



Apoyo a la autonomía desde la investigación-acción en Educación Física: un estudio de casos

Autonomy support from action-research of Physical Education: case study

Autores

Eduardo Miranda Rodríguez ¹
Antonio Gómez Rijo ¹
Francisco Jiménez Jiménez ¹

¹ Universidad de La Laguna
(España)

Autor de correspondencia:
Eduardo Miranda Rodríguez
emirrod@gobiernodecanarias.org

Recibido: 07-07-25
Aceptado: 22-09-25

Cómo citar en APA

Miranda Rodríguez, E., Gómez Rijo, A., & Jiménez Jiménez, F. (2025). Apoyo a la autonomía desde la investigación-acción en Educación Física: un estudio de casos. *Retos*, 73, 521-534. <https://doi.org/10.47197/retos.v73.117033>

Resumen

Introducción: La Educación Física tiene entre sus funciones promover hábitos de vida activos y saludables, siendo esencial para ello fomentar la motivación intrínseca mediante el apoyo a la autonomía.

Objetivos: (1) desvelar evidencias de cómo un grupo de docentes, ha implementado su práctica educativa para apoyar la autonomía en su alumnado y (2) discriminar su incidencia en la percepción del alumnado.

Metodología: Se realizó un estudio de casos con tres docentes de tercer ciclo de Educación Primaria que compartieron una experiencia de investigación-acción colaborativa. Para la recogida de información se utilizaron cinco fuentes de carácter cualitativo derivadas de la planificación y actuación docente, y la percepción del alumnado.

Resultados y discusión: Los resultados destacan que la reflexión colaborativa ha permitido al profesorado ampliar y mejorar estrategias de apoyo a la autonomía relacionadas con la implicación del alumnado en la toma de decisiones sobre la elección, diseño, dirección, modificación, organización y desarrollo de las tareas y en la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. Es fundamental que futuros estudios profundicen y amplíen las fuentes de información relacionadas con la percepción del alumnado sobre las diferentes estrategias de apoyo a la autonomía. Y además, con el objetivo de consolidar el apoyo a la autonomía se debería considerar la participación del alumnado en la elaboración de los instrumentos de evaluación utilizados.

Conclusiones: El seminario de investigación-acción ha permitido incluir nuevas estrategias metodológicas de apoyo a la autonomía. A partir de estas estrategias se ha logrado que el alumnado perciba algunas opciones de su participación en la toma de decisiones vinculadas a la selección de contenidos a trabajar en las sesiones de Educación Física.

Palabras clave

Educación Física; educación primaria; investigación cualitativa; motivación intrínseca.

Abstract

Introduction: Physical Education has among its functions the promotion of active and healthy lifestyle habits, for which it is essential to foster intrinsic motivation through autonomy support.

Objective: (1) To uncover evidence of how a group of teachers has implemented their educational practice to support student autonomy, and (2) to identify its impact on students' perceptions.

Methodology: A case study was conducted with three teachers from the upper cycle of Primary Education, who shared a collaborative action-research experience. On account of information gathering, five qualitative sources derived from teaching planning and implementation, as well as from students' perceptions were used.

Results and Discussion: The results highlight that collaborative reflection has enabled teachers to expand and improve strategies for supporting autonomy, involving students in the decision-making process, selection, design, direction, modification, organization, the development of the tasks and learning teaching assessment. It is crucial that future studies deepen and broaden information resources related to students' perceptions of the different strategies to support autonomy. Furthermore, with the aim of strengthening autonomy support, the idea of involving students in the development of evaluation tools must be considered.

Conclusions: As a result of the action-research seminar fresh methodological strategies to support autonomy have been taken into account. Based on these strategies, it has been achieved that students perceive several options of their participation in decision-making regarding the selection of content to be worked on during Physical Education sessions.

Keywords

Intrinsic motivation; Physical Education; primary education; qualitative research.

Introducción

El sedentarismo se ha convertido en un hábito de vida del alumnado que tiene una baja calidad en la motivación e implicación en Educación Física (EF) y poco interés por la práctica de actividad física (Leo et al., 2020). Todas aquellas experiencias positivas que se puedan vivenciar en EF pueden tener un papel importante en la promoción de hábitos de vida activa y saludable (Sevil et al., 2014). El logro de una motivación intrínseca y la disminución de la desmotivación hacia el área de EF puede hacer más factible la adquisición de estos hábitos. Al respecto, la Teoría de la Autodeterminación (TAD), establece la presencia de tres Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) relacionadas con el bienestar psicológico: la autonomía, la competencia y las relaciones Sociales (Deci & Ryan, 1985), cuyo apoyo debería de formar parte de la intervención educativa. Estos autores conciben la autonomía, como la necesidad psicológica que tiene el individuo de sentir que es capaz de controlar sus propias acciones y decisiones, alineadas a su vez con sus valores y creencias, sin presiones externas, pudiendo elegir qué actividades quiere hacer y regular su forma de proceder. Para ello hay que apoyar la autonomía a través del ofrecimiento de opciones, permitiendo la participación activa en la toma de decisiones y respetando los intereses y preferencias individuales. Reeve (2006) plantea que, si el docente utiliza estilos de enseñanza basados en favorecer su apoyo, la motivación autodeterminada mejorará el clima de aula y la relación entre profesorado y alumnado. También, la reducción de conductas controladoras ayuda a satisfacer las NPB (Tilga et al., 2020), incidiendo en una mejor visión del área y favoreciendo el interés por una vida más activa (Llorca et al., 2025).

En la normativa curricular de los países europeos (Informe oficial - Recomendaciones del Consejo de 22 de mayo de 2018), con relación al apoyo a la autonomía, se demanda la formación de un alumnado capaz de tomar decisiones en sus experiencias, implicándose en el aprendizaje. Asimismo, esto se refleja en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en las competencias clave: Competencia Emprendedora (CE) y la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA). También se refleja en los criterios de evaluación y saberes, mediante una progresión desde la orientación del alumnado en los primeros cursos de la etapa hasta tercer ciclo, donde se demanda que el alumnado cumpla los objetivos con la menor intervención docente posible. Esta demanda curricular invita a cuestionarse si la práctica educativa en la EF de Primaria está dando respuesta a estas expectativas curriculares relacionadas con la autonomía.

En la EF escolar se vienen implementando diversas alternativas de apoyo a la autonomía dirigidas a que el alumnado sea una parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto combina de manera autónoma aprendizajes alcanzados con nuevas situaciones de aprendizaje y tomando decisiones referentes a acondicionar el medio (Sevil et al., 2015), tenga relevancia en la toma de decisiones (Leo et al., 2020; Moreno et al., 2020), mayor libertad para intervenir en clase (Cuevas et al., 2018), elegir o proponer variantes y sugerencias (Huéscar et al., 2022), en aspectos relacionados con el diseño de las tareas (Gómez-Rijo et al., 2023) como la modificación del tiempo, colocación de materiales, espacios utilizados, organización de los grupos, el desempeño de manera autónoma de funciones o roles dentro de éstas (Moreno et al., 2020), la forma de llevarlas a cabo o la selección de los contenidos (Moreno et al., 2020). Además, implica al alumnado en la evaluación (Almonda et al., 2014; Gómez-Rijo et al., 2023; Moreno et al., 2020), a través de la autoevaluación (Leo et al., 2020).

También la negociación curricular ofrece un espacio de toma de decisiones al alumnado, mediante la adopción de acuerdos entre alumnado y profesorado (Lorente *et al.*, 2018). Por otra parte, Reeve y Jang (2006) señalan la importancia de ofrecer al alumnado información de por qué y para qué se aplican las experiencias motrices, priorizando estilos de enseñanza basados en la indagación (Cuevas et al., 2018; Gómez-Rijo et al., 2023), buscando una repercusión en la vida cotidiana (Almonda et al., 2014). La satisfacción de la autonomía propicia una mejora en la motivación intrínseca del alumnado, ya que se atribuyen a sí mismos los motivos de alcanzar el éxito o el fracaso (Costa et al., 2017).

Liu et al. (2017), determinan que los estilos de enseñanza motivadores (García-Cazorla et al., 2024) que apoyan la autonomía, contribuyen a la satisfacción del conjunto de las NPB, y sacan lo mejor del alumnado (Cheon et al., 2016). Según Huéscar et al. (2020) el apoyo a la autonomía facilita que el alumnado tenga interés en la actividad física, aquello que no es impuesto sino una elección que fomenta la motivación intrínseca. Méndez et al. (2016) señalan que la motivación intrínseca predice de forma positiva la

diversión y el esfuerzo, por tanto, se genera la intención en el alumnado de practicar actividad física en el futuro.

Algunas revisiones sistemáticas de estudios sobre el apoyo a la autonomía (Pérez-González et al., 2019; Miranda et al., 2024), ponen de manifiesto el predominio de enfoques de investigación cuantitativos a través de cuestionarios estandarizados, centrados prioritariamente en la percepción del alumnado. Además, estos estudios se centran principalmente en la etapa de secundaria (Miranda et al., 2024). Al respecto, Salazar y Gastélum (2020) indican que es interesante abordar investigaciones con niños y niñas, aunque existan dificultades para que comprendan los instrumentos que tratan de medir las principales variables. Este estudio pretende ocupar ese vacío metodológico, aportando un diseño de investigación exclusivamente cualitativo en Educación Primaria que permite profundizar, discriminar y contrastar las percepciones del profesorado y alumnado. De ahí que los objetivos de este estudio se focalicen en develar evidencias de las alternativas metodológicas implementadas por un grupo de docentes de Educación Primaria a partir de un proceso de reflexión colaborativa para apoyar la autonomía; y contrastar estas iniciativas con la percepción de su alumnado.

Método

Se trata de un diseño de investigación cualitativa (Taylor & Bogdan, 1987), donde se triangulan datos recogidos de diferentes fuentes y agentes. Por un lado, se recogen datos del profesorado, derivados de la planificación e intervención docente entre los diversos casos, y también se analiza el contraste de estos con la percepción del alumnado, a través de un enfoque fenomenológico (Merleau-Ponty, 1993). En este estudio de casos múltiples (Stake, 2005), se determina que el caso lo constituye el docente responsable de cada uno de los tres grupos seleccionados para la realización de la investigación, con la intención de comprender el fenómeno objeto de estudio a través de la comparación y la búsqueda de pautas de relación entre los casos.

La selección de los casos tiene un carácter incidental a la puesta en marcha de un seminario de trabajo de investigación-acción, centrado en la búsqueda de alternativas metodológicas para apoyar la autonomía del alumnado e implicarlo en la toma de decisiones. En este seminario participaron siete docentes que impartían clase en diversos centros y niveles de la etapa de Educación Primaria. Para este estudio, se adoptó como criterio de inclusión, seleccionar los casos del nivel educativo en el que mayor número de docentes participara. Por ello se decidió focalizar el análisis en aquellos docentes que impartían clase en el tercer ciclo, donde, además, el alumnado de esos cursos fue el que mayor número de valoraciones aportó sobre la intervención docente desarrollada. Con ello se ha buscado acceder a un contraste más amplio del impacto de la implementación de alternativas metodológicas generadas en el seminario de investigación-acción y dirigidas al apoyo a la autonomía.

Esta investigación se lleva a cabo bajo los principios de la declaración de Helsinki (2008) teniendo en cuenta las normas éticas internacionales para la investigación con seres humanos. Tras obtener el consentimiento informado al comunicar a los equipos directivos de los centros y recibir la autorización de las familias para participar en esta experiencia y aportar su valoración.

Participantes e instrumentos

Las características de los participantes, fuentes y técnicas de recogida de información se exponen en la Tabla 1, donde los casos se codifican con las letras A, C y E, y cada grupo de estudiantes se especifica con las siglas G acompañado de las letras del caso.

Tabla 1. Participantes, fuentes y técnicas de recogida de datos

Participantes	Fuente	Recogida de información	Descripción de la técnica (*)
Tres docentes Caso A: Hombre. 20 años de experiencia Diplomado en Magisterio de Educación Primaria y Diplomado en EF. Imparte clase en 4º, 5º y 6º de Primaria.	Situación de Aprendizaje 1 (SA1). Preparación de la Situación de Aprendizaje 2 (PSA).	Observación de la comunicación docente Análisis documental	Análisis de la intervención docente durante tres sesiones de la primera SA. Análisis de la planificación de la SA2.

Centro línea 1, urbano, zona metropolitana de Santa Cruz de Tenerife, municipio de San Cristóbal de La Laguna. Media del GA (6º) = 11,72 años (11 estudiantes, 5 niños y 6 niñas). SA1: Juegos del Mundo; SA2: Miniolimpiadas Caso C: Hombre. 15 años de experiencia Diplomado en magisterio de EF y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Imparte clase en 3º y 5º. Centro línea 2, urbano, zona sur de la isla de Tenerife, municipio de Arona. Media del GC (5º) = 10,72 años (23 estudiantes, 11 niños y 12 niñas). SA1: Juegos de Raqueta; SA2: Acercándonos al Ultimate Caso E: Hombre. 6 años de experiencia. Licenciado en Pedagogía, Graduado en magisterio de Educación Primaria con mención en EF y Máster en Formación del Profesorado. Imparte clase en 4º y 6º. Centro línea 2, urbano, ubicado en la zona sur de la isla de Tenerife, concretamente en el municipio de Arona. Media del GE (6º) = 11,61 años, (23 estudiantes, 10 niños y 13 niñas). SA1: Voleibol; SA2: Chayolimpiadas	Situación de Aprendizaje 2 (SA2)	Observación de la comunicación docente	Análisis de la intervención docente durante tres sesiones en el desarrollo de la segunda SA.
	Autoinforme estructurado (AUT)	Análisis documental	Análisis del autoinforme realizado por cada docente sobre la SA2, atendiendo a los siguientes apartados: el registro de las observaciones de las sesiones desarrolladas, ventajas e inconvenientes detectados, problemas que surgen y alternativas aportadas, percepción del grado de desarrollo de la autonomía y propuestas de mejora para futuras aplicaciones.
57 alumnos y alumnas de los tres docentes en los que se han desarrollado las sesiones de las Situaciones de Aprendizaje 11 (GA), 23 (GC), 23 (GE)	Padlet (PAD)	Cuestionario de preguntas abiertas	Análisis de la información recogida mediante un cuestionario de preguntas abiertas relacionado con la autonomía: ¿Qué es lo más que te ha gustado de la Educación Física? ¿Has podido elegir sobre cosas que se pueden hacer en Educación Física? Pon algún ejemplo ¿Has podido aportar ideas en las clases de Educación Física? Pon algún ejemplo de esas ideas.

Nota: Elaboración propia. (*) Para el análisis de la información recogida a través de las diversas técnicas de investigación empleadas, se utilizó el mismo sistema de categorías, generado mediante una estrategia inductiva a partir de la identificación de unidades de significado vinculadas al apoyo a la autonomía.

Procedimiento

El procedimiento seguido en este estudio de casos se desarrolla en el contexto de un seminario de investigación-acción participativa (Kemmis & McTaggart, 2013) en el que se siguen las fases de planificación, acción, observación y reflexión. Participaron siete docentes con la intención de dar respuesta al problema inicial que se plantea: generar alternativas para el apoyo de la autonomía en su intervención docente. En este artículo se presenta el estudio de casos de los tres docentes que impartían clase en tercer ciclo. Este proceso lo coordinó el primer autor del artículo, que también participó en el estudio siguiendo un modelo de investigación-acción práctica (García-Ruso, 1992), que consiste en una intervención sobre la propia práctica, no solo como aplicador de teoría sino interviniendo a través de la reflexión crítica sobre las propias acciones; donde autores como Lewin (1946) enfatizan la figura del investigador como participante o Kemmis y McTaggart (1998) que refuerzan el compromiso de este agente para producir los cambios sociales como agente participante. Este rol que toma el investigador es de facilitador de la investigación-acción (Kemmis & McTaggart, 2013), ya que acompaña, guía y apoya a los participantes, investigando su propia práctica para transformarla. El sesgo que pudiera generarse a través de esta dinámica, en este caso se ha visto relativizado por el análisis de la intervención docente de los otros participantes y del contraste generado a través de los otros dos autores de este estudio.

La organización de este seminario se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Estructura del seminario de Investigación-Acción

Fases	Sesiones	Contenido
Planificación	1-2	Revisión de documentación específica sobre la autonomía como competencia clave y NPB.
Acción - Observación	3	Revisión y puesta en común de las programaciones didácticas del profesorado participante e identificación de alternativas contempladas para el apoyo a la autonomía.



Reflexión	4-6	Diseño y aplicación de estrategias docentes para el apoyo a la autonomía en Educación Física. Estrategias, metodologías, modelos de enseñanza, aplicaciones y recursos digitales. Momentos para ofrecer autonomía y sobre qué aspectos (elección de aprendizajes, actividades o respuestas motrices, diseño de tareas, explicación, modificación de reglas en los juegos, organización de espacios, grupos o materiales, implicación del alumnado en la evaluación y la reflexión en y sobre la práctica). Contraste de las alternativas de apoyo a la autonomía aplicadas.
	7	Presencia de un ponente experto para conocer los momentos en los que se puede dar autonomía al alumnado
	8-9	Seguimiento y valoración de las ventajas e inconvenientes en la aplicación de las estrategias docentes de apoyo a la autonomía. Recogida de la percepción del alumnado.
	10	Valoración de la experiencia y contraste con la situación de partida. Realización del AUT de la aplicación de la SA2.

Nota: Elaboración propia

Análisis de datos

La información recogida se somete a un análisis de contenido (Krippendorff, 1990) utilizando el software Atlas.ti para la identificación de elementos concretos de los mensajes, categorización y análisis de la información obtenida respecto a la dimensión de autonomía, con la intención de obtener conclusiones y deducciones aplicables al contexto educativo.

La concreción del sistema de categorías sigue una estrategia inductiva, discriminando unidades de significado a partir de la interpretación de la información obtenida de los participantes con relación a seis ámbitos de toma de decisión autónoma por parte del alumnado que se han identificado como categorías: elección discente (EDI), intervención como docente (IDO), reflexión discente (RDI), organización discente (ODI), aportación de modificaciones (AMO) y participación discente en la evaluación (PDE). Estas seis categorías se organizan entorno a tres dimensiones de toma de decisión por parte del alumnado sobre: qué hacer (EDI e IDO), cómo hacerlo (ODI y AMO) y qué valorar (RDI y PDE).

Estos rasgos tienen una relación directa con la definición de autonomía de Deci y Ryan (1985) en la que se alude a la capacidad del alumnado de tomar decisiones acerca de sus propias acciones, como por ejemplo qué actividades puede realizar, de qué forma se organizan, e incluso, cómo se evalúa su desempeño. Los registros en cada categoría se han realizado por concordancia consensuada (Anguera & Hernández, 2013) entre los autores, llegándose a discriminar 296 unidades de significado.

Resultados y discusión

En este apartado se presentan de manera conjunta los resultados y su discusión. En la interpretación de los resultados se contrastan las teorías sustantivas de los participantes (docentes y alumnado) con las teorías formales específicas recogidas en la introducción, y con las teorías sustantivas de los investigadores.

Los datos y resultados obtenidos en el análisis de contenido se muestran en la Tabla 3, presentando el perfil cuantitativo de las declaraciones vinculadas a cada categoría desde cada caso. Se diferencian las declaraciones procedentes de los docentes (DD) recogidas en la SA1, PSA, SA2 y AUT, respecto a las reflexiones del alumnado (RA) manifestadas en el PAD.

Tabla 3. Autonomía según resultados del docente y el alumnado. Frecuencia y porcentaje total

Categorías	Caso A		Caso C		Caso E		Unidades de significado			Porcentaje		
	DD	RA	DD	RA	DD	RA	Frecuencia			DD	RA	Total
Autonomía	82	27	44	23	91	29	215	81	296	72,64	27,36	100
Elección discente (EDI)												
El alumnado elige el contenido de las SA, las actividades o respuestas motrices a realizar por un grupo o toda la clase.	26	27	18	22	18	21	62	70	132	20,95	23,64	44,59
Ejemplo	DA: Cada equipo elige uno [...] Háblenlo. Un juego de ustedes, y aquí un juego de ustedes. De los que hayan hecho ustedes. Venga. Vayan hablando decidan.											
Intervención como docente (IDO)												
El alumnado propone tareas motrices, diseña actividades o identifica claves a tener en cuenta	9				21	6	30	6	36	10,13	2,02	12,16



durante la realización de la tarea a realizar junto a sus iguales.											
Ejemplo											
DA: El juego de Pilolo, ¿cómo era A.?											
AA: De esconder objetos.											
DA: ¿Cómo era?											
AA: Una persona esconde objetos y los otros lo tienen que buscar. El primero que llegue gana.											
Reflexión discente (RDI)											
El alumnado reflexiona en y sobre la práctica.	4		1		5		5		1,69		1,69
Ejemplo											
DA: Fíjate en G. Ves que da la zancadita corta. ¿Qué pueden hacer para que la dé más larga? ¿Cómo la trabajarían? Para intentar que ampliase la zancada. ¿Qué pueden hacer? La da cortita, la da aquí. Háblenlo, miren a ver. Mejórenlo. La idea es que consigan que G. mejore eso. Miren a ver qué se les ocurre para que mejore.											
Organización discente (ODI)											
El alumnado aporta indicaciones organizativas antes del desarrollo de la tarea: espacios, materiales, participantes o estrategias.	35	22	33		90		90		30,41		30,41
Ejemplo											
DC: Nos colocamos en un espacio que podamos estar cómodos y separados											
Aportación de modificaciones (AMO)											
El alumnado aporta modificaciones sobre la organización al realizar tareas: motricidad, espacios, materiales o participantes.	7	2	1	3	2	10	5	15	3,38	1,69	5,06
Ejemplo:											
DC: El alumnado modifica el espacio de juego											
Participación discente en la evaluación (PDE)											
El alumnado aporta valoraciones sobre el proceso de enseñanza, sobre sus aprendizajes (autoevaluación) o los de sus iguales (evaluación entre iguales).	1	2		15		18		18	6,08		6,08
Ejemplo:											
DE: Acuérdense de ir apuntando sus datos en la autoevaluación											

Nota: Elaboración propia

A continuación, se analizan los resultados más relevantes de cada categoría de la dimensión de autonomía, atendiendo a las diferentes fuentes y agentes que intervienen en el proceso. Las declaraciones del profesorado se identifican con las iniciales del término docente y de cada caso (DA, DC o DE). En las correspondientes al alumnado, se indica la inicial del término alumnado y del código de cada docente (AA, AC o AE).

Elección discente: en esta categoría se aglutina el mayor número de intervenciones de los docentes y el alumnado, procedentes de cada una de las fuentes de información. Así mismo es la categoría donde aparecen más reflexiones del alumnado.

Desde la SA1, se observa que el alumnado selecciona sus juegos de calentamiento a partir de la solicitud previa del docente. «DA: A., ¿juego de calentamiento?, AA: Atrapa la bandera; DA: Vale, perfecto (SA1)». El protocolo seguido en este tipo de solicitudes, consistía en que el docente la planteaba, el alumnado hacía una propuesta que en función de la confirmación o no del docente en función de su adecuación, esta era llevada a la práctica. En la SA2, DA amplía la elección discente también a la selección del contenido a trabajar «Eligen pruebas individuales y de equipo por votación (DA en PSA)» y les da la opción de seleccionar cómo quieren trabajar durante la SA2 «Si quieres practicar la carrera sí. Si quieres practicar algo de técnica, ya lo varías. Si quieres practicar,... pero en el equipo, pónganse de acuerdo, si quieren practicar algo de técnica, si quieren seguir corriendo... (DA en SA2)». Estas declaraciones evidencian el apoyo a la autonomía a partir de la solicitud del docente para que el alumnado tome decisiones sobre la selección de tareas, asumiendo un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Méndez et al., 2016).

Esta categoría aparece por primera vez en la SA2 de DE de manera similar a la de DA, y además refleja en su AUT que el alumnado tiene libertad para trabajar las pruebas en las que se quiere especializar, cambiando cada cierto tiempo entre las distintas opciones «El alumnado empieza a practicar las pruebas que han elegido para participar en las olimpiadas. Van rotando libremente por esas pruebas pero siempre es necesario recordárselo (DE en AUT)». Esta fuente refleja que la realización de SA2 viene marcada por la decisión del alumnado al inicio de curso, ya que tienen la oportunidad de proponer qué se va a trabajar siguiendo los aprendizajes recogidos en el currículo «El alumnado seleccionó esta SA al ver, durante el curso anterior, la celebración de la misma actividad con otro grupo del centro (DE en AUT)».



Con estos ejemplos se evidencia que la toma de decisiones sobre la elección de los aprendizajes es una opción viable en Primaria para el apoyo a la autonomía, y puede abordarse desde la negociación curricular con el alumnado a través de la búsqueda de acuerdos entre ambos agentes (Leo et al., 2020; Lorente et al., 2018). Esta negociación, antes o durante la implementación del currículo, puede afectar a elementos curriculares como: la selección de actividades, contenidos, participación en la evaluación, etc. (Martos-García et al., 2016), trascendiendo la imposición docente de actividades (Huéscar et al., 2020) e integrando los intereses del alumnado (Erturan et al., 2018).

El alumnado señala que puede tomar decisiones durante las sesiones de EF «Sí, normalmente cuando DE nos deja elegir un juego, la clase acuerda elegir atrapa la bandera, brilé e incluso el escondite por toda la escuela (AE en PAD)». Se constata el papel activo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sevil et al., 2015), trascendiendo el rol de mero ejecutor de las propuestas docentes y asumiendo toma de decisiones sobre su propia práctica, donde adquiere protagonismo la capacidad de elegir las tareas que realiza en EF (Moreno et al., 2018).

El profesorado ha buscado que el alumnado asuma la capacidad de intervención para seleccionar situaciones motrices por voluntad propia, generando así experiencias positivas que pueden tener un efecto relevante en la promoción de hábitos de vida activos y saludables (Sevil et al., 2014; Llorca et al., 2025).

Intervención como docente: esta categoría se ha manifestado en DA (9) y DE (21) junto con AE (6) a través de la propuesta de tareas, retos o actividades a la clase «Tú puedes poner los que a ti te gusten, los que tú quieras, pero lo hacen juntos y se dan ideas. A lo mejor puedes coger algo de los demás pero tú puedes poner el que a ti te guste (DE en SA1)». «DA: Recuérdales como es el reto C.; A: Tirar desde el medio del campo de baloncesto a la canasta; DA: ¿Vale? (DA en SA1)». Esto evidencia que el alumnado es agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sevil et al., 2015).

También mediante las funciones de expertos en una tarea determinada y enseñanza a grupos de menor edad, siendo una alternativa de apoyo a la autonomía donde el alumnado encuentra la libertad para intervenir en clase y hacer propuestas al docente y sus iguales durante las sesiones (Huéscar et al., 2022). «Enseñan al alumnado de otros grupos a realizar las pruebas. Eligen la prueba que quieren enseñar y se ubican en esa zona, mientras van recibiendo al alumnado de otros grupos y les explican (DE en PSA)». Incluso mediante la propuesta de tareas a sus iguales:

«A: ¿En vez de hacer cuatrocientos metros, podemos hacer rampa?, DA: ¿Para fortalecer?, A: Sí, DA: Pueden hacer ese ejercicio previo a... o después y lo explicas. Bueno la rampa la tienen allí y es cortita. Pueden hacer cosas de esas (SA2)».

Es de destacar que el alumnado es consciente de la oportunidad que tiene de tomar decisiones de diseño ya sean de carácter individual o grupal «Sí, por ejemplo, cuando realizamos por grupos la búsqueda del tesoro, en la que cada uno o algunos pudimos elegir cosas para poder mejorar la actividad (AE en PAD)». Esta iniciativa del alumnado es coherente con una metodología centrada en el alumnado (Almonda et al., 2014; Cervelló et al., 2005).

El profesorado ha podido comprobar que su alumnado, al asumir responsabilidades docentes proponiendo y organizando, e incluso enseñando a sus iguales o alumnado de menor edad, ha sentido que domina los aprendizajes en curso, acreditando su competencia para guiar a los demás en el aprendizaje, confirmándose así que la intervención como docente del alumnado es una alternativa válida para el apoyo a la autonomía.

Reflexión discente: en esta categoría se recogen pocas intervenciones, además solo la utilizan DE (1) y destaca DA (4) ya que muestra la reflexión de la tarea en más ocasiones, ya sea durante la práctica o sobre la práctica, pero esto no quiere decir que no exista reflexión discente en otros momentos, ya que el resto de categorías implican reflexión del alumnado. Primero durante la práctica, para que el alumnado reconozca los juegos que han descubierto por sí mismos en la SA1, otorgando autonomía para que los puedan elegir y practicar en los distintos momentos del curso, reforzando así su potencial de transferencia a situaciones futuras (Huéscar et al., 2022).

«Estos juegos que ustedes conocen ahora, los pueden pedir en cualquier momento cuando hagan el calentamiento. Vale, porque implican que estén corriendo. Porque son juegos que ya conocen, aprovéchenlos. (DA en SA1)».



También en la SA2, se estimula la reflexión discente a través de una secuencia de preguntas dirigidas a que cada grupo de trabajo identifique de manera autónoma la opción más eficiente de la habilidad motriz que están intentando mejorar. En este caso se sigue una secuencia similar al estilo de enseñanza descubrimiento guiado, ejemplificando el apoyo a la autonomía, para que el alumnado se implique activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje demostrándose que su opinión juega un papel importante en el transcurso de la sesión (Sevil et al., 2015).

«Fíjate en G. Ves que da la zancadita corta. ¿Qué pueden hacer para que la dé más larga? ¿Cómo la bajarían? Para intentar que ampliase la zancada. ¿Qué pueden hacer? La da cortita, la da aquí. Háblenlo, miren a ver. Mejórenlo. La idea es que consigan que G. mejore eso. Miren a ver qué se les ocurre para que mejore (DA en SA2)».

Y por último sobre la práctica, mediante preguntas al finalizar la SA2, para obtener información y mejorar la propuesta de SA en el futuro «Se reflexiona sobre las Miniolimpiadas, qué les pareció, qué cambiarían (DA en AUT)». Con este ejemplo, se evidencia el apoyo a la autonomía a través de la creación de momentos en los cuales escuchar la reflexión del alumnado acerca del desarrollo de la SA para mejorar la enseñanza (Huéscar et al., 2022).

Estas iniciativas docentes encaminadas a promover la reflexión discente, potencian que el alumnado tenga un mayor nivel de conocimiento sobre qué hace y para qué lo hace. Ya no solo juega y realiza la actividad propuesta, ahora se espera que razone sobre las acciones motrices, interiorice cómo debe hacerlas y se muestre capaz de ayudar a sus iguales a conseguir una acción motriz efectiva.

Organización discente: esta categoría es la segunda con mayor presencia en los tres docentes participantes. Son aspectos que aparecen en el desarrollo de la SA1, pero sobre todo viene recogida en la PSA, plasmada en la SA2 y el AUT, consiguiendo una mayor participación del alumnado en la toma de decisiones desde el inicio de la actividad (Gómez-Rijo et al., 2023) y no como modificaciones sobre la práctica. Esta organización se refiere a los siguientes aspectos:

Participación y agrupamientos. El profesorado delega en el alumnado la forma de organización, «En esta segunda SA los grupos los van a organizar ustedes. ¿Vale? Tienen que ser de cuatro personas como máximo (DC en SA1)». En la misma línea, DE en PSA prevé solicitar a su alumnado que seleccione la formación de grupos para la realización de actividades de atletismo (salto de altura, salto de longitud, carreras de larga distancia y velocidad, relevos y lanzamiento de peso): «Elección de las pruebas y con quién realizarlas». Este mismo docente ofrece al alumnado decidir con el orden de intervención de los componentes de cada grupo: «Ustedes deciden quien sale primero. Lo deciden ustedes el orden que van a usar. Busquen qué persona preferirían que saliera la primera, qué persona prefieren que salga la última (DE en SA2)», la organización como equipo ante una actividad. Los resultados demuestran que la organización discente es una alternativa metodológica que favorece el apoyo a la autonomía ofreciendo al alumnado la posibilidad de decidir sobre, la composición y el orden de intervención de los grupos, aspectos ambos que se pueden relacionar con la organización de los grupos de trabajo (Cuevas et al., 2018).

Espacios. Se evidencian situaciones donde el alumnado toma decisiones en cuanto al espacio a utilizar, «Nos colocamos en un espacio que podamos estar cómodos y separados (DC en SA1)». También se plantea que el alumnado determine cuáles son los subespacios que utiliza para la actividad:

«Y los brillados,... y los brillados mira lo que te dice C., que puede ser la solución o la idea. Los brillados pueden ser allí en el tiro de personal o pueden ser de la línea que tú has marcado. Aunque desde la línea marcada... Entonces, M. ¿Cuál?... ¿Desde la línea de personal? (DA en SA1)».

La implicación del alumnado en la organización de los espacios también es objeto de planificación previa a la SA2 por parte del docente DA, contemplando que el alumnado decida «sobre las distancias de las carreras (DA en PSA)»; a partir de aquí se observan interacciones durante las sesiones entre el alumnado y el docente, que pasa de un rol planificador a guía, acercando al alumnado a la reflexión sobre este aspecto, «DA: ¿De dónde van a saltar R.? Desde la línea. Vale. Fíjense, que hay gente que está contando los pasos. Fíjense. Si están contando los pasos, para qué será (DA en SA2)» y que confirma el docente en el AUT «Deciden las vueltas para 400 metros (2 vueltas al campo) (DA en AUT)». Se puede comprobar en esta secuencia didáctica como la toma de decisión sobre el espacio de acción por parte del alumnado, ofrece al docente una alternativa más de apoyo a la autonomía; en la línea de lo que plantea Cuevas et al. (2018) acerca de ofrecer la posibilidad al alumnado de elegir entre diversas opciones o votar por



mayoría acerca de la mejor propuesta de las opciones que van saliendo, para que el alumnado pueda elegir (Moreno et al., 2010) y ofrecer sugerencias (Huéscar et al., 2022), produciendo cambios en la organización del juego.

Materiales. El alumnado cumple funciones relacionadas con la recogida y colocación del material «Ahora las cogen los utilleros, los responsables de traer el material (DE en SA1)». Los docentes planifican que sea el propio alumnado el que tome decisiones en relación al material «El alumnado empieza a sacar y preparar el material de las pruebas que va a realizar. Esto lo harán hasta finalizar la SA (DE en PSA)», cumpliendo funciones y roles (García et al., 2005; Moreno et al., 2020), orientado por el docente en busca de una mayor autonomía:

«DE: Obstáculos. Míralos lo estoy montando. Pero los traje para que los fueran montando ustedes también, A: Yo ayudo, DE: Y los obstáculos los pueden poner allí al fondo. A lo ancho. Se ponen tres obstáculos (SA2)».

Entre los agentes educativos existen diálogos para orientar al alumnado a tomar iniciativas en determinados momentos y para que sea partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ayuda a que el alumnado sea consciente de los espacios y materiales que utiliza o de cómo agruparse, analizando no sólo la práctica de la actividad física sino todo el escenario que rodea la experiencia motriz, ofreciéndole prácticas auténticas de lo que supone una actividad física autónoma en la que es necesario implicarse también en acondicionar el medio.

Aportación de modificaciones: esta categoría presenta resultados en relación a las modificaciones que el alumnado aporta durante las sesiones sobre la motricidad, los participantes y su organización, los espacios y los materiales utilizados, muy presentes en la SA1 y motivadas por las preguntas de los docentes, evolucionando en la SA2 con la experimentación de las acciones motrices y la búsqueda autónoma de respuestas para superar los retos planteados. Existe diferencia respecto a la frecuencia con la categoría de organización como docente, ya que es notoriamente inferior al compararlas. Aparecen intervenciones en las diferentes fuentes de información del docente referentes a distintos ámbitos:

- **Motricidad:** el alumnado interviene en la modificación de las reglas referentes a las respuestas motrices dentro de un juego, tratando de solucionar aquellas situaciones de duda que se generan durante su práctica.

«DA: No valió porque fue bajo. Pero R. tampoco delimitó eso. ¿Eso valdría? ¿Podría darle la misma persona dos veces? ¿O tres? ¿O cuatro?, A: Sí, DA: ¿La misma persona? ¿Seguida? Pues mira, eso ahora les ayuda (SA1)».

Además, se propone que sea el alumnado el que adapte las respuestas motrices cuando se perciben como acciones complejas. En este caso, al plantear la práctica del salto de altura o el triple salto, y ante la dificultad de ejecución de la técnica propuesta, se planteó al alumnado explorar «cómo realizar el salto de altura o simplificar la manera de realizar el triple salto (DA en PSA)». Lo que dio lugar a que optaran por respuestas motrices más sencillas de ejecución adaptadas a su nivel (en el caso del salto de altura, con salto de tijera).

- **Participantes:** la modificación de los agrupamientos viene señalada en la PSA de uno de los docentes «El número de jugadores por equipo del juego realizado anteriormente (DC en PSA)» haciendo referencia a la posibilidad de modificarlo de una actividad a otra influyendo en que el alumnado perciba que tiene más autonomía para intervenir en las clases (Cuevas et al., 2018).

- **Espacios:** en relación a este ámbito, se percibe la modificación de la zona utilizada para la práctica de la actividad física, guiado a través de diálogos y acuerdos entre docente y alumnado (Leo et al., 2020; Moreno et al., 2020), encontrando de nuevo un espacio para la negociación curricular (Lorente et al. 2018).

«DA: M., chicos, ¿el campo bien o hay que modificar las dimensiones del campo?, A: Un poquito más grande, por favor, DA: Un poco más grande ¿hasta dónde?, A: Hasta aquí, DA: ¿Hasta la línea del área?, A: Y los brillados aquí, DA: Y los brillados detrás de la línea de personal. Vale vale, un poquito más grande y así tienen más espacio (SA1)».

Esta estrategia la mantiene, solicitando que el alumnado pueda modificar la distancia a recorrer en una prueba de velocidad, realizada en un campo de Fútbol 7, constatando que el alumnado juega un papel importante durante las sesiones de EF (Sevil et al., 2015).

«DA: ¿Ustedes qué opinan? ¿Del fuera de juego al fondo o del fuera de juego a fuera de juego contrario?, A: Al fondo, DA: Levante la mano el que quiera del fuera de juego a fuera de juego...¿De fuera de juego a fondo entonces? Vale pues lo hacemos así, de fuera de juego a fondo. (SA2)».

- Materiales: el alumnado modifica el material que está utilizando durante la sesión de clase, variando la medida que supera en salto de altura en función de sus posibilidades «Ustedes miren la medida y se van controlando la altura (DE en SA2)». Reflejado por el docente en el AUT «Modificaban el material en distancias, alturas y espacios que mejor les convenía en cada momento (DE en AUT)». Con estos ejemplos se muestra la aportación de modificaciones como una estrategia metodológica para iniciar el apoyo a la autonomía por parte del docente teniendo en cuenta preguntas guía que orientan a transformar el desarrollo de las tareas: conductas motrices, materiales y espacios (Moreno et al. 2020).

La reflexión producida en el seminario por parte del profesorado refleja que el alumnado presenta mayores niveles de autonomía en la organización que en la aportación de modificaciones en relación a la organización ya establecida. El profesorado participante genera un mayor apoyo a la autonomía en la SA2, generando situaciones donde el alumnado gestione los materiales, los espacios, la participación y los agrupamientos.

Participación discente en la evaluación: en esta categoría se obtienen resultados limitados, pero con una evolución de la SA1 a la SA2. En la SA1, sólo DE la contempla. En la SA2, esta estrategia es incorporada por DA y DC. El apoyo a la participación discente en la evaluación promovida por DE se orienta a precisar el protocolo de evaluación entre iguales:

«Miren ahora por parejas van a hacerse una evaluación conjunta. Van a intentar ver cuántos toques de dedos son capaces de hacer. En tres intentos. ¿Su compañero es capaz de hacer menos de cinco?, pues le ponemos pocas. (DE en SA1)».

Este mismo docente, en la PSA amplía la participación del alumnado a través de la autoevaluación mediante la propuesta de valoraciones sobre sí mismo, igualmente esta alternativa coincide con lo propuesto por Leo et al. (2020). Lo planificado se lleva a la práctica en la SA2:

«El otro día tenían estas hojitas para la autoevaluación. Para que ustedes vengan y se apunten las cifras que van consiguiendo. Vuelvan a ir haciendo cada una de las pruebas y vayan apuntando los datos que van consiguiendo en esas pruebas. En obstáculos, en velocidad, ... (DE en SA2)».

También este docente planificó en la PSA la participación del alumnado en la evaluación de la enseñanza a través de un cuestionario con preguntas como; ¿Te ha gustado la forma de llevar las clases durante esta SA? o ¿qué has aprendido durante la SA?, con la finalidad de facilitar una retroalimentación que ayude al docente a mejorar (Almonda et al., 2014; Moreno et al., 2020).

Por último, se refleja en el AUT, como el alumnado recogió la información de su práctica para contrastar los resultados con su punto de partida (autoevaluación), «Se apuntan los resultados que van consiguiendo en cada prueba. Además, deben ir practicando todas las pruebas para la autoevaluación, recogiendo los resultados que van consiguiendo en comparación con los resultados de las primeras sesiones. (DE en AUT)». De esta manera, el alumnado tiene relevancia en la toma de decisiones (Leo et al., 2020; Moreno et al., 2020), pudiendo intervenir en su propia mejora y en la de sus iguales, entendiendo como propio el éxito o el fracaso (Costa et al., 2017). La participación del alumnado en la evaluación es un requisito imprescindible para que este desarrolle el juicio evaluativo. Esta capacidad a su vez favorece la autorregulación del aprendizaje y, por lo tanto, el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, lo que supone un alto potencial de transferencia a situaciones de aprendizaje futuras.

Esta estrategia metodológica evidencia que la participación del alumnado en la evaluación es factible para favorecer el apoyo a la autonomía en Primaria (Gómez-Rijo et al., 2023), convirtiéndolo en un agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sevil et al., 2015).

La intervención docente antes del seminario se ha caracterizado por implicar al alumnado en iniciativas relacionadas con las categorías IDO (propuestas y explicación de tareas); AMO (modificación de los par-

ticipantes y los espacios de las tareas); EDI (elección de actividades); RDI (reflexión sobre la transferencia de lo realizado); ODI (organización autónoma de los grupos); PDE (evaluación del aprendizaje entre iguales). Tras la participación en el seminario, estas alternativas han evolucionado a la consideración también de la dirección de tareas por parte del alumnado experto, y a la organización intragrupal de la secuencia y desarrollo de tareas a realizar (EDI), lo mismo ocurre con la consideración de que el alumnado pueda modificar los materiales utilizados en las tareas (AMO). Asimismo, esta reflexión colaborativa permitió a dos de los docentes ampliar el apoyo a la autonomía ofreciendo al alumnado participar en la evaluación a través de autoevaluación y evaluación entre iguales, y al tercer caso complementar la evaluación de la enseñanza que venía aplicando con autoevaluación y evaluación entre iguales (PDE). También, la organización discente, en relación a los agrupamientos, los materiales y los espacios (ODI), percibiendo una mayor participación del alumnado en la organización de la actividad y no solo en la modificación de situaciones ya creadas tal y como ocurría en la SA1.

Respecto al aumento del empleo de determinadas alternativas metodológicas, habría que señalar las relativas a las categorías ODI, PDE y RDI debido a que fueron temas directamente tratados entre las sesiones 4 y 6 del seminario, tras analizar las propuestas metodológicas que tenían los participantes en sus programaciones didácticas y que ya utilizaron en las SA1.

Sin embargo, el alumnado ha percibido de manera prioritaria el apoyo a la autonomía en la toma de decisiones vinculada a la elección de juegos, tareas y contenidos a desarrollar (EDI). Aunque, al analizar la planificación de los docentes y las grabaciones de las SA2, se encuentran evidencias de apoyo a la autonomía en otras categorías relacionadas con la modificación u organización de las tareas, la evaluación, la asunción del rol docente o la posibilidad de reflexionar sobre la práctica motriz. Esta falta de sintonía docente-discente, puede estar relacionada con el carácter excesivamente abierto de las preguntas planteadas al alumnado a través del PAD y su relación con la categoría más aludida (EDI). La solución a esta limitación en futuras experiencias similares podría venir por utilizar enunciados que aludan directamente al resto de las categorías identificadas en este estudio u otras que se pretendan implementar.

Los objetivos de este estudio consistieron en desvelar evidencias de las alternativas metodológicas implementadas por un grupo de docentes a partir de un proceso de reflexión colaborativa para apoyar la autonomía; y contrastar estas iniciativas con la percepción de su alumnado. Respecto al primer objetivo se obtienen evidencias acerca de la implementación de alternativas metodológicas de apoyo a la autonomía por parte de los docentes participantes, por lo que se considera que el seminario de reflexión colaborativa tiene una influencia positiva en el profesorado para enriquecer la metodología utilizada en EF a través de estilos de enseñanza motivadores (García-Cazorla et al., 2024) de indagación (Gómez-Rijo et al., 2023) y de apoyo a la autonomía (Reeve, 2006) logrando que el alumnado juegue un papel activo en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la toma de decisiones en aspectos referentes a la elección de situaciones motrices, ejercer como expertos o con un rol docente, organizando aspectos de la sesión u ofreciendo modificaciones, reflexionando sobre la práctica y realizando valoraciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la evaluación. A su vez, estas alternativas se ven reflejadas en las declaraciones del alumnado, que perciben su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es cierto que estas declaraciones están centradas en la selección de lo que se trabaja en clase, por lo que sería interesante indagar de forma específica en el resto de categorías para conocer su visión.

Desde el presente estudio se aportan alternativas metodológicas novedosas respecto a los estudios anteriores, donde el alumnado participaba a través de su reflexión, ya fuera durante la práctica o sobre la práctica (RDI) con la intención de implicar al alumnado a través de aspectos cognitivos; y también se establece un nivel previo a la participación del alumnado en la organización, interviniendo a través de modificaciones a propuestas del docente (AMO). A su vez, este estudio ofrece un sistema de categorías mostrando la viabilidad en la práctica de un espectro más amplio que en los estudios anteriores, que puede ser de utilidad para el profesorado.

Conclusiones

El proceso de investigación-acción desarrollado ha permitido al profesorado identificar y aplicar nuevas alternativas metodológicas de apoyo a la autonomía en Educación Física, ampliando el espacio de toma de decisiones de su alumnado en la etapa de Primaria. El profesorado ha evolucionado de promover una toma de decisión guiada en el alumnado mediante búsquedas de información, diseño, explicación y modificación de tareas antes del seminario, a la consideración del desarrollo del juicio evaluativo y su incidencia en la competencia de aprender a aprender mediante su implicación en la evaluación a través de autoevaluación y evaluación entre iguales. Asimismo, la cesión de toma de decisiones sobre aspectos metodológicos se ha ampliado a la dirección de tareas por parte del alumnado experto, y la organización intragrupal de la secuencia y desarrollo de tareas, lo que ha permitido ampliar las alternativas de apoyo a la autonomía e incrementar la complejidad en la toma de decisiones. En este estudio se evidencia el alcance transformador de los procesos de reflexión colaborativa entre el profesorado para hacer evolucionar la calidad de su práctica educativa.

El alumnado ha sido consciente de sentirse partícipe en la selección de contenidos, tareas o juegos concretos para cada sesión, y no tanto de intervenir como expertos, implicarse en la evaluación y participar en la modificación u organización del contexto de las tareas.

Limitaciones y líneas de investigación futuras

En futuros estudios, sería interesante ampliar en la visión del alumnado en relación a las alternativas de apoyo a la autonomía. Por ello, sería necesaria la reformulación de las preguntas empleadas en este estudio, incorporando preguntas concretas al menos sobre las categorías identificadas en este estudio. Asimismo, sería interesante equilibrar el número de instrumentos de recogida de datos a aplicar a los docentes y discentes de las experiencias que se analicen. También sería recomendable ampliar el estudio al resto de los ciclos de Educación Primaria.

Referencias

- Almonda, F. J., Sevil, J., Julián, J. A., Abarca, A., Aibar, A., & García, L. (2014). Aplicación de estrategias docentes para la mejora de la motivación situacional del alumnado en Educación Física. *Journal of Research in Educational Psychology* 12(2), 391-418. <https://doi.org/10.25115/ejrep.33.13148>
- Anguera, T., & Hernández, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *Revista de Ciencias del deporte* 9(3), 135-160. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108477/1/629241.pdf>
- Cheon, S. H., Reeve, M. J., & Song, Y. G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(3), 217-235. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0236>
- Costa, Luciane C., Passos, P. C., Souza, V., & Vieira, L. F. (2017). Educação física e esportes: Motivando para a prática física e esportes: Motivando para a prática cotidiana escolar. *Movimento* 23(3), 935-948. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.66430>
- Cuevas, R., García-Calvo, T., González, J., & Fernández-Bustos, J. G. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), 97-104. <http://hdl.handle.net/10481/57720>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Editorial, E. (2008). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. *Arbor*, 184(730), 349-352. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/183>
- Erturan, G., Qusted, E., Appleton, P., & Duda, J. L. (2018). A cross-cultural study testing the universality of basic psychological needs theory across different academic subjects. *Psychology in the Schools*, 55(4), 350-365. <https://doi.org/10.1002/pits.22113>
- Gobierno de Canarias (2022, 10 de noviembre). *Decreto 211/2022, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. *Boletín Oficial de Canarias*, 231, 45514, (23 de noviembre de 2022).



- Gobierno de España (2022, 1 de marzo). *Real Decreto 157/2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, 24386, (2 de marzo de 2022).
- García-Cazorla, J., Diloy, S., Mayo, C., García-González, L., & Abós, A. (2024). How many Physical Education hours do students desire? It depends on the (de-)motivating teaching style perceived. *Apunts Educación Física y Deportes*, 156, 30-38. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/2\).156.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/2).156.04)
- García-Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.
- Gómez-Rijo, A., Jiménez-Jiménez, F., & Fernández-Cabrera, J. M. (2023). El apoyo a la autonomía en Educación Física en Educación Primaria desde la percepción del profesorado. *Retos*, 48, 575-583. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97484>
- Huéscar, E., Moreno, J., Domenech, J., & Núñez, J. L. (2020). Effects of an Autonomy-Supportive Physical Activity Program for Compensatory Care Students During Recess Time. *Frontiers in Psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03091>
- Huéscar, E. Moreno, J. & Moreno, J. (2022). *En búsqueda de la autonomía en educación física*. Editorial Octaedro. Barcelona.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Volumen III (361-440). Gedisa.
- Kemmis, S. (1998). Investigación crítica basada en la práctica. En W. Carr (Comp.), *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica* (169-192). Madrid: Morata.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós Comunicación.
- Leo, F., López, M., Gómez-Holgado, J., Ponce, J., & Pulido, J. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación e implicación del alumnado en las clases de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 495-506. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i46.1600>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Liu, J., Bartholomew, K., & Chung, P. (2017). Perceptions of teachers' interpersonal styles and well-being and ill-being in secondary school physical education students: The role of need satisfaction and need frustration. *School Mental Health* 9(4), 360-371. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9223-6>
- Llorca, M., Gallardo, F., Huéscar, E., Barrachina, J., & Moreno, J.A. (2025). Efectos de una intervención educativa con apoyo a la autonomía en la motivación y competencia académica en educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.562071>
- Lorente, E., Gatell, E., & Joven, A. (2018). Experiencias de educación física emancipadora: la negociación del currículum y la autogestión. En E. Lorente y D. Martos (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. (243-272). Ediciones de la Universitat de Lleida, Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Martos-García, D.; Tamarit, E., & Torrent, G. (2016). Negociando el currículum en educación física. Una propuesta práctica de cogestión. *Retos*, 29, 223-228 <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.39107>
- Méndez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. (2016). Vallerand's model in asturian adolescents: Implementation and development. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte* 16(64), 703-722. https://www.researchgate.net/publication/265906963_Vallerands_model_in_Asturian_adolescents_implementation_and_development
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta De Agostini.
- Miranda, E., Gómez-Rijo, A., & Jiménez, F. (2024). Explorando experiencias de apoyo a la autonomía en Educación Física escolar mediante una revisión sistemática. *Retos* 51, 388-397. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100356>
- Moreno, J., Gómez-Rijo, A., & Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement* 24, 15-27. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3323846.pdf>
- Moreno, J., Llorca, M., & Huéscar, E. (2020). Estilo de enseñanza, apoyo a la autonomía y competencias en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*

- 20(80), 563-576. https://www.researchgate.net/publication/347853924_ESTILO_DE_ENSEÑANZA_APOYO_A_LA_AUTONOMIA_Y_COMPETENCIAS_EN_ADOLESCENTES
- Pérez-González, A., Valero, A., Moreno, J., & Sánchez, B. (2019). Systematic Review of Autonomy. Support in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes* 138, 51-61. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04)
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology* 98(1), 209-218. <http://dx.doi.org/10.1037/00220663.98.1.209>
- Salazar, C., & Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos* 38, 838-844. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>
- Sevil, J., Abós, Á., Aibar, A., Murillo, B., & García-González, L. (2015). Estrategias para apoyar las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Tándem. Didáctica de la educación física* 50, 48-53. https://www.researchgate.net/publication/283727916_Estrategias_para_apoyar_las_necesidades_psicologicas_basicas_en_educacion_fisica
- Sevil, J., Abarca, A., Julián, J., Murillo, B., & García-González, L. (2016). Optimización de variables motivacionales en actividades expresivas en Educación Física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte* 5(2), 103-112. <https://revistas.um.es/sportk/article/view/264741>
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (443-466). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tilga, H., Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. (2019). How Physical Education Teachers' Interpersonal Behaviour is Related to Students' Health-Related Quality of Life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(5), 661-676. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595718>
- Unión Europea. Recomendaciones del consejo de 22 de mayo de 2018 relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, pág. (2018/C189/01), 4 de junio de 2018.

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Eduardo Miranda Rodríguez
Antonio Gómez Rijo
Francisco Jiménez Jiménez
Eduardo Miranda Rodríguez

emirrod@gobiernodecanarias.org
agrijo@ull.edu.es
fjmenez@ull.edu.es
emirrod@gobiernodecanarias.org

Autor/a
Autor/a
Autor/a
Traductor/a