

Discapacidad, educación y apoyo a las necesidades: contrastes con el deporte

Comparación de marcos educativos y deportivos que examina cómo oportunidades, apoyos y acción personal participan en aprendizaje y motivación, conservando las poblaciones y los resultados de cada evidencia.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Cultura, inclusión y ética social

Nivel propuesto: Intermedio

Lectura estimada: 24 min · 5233 palabras de cuerpo

Resumen

La educación de estudiantes con discapacidad ofrece un campo específico para estudiar participación, aprendizaje autodeterminado y apoyo a las necesidades psicológicas. Esta lectura explica la agencia causal, acción volicional, planificación y creencias de control; examina el modelo de enseñanza SDLMI, sus investigaciones y medidas educativas. Contrasta esos desarrollos con Educación Física, donde apoyo docente, experiencia del estudiante, motivación y actividad presentan relaciones y resultados diferentes. Los ensayos reseñados muestran por qué un cambio de participación no prueba por sí mismo el mecanismo motivacional propuesto. El capítulo paralímpico añade individualidad, acceso y posibilidades de investigación, conservando la procedencia de mindfulness y gratitud. Los ejemplos originales ayudan a comparar preguntas y resultados sin convertir evidencia escolar en eficacia deportiva, equiparar instrumentos o ofrecer protocolos personales.

Palabras clave: discapacidad; aprendizaje autodeterminado; agencia causal; SDLMI; apoyo a las necesidades; Educación Física; medición educativa; deporte paralímpico

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/discapacidad-educacion-y-apoyo-a-las-necesidades-contrastes-con-el-deporte.html>

Agencia causal: tres características relacionadas



Las curvas unen conceptos; no representan etapas o efectos medidos.

[Inferencia] Organizador conceptual original de acción volicional, acción agente y creencias de control según Wehmeyer (2023). Las curvas muestran relación conceptual, sin orden de etapas, magnitud o equivalencia con rendimiento deportivo. No reproduce una figura del libro. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Michael L. Wehmeyer (2023).

Tres ámbitos, tres clases de preguntas

Un estudiante que decide qué aprender, una clase de Educación Física y un atleta que prepara una competición no plantean el mismo problema. Wehmeyer examina educación de personas con discapacidad y desarrollo de agencia personal. Taylor y Lonsdale estudian procesos motivacionales en Educación Física. Guerrero, Martin y Prokesova sitúan la intervención en deporte paralímpico y en poblaciones deportivas con discapacidad más amplias. Comparar los capítulos exige conservar esas unidades: aprendizaje escolar, experiencia de clase y demandas de entrenamiento o competición. ^{[1][2][3]}

El punto de encuentro es la participación de la persona en actividades que tienen significado para ella. En educación especial, la pregunta es cómo dejar de tratar al estudiante como receptor pasivo y crear oportunidades para orientar su aprendizaje. En Educación Física se pregunta qué contextos apoyan necesidades, cómo se viven y qué relación guardan con motivación y conducta. En deporte se añaden objetivos competitivos, acceso, clasificación y circunstancias particulares. La palabra

participación reúne preguntas relacionadas, pero sus indicadores dependen del ámbito. ^{[1][2][3]}

También cambia qué cuenta como resultado. Un progreso en una escala de autodeterminación educativa no es una medalla ni una medida de concentración deportiva. Un incremento de actividad durante una clase no demuestra que el estudiante haya elegido libremente una meta personal. El capítulo educativo registra resultados escolares y posteriores a la escuela; el de Educación Física separa experiencia motivacional y actividad; el paralímpico reconoce límites de medidas e investigaciones. Esta distinción permite aprender de un estudio sin atribuirle un desenlace que no examinó. ^{[1][2][3]}

[Inferencia] La comparación puede organizarse mediante cuatro preguntas originales: quién participa, qué oportunidades tiene, qué acción se estudia y qué resultado se registra. Un proyecto escolar y otro deportivo podrían compartir la atención a la voz personal y necesitar procedimientos distintos. Por ejemplo, elegir una meta de aprendizaje y explicar preferencias sobre una rutina competitiva no son acciones equivalentes por usar ambas la palabra elección. El organizador sirve para explicitar esa diferencia antes de proponer una aplicación; no es una escala ni una intervención validada. ^{[1][2][3]}

Del déficit individual a las oportunidades de participación

Wehmeyer sitúa el interés educativo por la autodeterminación de jóvenes con discapacidad en los años noventa. La preocupación inicial eran los resultados desfavorables al abandonar la escuela y la escasa presencia de los propios estudiantes como actores de su futuro. El capítulo presenta esa trayectoria como explicación del desarrollo de intervenciones: además de organizar servicios o fijar objetivos profesionales, era necesario estudiar si el joven podía elegir, planificar y participar en decisiones sobre su vida. La historia pertenece al campo educativo descrito por el autor. ^[1]

La revisión contrasta modelos centrados en patología con enfoques basados en fortalezas y relaciones entre persona y ambiente. En el primero, la dificultad se localiza principalmente dentro del individuo y puede acompañarse de expectativas bajas o segregación. En el segundo, interesa la distancia entre capacidades personales y demandas del entorno, incluidos los apoyos que permiten participar. Cambia así el objeto de la intervención: no se observa únicamente qué no puede hacer alguien, sino qué condiciones facilitan que actúe y aprenda. ^[1]

El autor relaciona ese desplazamiento con movimientos de derechos y con marcos internacionales que se describen en el capítulo. Su exposición de la clasificación de funcionamiento de 2001 incorpora condiciones de salud, factores personales y barreras o apoyos ambientales. Aquí funciona como antecedente conceptual conocido

mediante la fuente, no como revisión jurídica o clínica actual. La aportación a la discusión educativa es entender que una limitación de participación no informa por sí sola dónde está el obstáculo ni qué apoyo resultaría pertinente. ^[1]

Ese enfoque encuentra un contraste deportivo concreto en Guerrero y colaboradores: conocer la discapacidad como categoría no sustituye conocer al atleta. Los autores subrayan condiciones de vida, experiencia deportiva, acceso y diferencias entre personas. La comparación tiene una consecuencia conceptual precisa: una respuesta escasa, una actividad omitida o una tarea difícil requieren contexto antes de atribuirse a falta de interés. La educación y el deporte conservan sus objetivos propios, mientras ambas fuentes permiten preguntar por oportunidades disponibles y por la interpretación de la persona. ^{[1][2]}

Agencia causal: elegir, actuar y comprender los medios

En la teoría de agencia causal presentada por Wehmeyer, autodeterminación designa una característica disposicional que se manifiesta al actuar como agente de la propia vida en servicio de metas libremente elegidas. El término causal describe la relación de la persona con sus acciones y cambios; no significa que cada relato personal pruebe una causalidad experimental. El modelo pretende explicar acción orientada por preferencias e intereses y aportar una base para intervenciones educativas. Su definición no se limita a resolver tareas sin ayuda. ^[1]

La primera característica es la acción volicional. Se refiere a una elección consciente basada en preferencias e implica intencionalidad. Interesa que la acción tenga un origen personalmente asumido. La segunda es la acción agente: identificar caminos hacia una meta, dirigir y regular la conducta, avanzar y responder a oportunidades o dificultades. Una preferencia puede orientar lo que se desea; la acción agente incorpora cómo se intenta realizarlo. Mantener ambas dimensiones ayuda a distinguir una decisión expresada de las condiciones necesarias para convertirla en actividad. ^[1]

La tercera característica son las creencias de control de la acción. El capítulo distingue expectativas acerca de poder alcanzar un fin, creencias sobre qué medios conducen a ese fin y creencias sobre los medios que la persona puede utilizar. Son relaciones diferentes. Alguien puede considerar posible una meta y no reconocer un camino disponible; también puede conocer un procedimiento y dudar de su capacidad para emplearlo. El modelo reúne esas creencias con acción volicional y agente, en lugar de reducir autodeterminación a una confianza global. ^[1]

La orientación a metas tampoco autoriza a identificar un resultado exitoso con agencia personal. En la formulación educativa importa de quién procede la meta, cómo se construye el plan y qué papel tiene la persona al revisar el progreso. Obtener una calificación prevista por otras personas podría describir aprendizaje sin informar

aún sobre elección o control de la acción. Del mismo modo, un resultado no alcanzado deja abierta la pregunta sobre decisiones realizadas, barreras encontradas y modificaciones del plan. El constructo organiza procesos, no solamente la casilla de éxito. ^[1]

[Inferencia] Una estudiante hipotética desea aprender a presentar un proyecto. Explica por qué le interesa, compara dos formas de prepararlo y reconoce qué apoyo necesita para ensayar. Su preferencia ilustra volición; el plan y sus revisiones ilustran acción agente; identificar recursos y expectativas permite conversar sobre creencias de control. Es un ejemplo educativo original, no un caso del libro o una evaluación de su autodeterminación. Pedir ayuda forma parte del escenario y no se utiliza como prueba de ausencia de agencia. ^[1]

Necesidades, desarrollo y una estructura que permita actuar

Wehmeyer describe el desarrollo de autodeterminación como respuesta a amenazas y oportunidades para autonomía, competencia y vinculación en el ambiente. La propuesta conecta acción volicional y agente mediante creencias de control: experiencias repetidas de agencia participan en la satisfacción de necesidades y el desarrollo posterior. Se trata de una explicación del proceso vital, no de una secuencia de ejercicios con dosis establecidas. La atención se dirige a qué oportunidades encuentra la persona y qué puede aprender al intervenir en ellas. ^[1]

En enseñanza, apoyar autonomía incluye comunicar expectativas, reconocer sentimientos y ofrecer opciones relevantes para intereses y valores. La estructura aporta instrucciones comprensibles, información constructiva y orientación para planificar. El estudiante necesita saber qué tarea enfrenta y qué recursos tiene para dirigirla. Por eso claridad y participación pueden coexistir. Una actividad con un objetivo educativo delimitado todavía permite examinar decisiones sobre su realización y significado; una consigna ambigua puede dejar a la persona sin elementos para actuar, aunque se presente como libertad. ^[1]

Taylor y Lonsdale precisan que apoyo de autonomía, estructura e implicación docente suelen entrelazarse. Una oportunidad de asumir responsabilidad puede modificar la relación con el profesor; una devolución informativa puede contribuir a competencia y vinculación. No corresponde adjudicar cada conducta a una sola necesidad de manera exclusiva. Además, asociaciones elevadas entre apoyos pueden estar parcialmente influidas por emplear un mismo método de autoinforme. Esta observación invita a conservar la experiencia del estudiante y a analizar qué práctica concreta se entrega. ^[3]

La distinción también modifica cómo se interpreta la ayuda. En el marco de aprendizaje autodeterminado, el docente enseña, organiza apoyos y favorece experiencias de dominio mientras la persona participa en metas y planes. La cuestión

no es contar cuántas veces interviene el adulto para decidir si hay autonomía. Importan la función de esa intervención, la posibilidad de comprenderla y la participación del estudiante. El capítulo insiste en transferir propiedad del aprendizaje sin abandonar la enseñanza, una relación que requiere acciones tanto personales como del entorno. ^[1]

SDLMI: un modelo de enseñanza con el estudiante como agente

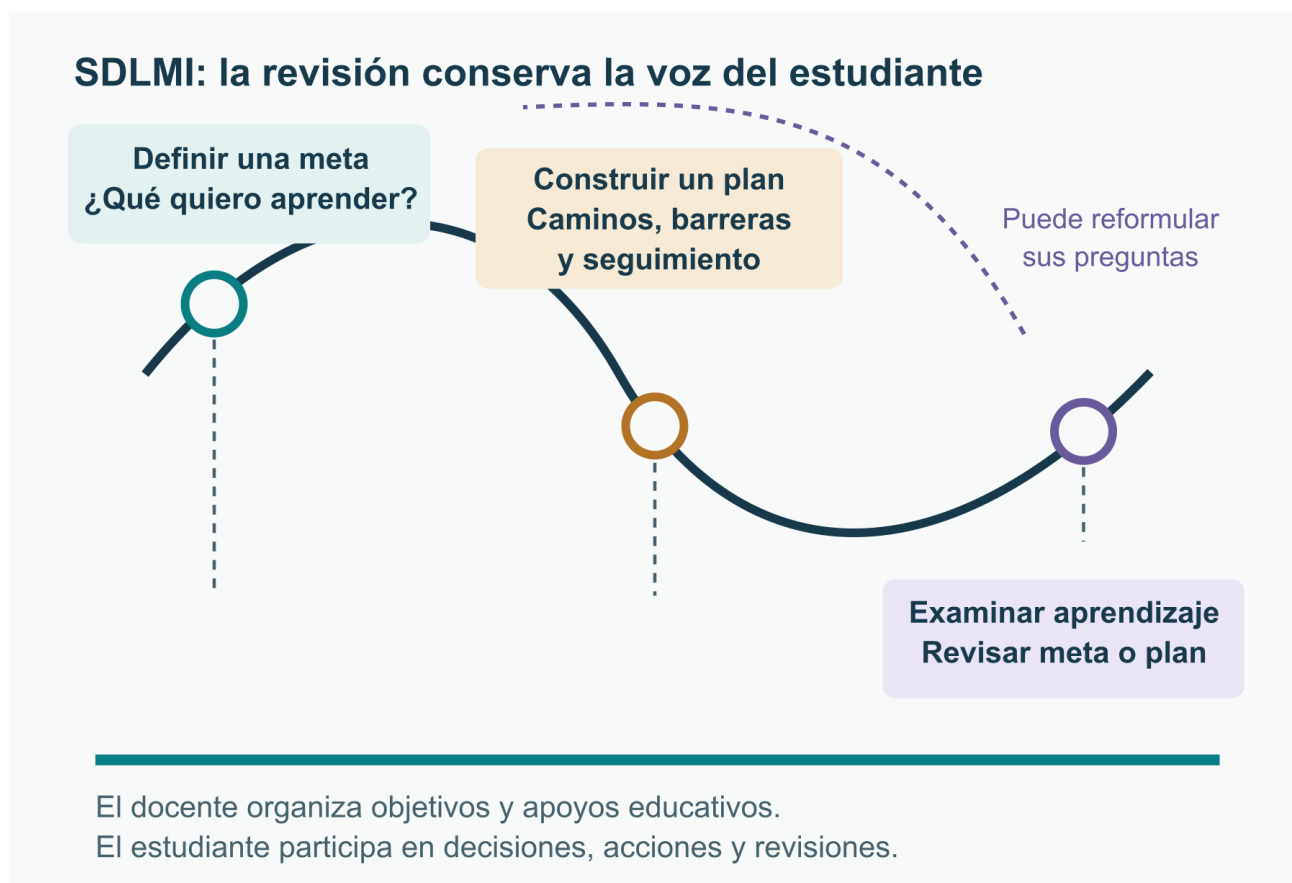
El Self-Determined Learning Model of Instruction, abreviado SDLMI, es presentado por Wehmeyer como modelo de enseñanza. Su usuario final es el docente, aunque el estudiante tiene un papel significativo al autodeterminar aprendizaje. Esta precisión evita convertirlo en una tarea que se entrega al alumno para que se haga responsable de todo. El profesor dispone condiciones y apoyos para que la persona identifique qué quiere aprender, prepare una acción y utilice información sobre su progreso. El papel activo se construye dentro de una relación educativa. ^[1]

El capítulo organiza el modelo en tres problemas: definir una meta, elaborar un plan y examinar qué se ha aprendido. Cada fase incorpora un proceso para reconocer el problema, considerar soluciones, identificar barreras y examinar consecuencias. Las preguntas del estudiante se relacionan con objetivos docentes y apoyos educativos. Esta lectura explica la arquitectura, sin reproducir las doce preguntas de una guía de aplicación. El propio capítulo remite a una guía específica; comprender su organización general no equivale a haber consultado ese material independiente. ^[1]

La primera decisión no es elegir cualquier objetivo disponible. En la síntesis de aprendizaje autodeterminado se examinan preferencias, intereses y valores para reconocer una diferencia entre lo que se sabe y lo que se necesita aprender. El plan incorpora cómo actuar y cómo observar avances. La revisión utiliza información para cambiar el plan o la meta cuando resulte necesario. La estructura articula elección y seguimiento: el estudiante no pierde su papel después de expresar una preferencia inicial, sino que participa también en interpretar lo ocurrido. ^[1]

Las preguntas pueden reformularse por el estudiante en una primera aplicación, según la descripción del capítulo. Ese detalle muestra la importancia de apropiarse del lenguaje con el que se piensa el problema. No convierte cualquier reformulación en un instrumento equivalente o en garantía de comprensión. La adaptación forma parte de una enseñanza que relaciona preguntas, objetivos y apoyos, y exige observar cómo se utiliza. También importa que la meta conserve valor personal cuando cambia el plan; una revisión no consiste únicamente en corregir errores técnicos. ^[1]

[Inferencia] Un ejemplo original sería una alumna que quiere aprender a organizar la información de una exposición. Con su docente delimita qué parte desea mejorar, prueba una forma de preparación y registra qué le permite explicar mejor. Si descubre que el material escrito no le resulta accesible, revisarían el recurso y el plan, conservando la meta cuando todavía tenga sentido. El escenario ilustra relaciones del modelo sin ofrecer una implementación completa, atribuir un resultado o convertirlo en ensayo de entrenamiento deportivo. ^[1]



[Inferencia] Representación original de la arquitectura descrita por Wehmeyer (2023): meta, plan y aprendizaje, con revisiones y apoyos. No copia las preguntas de la guía independiente ni ofrece implementación completa. La curva no fija duración o eficacia.
Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Michael L. Wehmeyer (2023).

Qué investigaron los ensayos educativos y qué resultados conservar

Wehmeyer reseña un ensayo aleatorizado de Wehmeyer, Palmer y colaboradores de 2012 con estudiantes de secundaria con discapacidad. El grupo de intervención incluyó 235 estudiantes y el control 132. La intervención combinó enseñanza mediante SDLMI con otros esfuerzos para promover aulas que apoyaran autonomía. Esa composición importa: la comparación examina un conjunto de condiciones educativas y no permite asignar todos los resultados a una pregunta, una fase o una técnica aislada del modelo. Los participantes eran estudiantes, no una muestra de atletas paralímpicos. ^[1]

La autodeterminación se midió mediante las escalas Arc y AIR al inicio y después de dos y tres años. El análisis de curvas de crecimiento mostró ganancias más favorables en las puntuaciones generales del grupo expuesto a las intervenciones. Tiempo, medida y comparación definen el hallazgo. No es un cambio inmediato después de una sesión ni una estimación del efecto sobre actividad física. El capítulo utiliza esa investigación para sostener el desarrollo de agencia educativa; conserva instrumentos diseñados y validados en el trabajo previo con jóvenes con discapacidad. ^[1]

Un seguimiento posterior de los jóvenes de ese estudio, publicado por Shogren y colaboradores en 2015 según la reseña, examinó resultados tras la escuela. El grupo de intervención presentó resultados más favorables en empleo e inclusión comunitaria. Ese seguimiento amplía el horizonte educativo y vital: aprender a decidir puede estudiarse junto con oportunidades posteriores, además de resultados de clase. La lectura mantiene los dominios examinados y no añade participación deportiva, independencia absoluta o una trayectoria individual uniforme a los desenlaces descritos. ^[1]

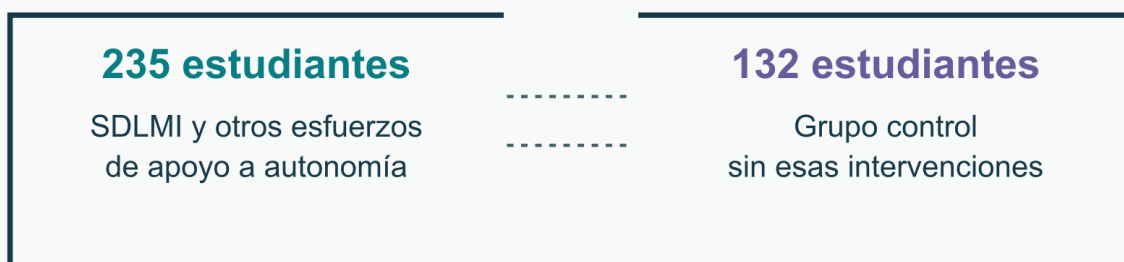
El capítulo también reseña otro ensayo del SDLMI con estudiantes de secundaria con discapacidad, resultados de metas educativas e implicación en clase, estudios de jóvenes con discapacidad cognitiva y un metaanálisis de diseños de caso único. Son tipos de evidencia distintos que convergen en preguntas educativas. La implementación en Corea del Sur incluye adolescentes con dificultades de aprendizaje y resultados de metas académicas. Conocer estos trabajos mediante el capítulo permite discutir su alcance, pero no añade detalles metodológicos o tamaños de efecto de originales que no se han consultado. ^[1]

La conclusión de Wehmeyer es favorable al aprendizaje autodeterminado en educación y destaca que no se trata de intervenciones exclusivas para personas con discapacidad. Esa conclusión se apoya en un campo específico de metas, enseñanza y resultados escolares o posteriores a la escuela. Para una comparación deportiva, lo transferible de inmediato es la pregunta sobre participación de la persona en sus

objetivos; demostrar un beneficio competitivo requeriría estudiar ese contexto y sus resultados. La distinción conserva la fuerza de la evidencia educativa sin ampliarla por analogía. ^{[1][2]}

Un ensayo educativo con condiciones y medidas concretas

Secundaria con discapacidad
Wehmeyer, Palmer y colaboradores, 2012



Autodeterminación: escalas Arc y AIR



Ganancias más favorables en puntuaciones educativas
No es una medida de rendimiento deportivo.

[Inferencia] Reconstrucción didáctica original del estudio reseñado por Wehmeyer (2023). Mantiene 235 y 132 estudiantes, intervención combinada, escalas educativas y seguimiento a dos y tres años. Los soportes tienen igual tamaño y no codifican tamaño de efecto; el resultado no corresponde a atletas paralímpicos.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Michael L. Wehmeyer (2023).

Medir agencia educativa no es medir cualquier autonomía

El Self-Determination Inventory, SDI, descrito por Wehmeyer operacionaliza la teoría de agencia causal. Incluye versiones paralelas de autoinforme del estudiante y de informe del docente, y examina acción volicional, acción agente, creencias de control y autodeterminación general. Su finalidad educativa comprende identificar áreas de necesidad de enseñanza y evaluar intervenciones. Esa definición distingue el instrumento de cuestionarios sobre motivos de una actividad, de satisfacción de necesidades o de confianza competitiva. Pueden relacionarse conceptualmente sin medir el mismo objeto. ^[1]

La versión de autoinforme de 51 ítems fue normalizada con adolescentes de 13 a 22 años con y sin discapacidad, según el capítulo. Su validación identificó estructura factorial equivalente y fiabilidad adecuada en las poblaciones comparadas. El rango y

las condiciones de validación son parte del respaldo. No acreditan automáticamente equivalencia en otra edad, lengua, actividad o formato de entrega. Tampoco convierten la puntuación en una explicación completa de por qué una persona toma una decisión o encuentra una barrera concreta. ^[1]

Wehmeyer señala que sigue siendo necesario validar medidas de motivación autónoma y constructos de autodeterminación en estudiantes con discapacidad. Reseña avances en discapacidad cognitiva, propiedades de una escala de satisfacción y frustración adaptada a discapacidad intelectual y uso de varias medidas en adolescentes con autismo. Cada mención conserva un objeto específico. Un estudio de necesidades no valida por extensión todos los cuestionarios de regulación; haber empleado varios instrumentos tampoco permite fusionar sus puntuaciones bajo una etiqueta general de autonomía. ^[1]

El contraste con el capítulo paralímpico vuelve visible otro problema: son escasas las medidas con puntuaciones suficientemente validadas en atletas con discapacidad y faltan ciertos formatos accesibles. Facilitar acceso a una pregunta y demostrar que sus respuestas conservan significado psicométrico son tareas relacionadas, pero diferentes. Una lectura oral puede permitir responder; para interpretar la puntuación todavía importan comprensión, contenido, contexto y evidencia de la medida. El capítulo deportivo no presenta al SDI educativo como sustituto validado de instrumentos deportivos. ^{[1][2]}

[Inferencia] Un estudio comparativo hipotético podría recoger la elección de metas educativas mediante una medida pertinente y, por separado, la experiencia durante una actividad física. Antes de unir resultados tendría que justificar qué constructos relaciona y cómo puede responder cada participante. Una discrepancia entre informe docente y autoinforme sería información que interpretar, no motivo automático para descartar la voz del estudiante. El ejemplo no proporciona ítems, puntuaciones de corte ni un nuevo test: muestra por qué una pregunta de investigación precede a la selección de medidas. ^{[1][3]}

Educación Física: conducta docente y significado para el estudiante

Taylor y Lonsdale presentan una secuencia motivacional ampliamente estudiada en Educación Física: contexto que apoya necesidades, satisfacción de autonomía, competencia y vinculación, motivación autónoma y resultados conductuales, afectivos o cognitivos. La secuencia organiza hipótesis y relaciones; no asegura que cada cambio de conducta siga todos sus eslabones. El capítulo identifica predominio de investigación centrada en el profesor y un trabajo menor sobre apoyo entre estudiantes. La clase es un espacio interpersonal donde una misma actividad puede adquirir significados distintos. ^[3]

El autoinforme tiene una función importante porque recoge la significación funcional atribuida por el estudiante. Dos alumnos pueden interpretar de manera diferente una misma instrucción: lo que interesa al marco no es únicamente el acto observable, sino cómo se vive su relación con necesidades y motivación. La observación independiente aporta otra perspectiva sobre lenguaje, explicaciones, paciencia o reconocimiento de afectos. Ambas vías examinan objetos relacionados, sin sustituirse de modo simple. El comportamiento docente registrado no informa por sí solo toda la experiencia personal. [3]

Entre los instrumentos observacionales reseñados se examinan fuentes externas de motivación frente a recursos internos, lenguaje controlador frente a informativo y presencia de razones explicativas. También se registran paciencia para producir una respuesta y reconocimiento de afectos negativos. La descripción permite precisar conductas concretas detrás de términos amplios como apoyo. Reconocer que alguien está frustrado, por ejemplo, pertenece a la relación de enseñanza; no equivale a diagnosticarlo ni informa todavía qué interpretación hace de la tarea o qué cambio necesita. [3]

La satisfacción, la frustración y la insatisfacción de necesidades no se usan como nombres intercambiables. El capítulo señala medidas con énfasis distintos y pide seleccionar el proceso relevante para la cuestión investigada. Una experiencia poco satisfactoria no describe necesariamente supresión interpersonal, y el nombre histórico de una escala puede no coincidir con la terminología posterior. Elegir medidas exige explicar qué se espera encontrar y por qué. Acumular cuestionarios sin una hipótesis clara puede aumentar datos y dejar indefinido el objeto del estudio. [3]

Esta distinción dialoga con educación especial: si se quiere conocer agencia, no basta observar obediencia, presencia o actividad. Es necesario estudiar decisiones y planes mediante procedimientos pertinentes. En Educación Física, si interesa experiencia de autonomía, también importa su significado para el alumno. La comparación de Wehmeyer con Taylor y Lonsdale ayuda a conservar participación activa sin convertir el punto de vista de docentes o investigadores en una descripción total de la persona. Los apoyos se estudian junto con su recepción y su utilización. [1][3]

Regulaciones y perfiles: qué puede esconder una puntuación

Los cuestionarios de motivación en Educación Física reseñados por Taylor y Lonsdale distinguen motivos de participación. Su objeto es diferente de la agencia causal educativa: una persona puede seguir una tarea por interés, valor personal, presión interna o exigencia externa. El capítulo describe versiones para diversos contextos y edades, incluida una destinada a niños de nueve a doce años. La elección del instrumento requiere conservar a quién se dirige y qué nivel de experiencia registra, desde contexto de clase hasta estados situacionales. ^[3]

Estas escalas no suelen medir regulación integrada porque resulta difícil que niños evalúen y comuniquen congruencia entre la conducta y otros valores vitales. Los autores mencionan investigación con poblaciones de once a catorce años como motivo para estudiar el desarrollo del yo y la relevancia de integración. No se trata de una edad que establezca un cambio universal ni de una validación de cualquier instrumento integrado. El problema es qué puede comprender y expresar la persona sobre el motivo de actuar, no únicamente cuántos años tiene. ^[3]

Un índice de autonomía relativa combina subescalas y puede ocultar perfiles distintos. Taylor y Lonsdale comparan un estudiante con niveles bajos de motivación autónoma y controlada con otro que presenta niveles altos de ambas: podrían recibir una puntuación semejante. La semejanza numérica no hace equivalentes sus experiencias. El capítulo propone alternativas que examinan perfiles o regulaciones separadas, y reconoce dificultades para distinguir formas autónomas muy correlacionadas. Esta lectura no reproduce fórmulas de cálculo; explica qué información se pierde al condensar respuestas. ^[3]

La regulación externa aporta una dificultad contextual adicional. En una clase obligatoria, afirmar que hay que participar puede expresar conocimiento de una norma, sin representar de modo limpio el motivo que el ítem intenta medir. Los autores plantean esa posibilidad para interpretar asociaciones inesperadas con resultados favorables. También describen que la introyección puede acompañar esfuerzo y ansiedad, y que aparentes beneficios cambian al considerar motivos autónomos simultáneamente. Los resultados requieren lectura del contexto y del análisis, en lugar de convertir una correlación aislada en recomendación motivacional. ^[3]

Intervenciones de Educación Física: resultados que no avanzan juntos

Las intervenciones reseñadas muestran por qué ofrecer elección no produce un resultado uniforme. Prusak y colaboradores estudiaron una actividad de caminar durante diez días con chicas y encontraron cambios favorables en motivación frente a ausencia de elección. Johnson y colaboradores no observaron influencia de elección sobre motivación durante pruebas de habilidades de fútbol. Tarea, duración y condiciones importan en el contraste. Los resultados se conocen mediante la síntesis de Taylor y Lonsdale, sin añadir una población con discapacidad que el capítulo no establece para esos trabajos. ^[3]

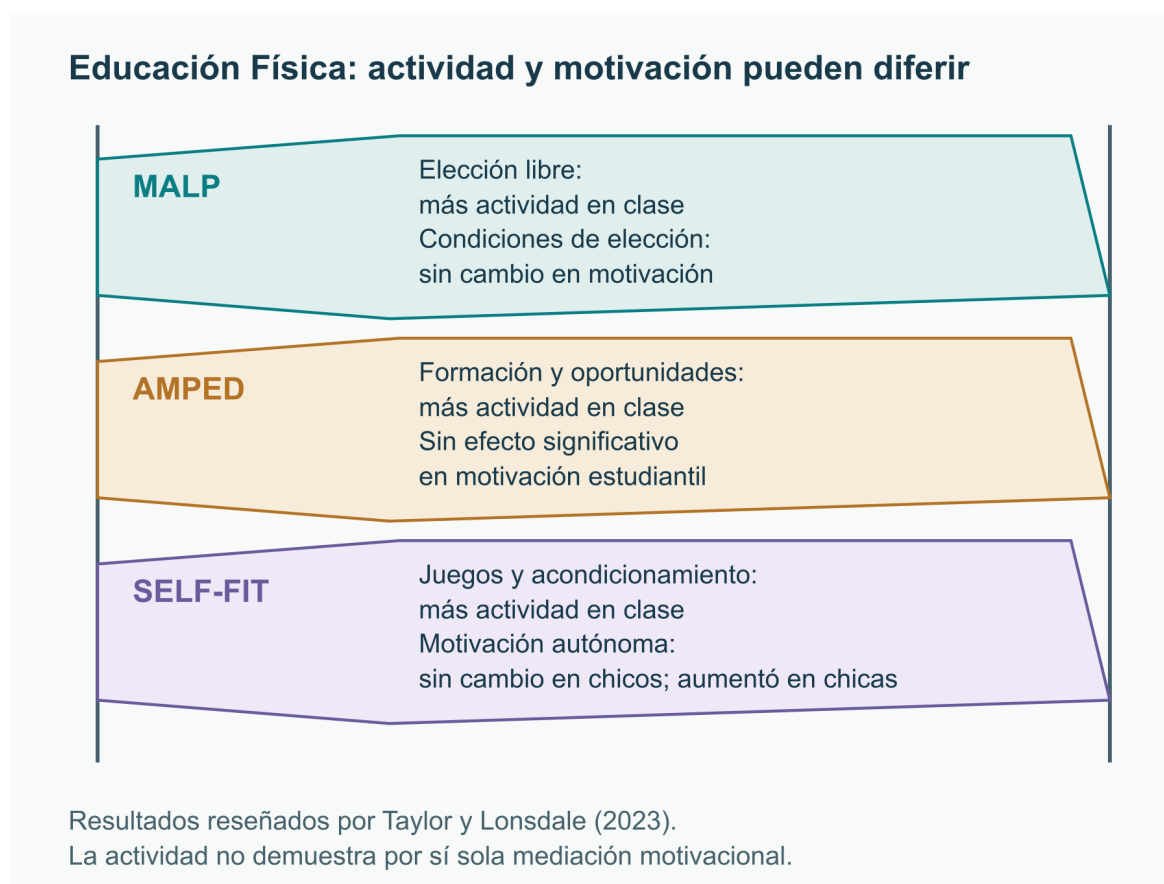
El ensayo MALP comparó elección libre, entre dos y cuatro opciones y explicaciones sobre relevancia de tareas. Las condiciones de elección aumentaron autonomía percibida frente a enseñanza habitual, pero no modificaron motivación. La elección libre incrementó actividad física en clase y ambas condiciones redujeron conducta sedentaria. Son resultados distintos: que el estudiante perciba más opciones no prueba que cambió el motivo de participación; que se mueva más tampoco determina qué mecanismo produjo el cambio. El capítulo conserva esa separación al evaluar la secuencia propuesta. ^[3]

AMPED combinó formación docente en línea y presencial para mejorar motivación y oportunidades de actividad moderada a vigorosa. Fue un ensayo aleatorizado por grupos, parcialmente basado en la teoría de autodeterminación. Presentó efectos favorables en conducta motivacional docente y actividad durante las clases, sin efectos significativos en motivación estudiantil. La intervención incluyó oportunidades físicas además del componente motivacional. Por tanto, el resultado de actividad no permite concluir que la motivación autónoma haya mediado el efecto ni que un único comportamiento docente lo explique. ^[3]

SELF-FIT incorporó principios de autodeterminación junto con juegos y acondicionamiento físico. Aumentó actividad moderada a vigorosa en Educación Física, pero los resultados psicológicos fueron diferentes: chicos informaron disminuciones en satisfacción de competencia y autonomía y no cambiaron en motivación autónoma; chicas no cambiaron en satisfacción de necesidades y aumentaron motivación autónoma. Son diferencias del estudio reseñado, no reglas para enseñar según sexo. Mantenerlas evita presentar un resultado físico favorable como una mejora conjunta de todas las experiencias psicológicas. ^[3]

Otros trabajos priorizaron necesidades, implicación, habilidades o conductas sociales. El programa de Cheon y colaboradores de 2012 en Corea del Sur incluyó formación docente en tres momentos durante doce semanas y mostró resultados favorables en varios dominios de clase. Una intervención posterior examinó prosocialidad, frustración y actitudes ante trampas. El conjunto invita a nombrar el resultado que se

investiga. Taylor y Lonsdale consideran favorable pero no concluyente la evidencia sobre actividad y señalan respaldo limitado para mediación por necesidades y motivación, y para actividad fuera de clase. [3]



[Inferencia] Comparación original de resultados cualitativos reseñados por Taylor y Lonsdale (2023). MALP, AMPED y SELF-FIT conservan sus condiciones y diferencias de motivación. Las franjas no representan magnitudes ni permiten comparar superioridad; no se atribuyen muestras de discapacidad o resultados paralímpicos.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Ian M. Taylor y Chris Lonsdale (2023).

De la clase al tiempo libre: una relación que requiere pruebas

El modelo transcontextual examina relaciones entre motivación autónoma en Educación Física, motivación en tiempo libre y predictores próximos de actividad física. Taylor y Lonsdale reseñan un metaanálisis con asociaciones positivas a través de esos ámbitos. La explicación plantea que una experiencia satisfactoria en clase podría favorecer búsqueda de experiencias semejantes fuera de ella. Es una hipótesis sobre relaciones entre contextos, distinta de mostrar que un programa escolar produjo un cambio sostenido en conducta durante fines de semana o después de terminar la escuela. [3]

Los autores conservan limitaciones importantes: predominio de autoinformes y estudios correlacionales, escasez de trabajo experimental y pocas intervenciones que hayan aumentado actividad en tiempo libre medida mediante acelerometría.

Además, un análisis recíproco reseñado encontró mayor respaldo para actividad autoinformada en tiempo libre prediciendo cambio de motivación autónoma en clase que para la dirección habitual. La relación puede requerir estudiar influencias en ambas direcciones; comenzar el relato en la escuela no establece por sí mismo que allí comience la causa. [3]

El seguimiento educativo del SDLMI registra empleo e inclusión comunitaria y pertenece a otro recorrido de investigación. Su interés posterior a la escuela no valida el modelo transcontextual de actividad física ni convierte inclusión comunitaria en práctica deportiva. Ambos capítulos amplían la mirada temporal, pero cambian acciones y medidas. Unirlos de manera responsable permite preguntar qué recursos o experiencias permanecen disponibles cuando cambia el contexto, conservando qué resultados fueron realmente investigados y cuáles son nuevas preguntas para un estudio futuro. [1][3]

[Inferencia] En un proyecto hipotético, se recogerían por separado experiencia en clase y decisiones de actividad fuera de ella, junto con oportunidades materiales y apoyos disponibles. Una persona podría valorar la actividad escolar y no encontrar una alternativa accesible en su comunidad. Otra podría tener experiencia previa que modifique cómo interpreta la clase. Son posibilidades para formular hipótesis, no hallazgos de las muestras reseñadas. El ejemplo evita usar una respuesta de motivación como sustituto de conducta o dar por idénticos los recursos de ambos entornos. [1][3]

Docentes, estudiantes y una responsabilidad compartida

El capítulo de Educación Física cuestiona la creencia de que apoyar autonomía serviría únicamente a estudiantes ya motivados de manera autónoma. Reseña datos que no respaldan esa hipótesis de emparejamiento. También señala que estimaciones docentes de autodeterminación estudiantil se correlacionaron débil o moderadamente con autoinformes del alumnado. Interpretar el motivo de una conducta a partir de una impresión puede conducir a ajustar enseñanza sobre una base imprecisa. Esa observación resulta pertinente para conservar la voz de estudiantes cuyas oportunidades de comunicación o participación necesitan apoyos. [3]

Las condiciones del propio docente participan en la discusión. Taylor y Lonsdale describen relaciones entre presiones por evaluación, restricciones de tiempo, motivación, necesidades y malestar laboral. Varias evidencias son transversales o cualitativas y requieren conservar ese diseño. Un vínculo estadístico no establece que una única política produzca agotamiento en todos los profesores. La aportación al marco es que el apoyo no se entrega en un vacío: los responsables de enseñar también trabajan dentro de demandas, expectativas y recursos institucionales. [3]

La agenda del capítulo propone complementar formación docente con estudiantes que busquen activamente experiencias satisfactorias y compañeros que apoyen necesidades. Son líneas de investigación, no eficacia ya demostrada para alumnado con discapacidad. Los autores aclaran que el profesor no debe abandonar apoyo de autonomía. La actividad personal y la responsabilidad del entorno se plantean juntas: aumentar posibilidades de iniciativa no vuelve aceptable una clase controladora o inaccesible ni convierte a quien aprende en responsable exclusivo de corregir todas sus condiciones de participación. ^[3]

Wehmeyer permite precisar ese diálogo: el docente enseña a aprender, proporciona apoyos de competencia y vinculación y mantiene un papel en comunidades de aprendizaje. El estudiante participa en metas, seguimiento y revisiones. Cuando se estudian ambos papeles, conviene preguntar qué decisiones pueden realizarse y qué cambios necesitan colaboración institucional. El problema educativo no se resuelve suponiendo pasividad por recibir ayuda o iniciativa por quedar solo. Los capítulos relacionan agencia y apoyo mediante prácticas concretas, y mantienen abiertas diferencias entre contextos y formas de implementación. ^{[1][3]}

El contraste paralímpico y las intervenciones que siguen siendo posibilidades

Guerrero, Martin y Prokesova subrayan que atletas con discapacidad comparten necesidades de desarrollo personal y demandas deportivas, a la vez que presentan experiencias individuales de acceso, condición y contexto. Ese capítulo aporta un límite al contraste educativo: una trayectoria escolar no determina cómo desea trabajar un atleta ni qué dificultades encuentra en competición. Tampoco hay que interpretar a cada participante como portavoz de la discapacidad. La consulta situada requiere escuchar objetivos y experiencias, una premisa compatible con agencia personal sin hacer equivalentes escuela y deporte. ^[2]

El capítulo presenta mindfulness como intervención potencial para atletas con discapacidad. El ensayo de Hearn y Finlay reseñado se desarrolló en personas con lesión medular fuera del deporte: ocho semanas de intervención por internet frente a educación psicológica, con resultados de síntomas y facetas de mindfulness. Gross y colaboradores compararon MAC y entrenamiento de habilidades psicológicas en mujeres estudiantes atletas sin discapacidad; el rendimiento fue valorado por entrenadores. Los autores consideran razonable esperar beneficios semejantes en atletas con discapacidad, pero esa expectativa conserva carácter de propuesta, no resultado paralímpico. ^[2]

La gratitud amplía la discusión sobre posibilidades y medidas. La fuente la describe como disposición, estado, estado de ánimo o emoción y relaciona su estudio con apreciación de contribuciones ajenas y de aspectos favorables de la vida. Los trabajos

reseñados incluyen poblaciones con enfermedades neuromusculares, estudiantes, adolescentes y adultos mayores. Cambian participantes, condiciones y resultados. El capítulo no acredita que expresar gratitud produzca una mejora deportiva directa ni transforma esas categorías de gratitud en una medida educativa de agencia causal. [2]

Los mecanismos propuestos también conservan su nivel de evidencia. El capítulo discute ampliar repertorios de pensamiento y acción, afrontamiento o regulación emocional como explicaciones de posibles beneficios. Una relación observada con bienestar y una hipótesis sobre recursos no son demostración de que una intervención concreta cambie ese mecanismo en un atleta. La comparación educativa puede preguntar si una práctica tiene significado para quien participa, cómo se entrega y qué resultado examina; no puede completar la cadena con eficacia deportiva derivada de poblaciones diferentes. [1][2]

[Inferencia] El contexto social conserva importancia en ambas fuentes. Una invitación a reconocer contribuciones y apoyos tiene significado personal, mientras acceso, discriminación o demandas deportivas requieren examinar condiciones reales. El capítulo paralímpico sitúa gratitud como posibilidad de investigación y no como obligación moral de personas con discapacidad. Esta lectura tampoco deriva una obligación de agradecer ayudas para demostrar autodeterminación. La relación conceptual se centra en participación y significado, y mantiene la diferencia entre valorar un recurso, contar con él y comprobar un efecto de intervención. [1][2]

Comparar sin sustituir la pregunta de cada persona

[Inferencia] Considérese una estudiante hipotética con discapacidad que quiere aprender una actividad de Educación Física y también participa en un club. En la escuela elige una meta que considera valiosa, necesita un formato accesible para comprender la consigna y revisa con su docente cómo avanza. En el club puede tener un objetivo distinto y preferencias diferentes para recibir apoyo. El caso original permite conversar sobre agencia y entorno sin atribuirle el mismo motivo en ambas actividades o convertirla en participante paralímpica por tener discapacidad. [1][2][3]

[Inferencia] La evaluación de ese proyecto separaría decisiones sobre metas, uso de recursos, experiencia durante la actividad y resultados observables. Si aumentara el tiempo de participación, todavía habría que conocer qué cambió en oportunidades y en interpretación. Si mejorara una puntuación educativa, no se completaría automáticamente una columna de rendimiento competitivo. La distinción no supone que esos resultados carezcan de relación; propone estudiarla con medidas pertinentes, momentos definidos y condiciones de comparación. Cada conclusión conservaría el objeto al que corresponde. [1][2][3]

La evidencia educativa descrita por Wehmeyer respalda intervenciones para aprendizaje autodeterminado con resultados escolares y posteriores a la escuela. La revisión de Educación Física muestra asociaciones consistentes junto con cambios de intervención que no avanzan siempre de manera conjunta, mecanismos pendientes y dudas sobre transferencia al tiempo libre. El capítulo paralímpico aporta principios de individualidad y adaptación, mientras reconoce límites de investigación e instrumentos y sitúa mindfulness y gratitud como posibilidades. La combinación permite formular una comparación precisa sin reemplazar un cuerpo de evidencia por otro. [\[1\]](#)[\[2\]](#)[\[3\]](#)

Las preguntas que quedan abiertas son específicas: qué apoyos permiten participar en una meta personalmente elegida, qué entiende y utiliza la persona, cómo se distingue acción agente de motivación y qué resultados aparecen cuando cambia de ámbito. Su estudio necesita conservar oportunidades del entorno y participación de estudiantes o atletas, junto con diferencias entre instrumentos y diseños. Los balances consultados pertenecen a sus fechas de publicación. Presentan argumentos, resultados y agendas que orientan nuevas preguntas; no constituyen una actualización de todos los estudios educativos o deportivos posteriores. [\[1\]](#)[\[2\]](#)[\[3\]](#)

Conservar ámbito, acción y resultado al comparar



Los marcos se pueden comparar.
Los resultados conservan
la población y la medida.

La superposición es editorial; no demuestra transferencia de eficacia.

[Inferencia] Mapa conceptual original de educación de estudiantes con discapacidad, Educación Física y deporte paralímpico. La superposición expresa comparación editorial, sin muestras fusionadas o cadena causal. Mindfulness y gratitud conservan su carácter potencial en el balance deportivo de 2021; intervenciones educativas no se convierten en ensayos deportivos.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Michael L. Wehmeyer (2023); Michelle D. Guerrero, Jeffrey J. Martin y Eva Prokesova (2021); Ian M. Taylor y Chris Lonsdale (2023).

Referencias bibliográficas

1. Wehmeyer, M. L. (2023). Self-determination theory and the education of learners with disabilities. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 684–698). Oxford University Press.

Self-Determination Theory and the Education of Learners with Disabilities

2. Guerrero, M. D., Martin, J. J., & Prokesova, E. (2021). Psychological interventions with Paralympic athletes. En M. Bertollo, E. Filho, & P. C. Terry (Eds.), *Advancements in mental skills training* (pp. 212–223). Routledge.

Psychological Interventions with Paralympic Athletes

3. Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2023). Motivational processes in physical education: A self-determination theory perspective. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 724–739). Oxford University Press.

Motivational Processes in Physical Education: A Self-Determination Theory Perspective

Fuentes y criterios editoriales: edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/fuentes-y-metodo.html