educativa en esta situación de aprendizaje, está relacionado con la <b>autonomía y la autogestión</b> del alumnado, con lo que el docente fomentará el respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje de cada uno de los grupos, sin que se descuide una participación activa y un compromiso motor óptimo en cada una de las sesiones.</p>	BEFI01C02 BEFI01C03 BEFI01C04	Fichas de Trabajo para la elaboración de la coreografía y portafolios digital	1	Trabajo en parejas Grupos fijos Grupos heterogéneos Grupos de expertos	Trabajo en parejas Grupos fijos Grupos heterogéneos Grupos de expertos  <a href="https://view.genial.ly/606c91268bb50f0d778521fd/horizontal-infographic-review-mi-show-coreografico-go-talent">https://view.genial.ly/606c91268bb50f0d778521fd/horizontal-infographic-review-mi-show-coreografico-go-talent</a>	GIMNASIO con PROYECTOR, TABLET y EQUIPO DE MÚSICA. Los espacios susceptibles de empleo, serán a lo largo de toda la S.A., el gimnasio de 20m x 10 m con espejos y el pabellón polideportivo.
<p><b>Descripción:</b></p> <p>A lo largo de 6 sesiones los grupos de trabajo conformados, tendrán la autonomía para ir elaborando los elementos obligatorios que debe contener la composición artística. Podrán elegir que contenido trabajar en cada una de las sesiones.</p> <p>El docente tendrá un rol de mediador, observador y evaluador a lo largo de estas sesiones, sola intervendrá cuando el grupo clase lo necesite, lo pida y al finalizar la sesión le dedicará 3-4 minutos para reflexionar sobre las dificultades encontradas, puntos fuertes, puntos a mejorar...</p>	BEFI01C02 BEFI01C03 BEFI01C04	Fichas de Trabajo para la elaboración de la coreografía y portafolios digital	5	Trabajo en parejas Grupos fijos Grupos heterogéneos Grupos de expertos	Trabajo en parejas Grupos fijos Grupos heterogéneos Grupos de expertos  <a href="https://view.genial.ly/606c91268bb50f0d778521fd/horizontal-infographic-review-mi-show-coreografico-go-talent">https://view.genial.ly/606c91268bb50f0d778521fd/horizontal-infographic-review-mi-show-coreografico-go-talent</a>	GIMNASIO con PROYECTOR, TABLET y EQUIPO DE MÚSICA. Los espacios susceptibles de empleo, serán a lo largo de toda la

Secuencia de actividades (tareas)	Cod. CE	Productos (del aprendizaje)/ instrumentos de evaluación (usados por el alumnado)	Sesiones	Agrupamientos (criterios de agrupación)	Recursos (materiales, herramientas de evaluación) – usados por el profesorado	Espacios / Contextos
						S.A., el gimnasio de 20m x 10 m con espejos y el pabellón polideportivo
<p><b>Descripción:</b></p> <p>En esta última sesión se constatará los aprendizajes adquiridos por los diferentes grupos estables de trabajo. Cada grupo dispondrá de 3-4 minutos para poner en práctica la muestra artística y coreográfica creada. Se fomentará la coevaluación entre los diferentes grupos de trabajo, a través de unas tarjetas de valoración que entregará el docente a los diferentes grupos.</p> <p>Tarjeta dibujada con un TROFEO: Excelente.</p> <p>Tarjeta dibujada con una ESTRELLA: Muy adecuado.</p> <p>Tarjeta dibujada con una INTERROGACIÓN: Adecuado</p> <p>Estos dibujos-iconos corresponden con la forma de evaluar- seguimiento durante el curso del profesor en su dispositivo móvil-tablet, con lo que el alumnado ya está familiarizado con su uso y significado.</p>	BEF101C02	Fichas de Trabajo para la elaboración de la coreografía y portafolios digital	1	Trabajo en parejas Grupos fijos Grupos heterogéneos Grupos de expertos	Trabajo en parejas Grupos fijos Grupos heterogéneos Grupos de expertos  <a href="https://view.genial.ly/606c91268bb50f0d778521fd/horizontal-infographic-review-mi-show-coreografico-go-talent">https://view.genial.ly/606c91268bb50f0d778521fd/horizontal-infographic-review-mi-show-coreografico-go-talent</a>	GIMNASIO con PROYECTOR, TABLET y EQUIPO DE MÚSICA

#### REFERENCIAS, COMENTARIOS Y OBSERVACIONES

##### Referencias bibliográficas y bibliografía web:

- Decreto 83 de 2016 por el que se establece el currículo de la ESO y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. 15 de julio de 2016. BOC n.º 136
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Johnson, D. Johnson, W. y E. Holubec (1993). *Cooperación en el aula* 6ª ed. Edina, Minnesota.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2000). *Modelos de enseñanza*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Piaget, J. y Delval, J. (1970). *La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta*. Editorial Alianza. Madrid.
- Hernández, N., Beceiro, R. y Casemiro, F. (2020). *Programación Didáctica departamento de Educación Física, IES Anaga* (Manuscrito no publicado).
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1986). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Editorial, Hispano Europea. Barcelona.

##### Observaciones y recomendaciones de los autores para la puesta en práctica:

- <https://view.genial.ly/606de92b91afd90d78548b57/interactive-image-coreografia-aerobic> GENIALLY PRESENTACION AEROBIC

##### Propuesta y comentarios de los usuarios/as:

#### INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- **Ficha de Trabajo para rellenar en cada sesión, control docente de la evolución de las creaciones.**
- **Rúbrica de la SA**
- **Rúbrica de Autoevaluación.**
- **Coevaluación de la SA.**

Diario de Trabajo y tarjetas de coevaluación


Se entregará  
un **DIARIO** de  
**TRABAJO** por  
**GRUPO** como  
**GUÍA** DE  
**APRENDIZAJE**

**GOT TALENT** **DIARIO DE TRABAJO : EFI 1º BACHILLERATO** **GOT TALENT**  
**MI SHOW COREOGRÁFICO: GO TALENT**

Alumno@ que aporta el móvil:

NOMBRE PARTICIPANTES:

EXPERT@S COREOGRAFÍA:  
EXPERT@S COREO COMBAS GRANDES:  
EXPERT@S COREO COMBAS INDIVIDUALES:

PASOS COREOGRAFÍA	ACUERDOS TOMADOS
	BLOQUE 1
	FRASE Nº 1: (8 tiempos) PASOS
	FRASE Nº 2: (8 tiempos) PASOS
	FRASE Nº 3: (8 tiempos) PASOS
	BLOQUE 2
	FRASE Nº 4: (8 tiempos) PASOS
	FRASE Nº 5: (8 tiempos) PASOS
	FRASE Nº 6: (8 tiempos) PASOS
	BLOQUE 3
	FRASE Nº 7: (8 tiempos) PASOS
	FRASE Nº 8: (8 tiempos) PASOS
	FRASE Nº 9: (8 tiempos) PASOS
	BLOQUE 4
	FRASE Nº 10: (8 tiempos) PASOS
	FRASE Nº 11: (8 tiempos) PASOS
	FRASE Nº 12: (8 tiempos) PASOS
	BLOQUE 5
	FRASE Nº 13: (8 tiempos) PASOS
	FRASE Nº 14: (8 tiempos) PASOS
	FRASE Nº 15: (8 tiempos) PASOS
	FRASE Nº 16: (8 tiempos) PASOS
OBSERVACIONES:	

SALTOS COREOGRAFÍA COMBA INDIVIDUAL	ACUERDOS TOMADOS
	BLOQUE 1
	FRASE Nº 1: (8 tiempos) TIPO DE SALTO COORDINADO COMBA INDIVIDUAL
	FRASE Nº 2: (8 tiempos) TIPO DE SALTO COORDINADO COMBA INDIVIDUAL
	FRASE Nº 3: (8 tiempos) TIPO DE SALTO COORDINADO COMBA INDIVIDUAL
	FRASE Nº 4: (8 tiempos) TIPO DE SALTO COORDINADO COMBA INDIVIDUAL

SALTOS COREOGRAFÍA COMBA GRANDE	ACUERDOS TOMADOS
	Aprox. 3 Bloques
	TIPO DE SALTO COORDINADO COMBA GRANDE: DISTRIBUCIÓN ESPACIAL
	TIPO DE SALTO COORDINADO COMBA GRANDE: DISTRIBUCIÓN ESPACIAL
	TIPO DE SALTO COORDINADO COMBA GRANDE: DISTRIBUCIÓN ESPACIAL
	TIPO DE SALTO COORDINADO COMBA GRANDE: DISTRIBUCIÓN ESPACIAL

		
<b>EXCELENTE</b>	<b>MUY ADECUADO</b>	<b>ADECUADO</b>
<b>(EX)</b>	<b>(MA)</b>	<b>(AD)</b>

Rúbrica de Evaluación

<b>Rúbrica Evaluación: EXHIBICIÓN COREOGRÁFICA ¿ CÓMO SE EVALÚA?</b>			
<b>ELEMENTOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS</b>			
<p><b>EXCELENTE:</b> están presentes y se realizan con fluidez todos los elementos técnicos obligatorios: BLOQUES MUSICALES COREOGRAFIADOS, COMBAS INDIVIDUALES, COMBAS GRANDES y HABILIDADES DEPORTIVAS y añaden otros para aumentar la calidad.</p> <p style="text-align: center;"><b>2 PUNTOS</b></p>	<p><b>MUY ADECUADO:</b> están presentes y se realizan con fluidez todos los elementos técnicos obligatorios: BLOQUES MUSICALES COREOGRAFIADOS, COMBAS INDIVIDUALES, COMBAS GRANDES y HABILIDADES DEPORTIVAS.</p> <p style="text-align: center;"><b>1,5 PUNTOS</b></p>	<p><b>ADECUADO:</b> Falta alguno de los elementos técnicos obligatorios: algún BLOQUE MUSICAL COREOGRAFIADO o falta de fluidez en las COMBAS INDIVIDUALES o COMBAS GRANDES o falta alguna HABILIDAD DEPORTIVA.</p> <p style="text-align: center;"><b>1 PUNTO</b></p>	<p><b>POCO ADECUADO:</b> faltan más de un 50 % de todos los elementos técnicos obligatorios.</p> <p style="text-align: center;"><b>0,5 PUNTOS</b></p>
<b>RITMO Y MOVIMIENTO</b>			
<p><b>EXCELENTE:</b> los movimientos tanto de BAILE como de COMBAS INDIVIDUALES y COLECTIVAS se ajustan y acoplan perfectamente durante toda la coreografía a los tiempos de la base musical elegida,</p> <p style="text-align: center;"><b>2 PUNTOS</b></p>	<p><b>MUY ADECUADO:</b> : los movimientos tanto de BAILE como de COMBAS INDIVIDUALES y COLECTIVAS se ajustan la mayoría de las veces a los tiempos de la base musical elegida, aunque hay pequeños desajustes en el grupo.</p> <p style="text-align: center;"><b>1,5 PUNTOS</b></p>	<p><b>ADECUADO:</b> : los movimientos tanto de BAILE como de COMBAS INDIVIDUALES y COLECTIVAS se ajustan la mayoría de las veces a los tiempos de la base musical elegida, aunque hay bastantes desajustes en el grupo.</p> <p style="text-align: center;"><b>1 PUNTO</b></p>	<p><b>POCO ADECUADO:</b> los movimientos no se ajustan ni se acoplan a la canción elegida. Hay bastante desorden y descoordinación a lo largo de la coreografía que hace difícil observar el producto creado.</p> <p style="text-align: center;"><b>0,5 PUNTOS</b></p>
<b>COORDINACIÓN GRUPAL</b>			
<p><b>EXCELENTE:</b> ejecutan la coreografía conforme a lo planificado y su coordinación no tienen fallos ni en las combas ni en los pasos de baile.</p> <p style="text-align: center;"><b>2 PUNTOS</b></p>	<p><b>MUY ADECUADO:</b> ejecutan la coreografía conforme a lo planificado y su coordinación tiene algún fallo visible, ya sea en las combas o en la coreografía bailada.</p> <p style="text-align: center;"><b>1,5 PUNTOS</b></p>	<p><b>ADECUADO:</b> ejecutan la coreografía conforme a lo planificado y presentan fallos grupales significativos.</p> <p style="text-align: center;"><b>1 PUNTO</b></p>	<p><b>POCO ADECUADO:</b> no ejecutan la coreografía conforme a lo planificado y presentan fallos grupales significativos.</p> <p style="text-align: center;"><b>0,5 PUNTOS</b></p>
<b>EJECUCIÓN TÉCNICA Y DIFICULTAD: COREO Y COMBAS</b>			
<p><b>EXCELENTE:</b> realizan movimientos complejos individuales y colectivos. Utilizan y diferentes distribuciones espaciales.</p> <p style="text-align: center;"><b>2 PUNTOS</b></p>	<p><b>MUY ADECUADO:</b> Utilizan planos diferentes, y diferentes distribuciones espaciales pero son sencillos.</p> <p style="text-align: center;"><b>1,5 PUNTOS</b></p>	<p><b>ADECUADO:</b> No existe mucha variación en la distribución espacial.</p> <p style="text-align: center;"><b>1 PUNTO</b></p>	<p><b>POCO ADECUADO:</b> no hay variedad de planos diferentes, y es difícil apreciar la distribución espacial de forma visible, observándose muchas imprecisiones.</p> <p style="text-align: center;"><b>0,5 PUNTOS</b></p>
<b>ORIGINALIDAD y CREATIVIDAD</b>			
<p><b>EXCELENTE:</b> Utilizan movimientos y HABILIDADES con eficacia y que demuestran un trabajo vistoso, único, creativo, y personalizado.</p> <p style="text-align: center;"><b>2 PUNTOS</b></p>	<p><b>MUY ADECUADO:</b> Muestran un trabajo propio y personalizado, pero sin riqueza estética, y las HABILIDADES SE REALIZAN con poco fluidez.</p> <p style="text-align: center;"><b>1,5 PUNTOS</b></p>	<p><b>ADECUADO:</b> Muestran un trabajo no propio ni personalizado, pero con cierta riqueza estética. y las HABILIDADES SE REALIZAN con bastantes errores.</p> <p style="text-align: center;"><b>1 PUNTO</b></p>	<p><b>POCO ADECUADO:</b> Muestran un trabajo que no es propio ni posee riqueza estética, y las HABILIDADES NO SE REALIZAN EN SU TOTALIDAD</p> <p style="text-align: center;"><b>0, 5 PUNTOS</b></p>

Rúbrica de Autoevaluación

**AUTOEVALUACIÓN  
a través de  
IDOCEO CONNECT**

**El profesor te  
ofrecerá el  
CODIGO DE  
ACCESO en clase**

 **AUTOEVALUACIÓN**  **SHOW COREOGRÁFICO : GO TALENT** 

 AUTOEVALUA...O : GO TALENT 	<b>ADECUADO</b> 	<b>MUY ADECUADO</b> 	<b>EXCELENTE</b> 
<b>MI APORTACIÓN A LA COREOGRAFÍA GRUPAL</b>  25%	Mis ideas no se materializan en el show coreográfico, mi aportación se limita a ejecutar las ideas de mis compañe@s.	Algunas de mis ideas forman parte del show coreográfico.	Muchas de mis ideas forman parte del show coreográfico.
<b>EJECUCIÓN EN SALTOS INDIVIDUALES</b>  25%	Me pierdo con facilidad en la Coreo de combas individual, aunque intento seguir el ritmo.	Sigo el ritmo en la Coreo de combas individual, aunque tengo algún fallo, pero me adapto al ritmo.	Ejecuto a la perfección la Coreo de combas individual, sin errores.
<b>EJECUCIÓN EN SALTOS COMBA GRANDE</b>  25%	Me pierdo con facilidad en la Coreo de combas grandes y fallo en ocasiones aunque intento seguir el ritmo. Nunca salto solo doy a la comba.	Me coordino con mis compañe@s en la Coreo de combas grandes y fallo alguna vez , bien saltando o dando a la comba pero sigo el ritmo.	Me coordino con mis compañe@s en la Coreo de combas grandes y nunca fallo en mis saltos o dando a la comba siguiendo el ritmo.
<b>COMPAÑERISMO y EMPATÍA</b>  25%	Discuto con facilidad y me cuesta adaptarme a las sugerencias de mi grupo. Mis compañe@s se molestan conmigo por alguna actitud.	Me adapto a las sugerencias de mi grupo. Mis compañe@s se muestran cómod@s conmigo trabajando en equipo.	Respeto todas las sugerencias de mi grupo, Mis compañe@s se muestran muy agradecid@s conmigo por generar un buen clima de trabajo en equipo.



11.2 Anexo 2. Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES) (Vlachopoulos y Michailidou, 2006), adaptada al castellano, (Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra 2008).

Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES) Vlachopoulos y Michailidou (2006)					
	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>En mis clases de educación física...</b>					
Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	2	3	4	5
Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as	1	2	3	4	5
La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
Realizo los ejercicios eficazmente	1	2	3	4	5
Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as	1	2	3	4	5
La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	1	2	3	4	5
<b>Autonomía:</b> 1, 4, 7, 10					
<b>Competencia:</b> 2, 5, 8, 11					
<b>Relación con los demás:</b> 3, 6, 9, 12					
<p>Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. <i>Revista Mexicana de Psicología</i>, 25(2), 295-303.</p>					

<https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>