



# Trabajo Fin de Grado

Valoraciones de un profesor de Educación Física  
cuando aplica un enfoque comprensivo en la  
enseñanza de los deportes de invasión en un  
contexto concreto: dificultades, percepción del  
aprendizaje y de la diversión.

Autor

Cristian Laguardia Sagarra

Director

Javier Zaragoza Casterad

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2015/2016

## Índice

### Contenido

1.	INTRODUCCIÓN .....	5
2.	OBJETIVOS .....	6
3.	LOS DEPORTES DE INVASIÓN EN LA LOMCE .....	7
4.	LA ENSEÑANZA DEPORTIVA: EL MODELO TÉCNICO O TRADICIONAL.....	21
	4.1 El modelo técnico.....	21
	4.1.1 Fundamentos teóricos .....	21
	4.1.2 Características.....	22
	4.1.3. Fases .....	23
	4.1.4. Críticas.....	23
5.	FUNDAMENTOS DEL MODELO COMPRENSIVO.....	26
	5.1 El constructivismo como fundamento de la enseñanza comprensiva del deporte.....	26
	5.1.1 Características del constructivismo .....	26
	5.1.2 Participación activa del alumnado .....	28
	5.1.3 El conocimiento y las experiencias previas .....	29
	5.1.4 Aprendizaje situado y comunidades de práctica.....	30
6.	EL MODELO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS.....	32
	6.1 Introducción .....	32
	6.2 La organización curricular: la clasificación de los juegos deportivos .....	33
	6.3 Descripción del modelo y principios para la práctica .....	35
	6.4 Fundamentos metodológicos del modelo TGfU y del modelo Trifásico .....	36
	6.4.1 Planificación del proceso .....	39
	6.4.2 Los juegos modificados como actividades de enseñanza .....	40
	6.4.3 Orientaciones para desarrollo de la comprensión .....	41
	6.4.4 Las modificaciones en los componentes del juego para estimular el pensamiento táctico.....	42
	6.4.5 Otras estrategias para estimular el pensamiento táctico .....	42
	6.4.6 La participación en el modelo TGfU .....	43

7.	APARTADO PRÁCTICO DEL TRABAJO .....	44
7.1.	Contexto en el que se implementa este Trabajo Fin de Grado.....	44
7.2	Características del alumnado.....	45
7.3	Características de la Educación Física en el contexto de referencia (Reino Unido).....	46
7.4	Planteamiento de trabajo .....	47
7.5	Diseño de las sesiones.....	48
7.6	Instrumentos utilizados .....	51
7.6.1	Diario de campo.....	51
7.6.2	El Semáforo .....	52
7.7	Procedimiento .....	54
7.8	Resultados y discusión .....	55
7.8.1	Dificultades recogidas en el diario de campo .....	55
7.8.2	Resultados de la autopercepción del aprendizaje y de la diversión....	63
8.	CONCLUSIONES .....	70
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	72
10.	ANEXOS .....	74
10.1	Captura de los aprendizajes verbalizados por los alumnos en la pizarra .....	74
10.2.	Instrumentos utilizados para el apartado práctico del TFG .....	76
10.2.1	Diario de campo.....	76
10.2.2	El semáforo .....	77
10.3	Curriculum de Primaria del Reino Unido para el área de Educación Física....	79
10.4	Sesiones llevadas a cabo durante la Unidad Didáctica .....	82

## Título del TFG

Valoraciones de un profesor de Educación Física cuando aplica un enfoque comprensivo en la enseñanza de los deportes de invasión en un contexto concreto: dificultades, percepción del aprendizaje y de la diversión.

### Title (in english)

PE teacher assesment applying a comprehensive approach in invasive sports training in a specific context: difficulties, learning and diversion perception.

- Elaborado por Cristian Laguardia Sagarra.
- Dirigido por Javier Zaragoza Casterad.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de: Junio del año 2016
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17.562

## Resumen

El modelo comprensivo basado en el TGfU (Bunker y Thorpe), está orientado al aprendizaje de la táctica en los deportes de invasión. Este Trabajo trata de validar el modelo como el idóneo en Educación Primaria con la utilización de los juegos modificados, juegos que sirven para enseñar este tipo de deportes con una lógica interna común, en etapas de iniciación deportiva, de manera que se simplifican las normas para promover los aprendizajes entre los alumnos. Para ello se llevó a cabo una Unidad Didáctica real en un contexto muy particular como es el Reino Unido y se analizaron las dificultades encontradas al implementarla, especialmente a la hora de que los alumnos verbalizaran las reglas de acción, así como la percepción del aprendizaje y la diversión que tuvieron los alumnos, a través de un diario de campo y el instrumento denominado “El Semáforo”.

## Palabras clave

Deportes de invasión, modelo comprensivo, juegos modificados, intervención docente, percepción de aprendizaje, grado de diversión.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado, ha consistido en el diseño e implementación de una Unidad Didáctica en un contexto muy concreto como es el Reino Unido, con las peculiaridades que ello conlleva, bajo el modelo comprensivo de enseñanza de los deportes de invasión.

Para ello en primer lugar presentamos las bases legales que rigen el currículum en España, aunque se haya llevado a cabo la puesta en práctica en otro país diferente, puesto que me he basado en ello para realizar el Trabajo. Además se explican las bases teóricas de las diferentes metodologías que existen para poner en práctica los deportes de invasión, poniendo especial énfasis en el modelo comprensivo ya que a lo largo de todo este proyecto se indica y justifica la idoneidad de la citada metodología.

Por último, en el desarrollo práctico del trabajo se ha intentado fundamentar esta idoneidad que comentamos con las opiniones de los alumnos y recogida de información tras las sesiones desarrolladas, para justificar que los alumnos tienen la impresión de que es una buena metodología para aprender y divertirse realizando Educación Física. Además se ha realizado un exhaustivo análisis de las dificultades que he encontrado a la hora de llevar a cabo la Unidad Didáctica diseñada, de manera que las soluciones propuestas pueden servir como base de futuras intervenciones docentes o en mi propio futuro profesional como maestro de Educación Física.

El Trabajo Fin de Grado que presento en las siguientes líneas ha supuesto un reto personal importante ya que su aplicación práctica como decimos ha tenido lugar en Reino Unido, con las dificultades añadidas que ello conlleva por mi nivel de conocimiento del idioma, pero en definitiva ha resultado aún más motivante tener que enfrentar la metodología comprensiva a unos alumnos nada acostumbrados a trabajar bajo este modelo.

## 2. OBJETIVOS

Los principales objetivos de este trabajo son:

- Analizar las dificultades que encuentra un profesor a la hora de diseñar e implementar una Unidad Didáctica de juegos de invasión, bajo el modelo comprensivo en el contexto británico donde no hay costumbre de enseñar bajo este modelo.
- Conocer el grado de satisfacción-diversión de los alumnos cuando se les plantea la enseñanza de este contenido bajo un enfoque comprensivo.
- Conocer la percepción de aprendizaje que tienen los alumnos cuando utilizamos el modelo comprensivo de enseñanza en los deportes de invasión.

### **3. LOS DEPORTES DE INVASIÓN EN LA LOMCE**

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, a partir de aquí LOMCE (BOE 8/2013 de 9 de diciembre), recoge los juegos de invasión entre las actividades que los alumnos de Educación Primaria deben llevar a cabo en esta etapa de escolarización obligatoria. El área de Educación Física se ordena en seis bloques de contenido, donde los cinco primeros desarrollan diferentes situaciones que se han agrupado según características comunes de lógica interna y un sexto bloque de contenidos transversales relacionados con la adopción de un estilo de vida activa y saludable y el conocimiento de la actividad física.

El TFG que comienza en estas líneas, centrado en los deportes de invasión, tiene como bloque de contenidos de referencia, el bloque 3 denominado “Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición”. El mismo nombre del bloque nos plantea una subdivisión necesaria para centrarnos en la materia que nos ocupa, ya que los juegos de invasión no son solamente acciones motrices de cooperación, sino que el componente de la oposición es clave para entender el aprendizaje de estas actividades. Por ello, pese a ser un mismo bloque de contenidos, la propia LOMCE detalla las diferencias entre las acciones motrices de cooperación, donde los estudiantes cooperan en busca de un objetivo común y no existen ni ganadores ni perdedores, ya que el objetivo es la propia superación grupal y, por otro lado, las acciones motrices de cooperación-oposición, que la Ley en su introducción del Anexo II para Educación Física, las define de la siguiente manera:

El contexto es la acción colectiva de enfrentamiento codificado. Los participantes están en entornos estables para conseguir un objetivo a través del establecimiento de relaciones de colaboración y superar la oposición de otro grupo. La atención selectiva, la interpretación de las acciones del resto de los participantes, la previsión y anticipación de las propias acciones atendiendo a las estrategias colectivas, el respeto a las normas, la capacidad de estructuración espacio-temporal, la resolución de problemas y el trabajo en grupo, son capacidades que adquieren una dimensión significativa en estas acciones. En este grupo de experiencias motrices será conveniente aprender a relacionarse positivamente con los demás, favoreciendo el respeto, el diálogo y la solidaridad entre los compañeros de juego.

Dentro de estas actividades se engloban diferentes situaciones como los juegos de cancha dividida (voleibol por ejemplo), algunos juegos tradicionales o deportes modificados, y también encontramos los juegos de invasión, eje principal de este TFG. No puede pasar desapercibido que en todo momento se denomina como juegos de invasión y no deportes de invasión, lo que indica el carácter educativo que se busca en la LOMCE, alejado del componente competitivo que muchas veces empeora situaciones educativas que deberían tener gran riqueza por todos los elementos cognitivos que engloban.

En cuanto a las orientaciones metodológicas que nos propone la Ley en su Anexo II para Educación Física de la Orden de 16 de junio de 2014 que recoge el Currículo de Primaria en Aragón, en el apartado “Orientaciones Metodológicas” para las acciones motrices de cooperación-oposición y por ende para los juegos de invasión, cito textualmente:

Se persigue comprobar si el alumnado, al practicar actividades de colaboración y colaboración-oposición, actúa de forma consciente y en razón de intenciones determinadas por la finalidad del juego y por la lectura de la situación, siempre cambiante y cargada de incertidumbre, que proviene de compañeros y adversarios. También se debe observar si es capaz de identificar y aplicar reglas y principios de acción propios de este tipo de actividades, tales como, crear un desequilibrio a su favor, progresar y orientarse hacia la portería, desmarcarse en un espacio libre estratégico, permuto de roles con otros participantes, elección de estrategias individuales o colectivas. Podremos observar cómo el alumnado se ve sumergido en un conjunto de reacciones emocionales que van unidas al juego y a lo que se juega, que deberá controlar y dominar.

Destaca que en estas líneas podemos observar que se hace alusión a los principios operacionales o principios de acción vinculados a los juegos de invasión, que más adelante detallaremos y desglosaremos en el currículo de cada curso de la etapa de Educación Primaria.

Los principios de acción son los aprendizajes fundamentales que el alumno debe interiorizar para tener éxito en los deportes de invasión. Su dominio hará que los participantes decidan mejor en el contexto real de juego, por lo que si fomentamos su aprendizaje, estaremos formando jugadores inteligentes.

La LOMCE nos aporta los contenidos de Educación Primaria para los juegos de invasión, concretando entre otras cosas, qué tipo de actividades o deportes podemos utilizar para trabajarlos. Los juegos de invasión a aplicar serán hockey, baloncesto, korfball, balonmano, rugby, fútbol, entre otros.

Los principios de acción que debemos atender en la enseñanza de los juegos de invasión para conseguir que nuestros alumnos de Primaria sean competentes en la práctica de los mismos son los siguientes:

- Conservación/recuperación del balón.
- Progresión hacia la meta contraria/evitación de la progresión hacia la meta propia.
- Creación de un desequilibrio a su favor.
- Puesta en práctica del algoritmo de ataque.
- Puesta en práctica del algoritmo de defensa.
- Alternancia táctica entre la defensa y el ataque. Aplicación del repertorio de acciones motrices como portador y no portador del móvil (pelota) en ataque y en defensa. Elaborar y utilizar estrategias de acción colectiva de ataque y defensa.

Por último los contenidos del Bloque 3, hacen referencia a los roles de trabajo que pueden desempeñar los alumnos como anotador, jugador, árbitro, entrenador/a, afición, prensa, etc. Además incluye posibles actividades alternativas que pueden hacer más significativo, interesante y completo el aprendizaje de este bloque de contenidos, promoviendo proyectos de curso o centro, visitas de equipos y/o jugadores, torneos de clases, torneos de curso, torneos de equipos configurados con niños/as de diferentes cursos, etc.

El marco curricular no hace distinción entre los contenidos que deben enseñarse en los diferentes cursos, sin embargo, en la tabla 1, he recogido los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para cada uno de los seis cursos de Educación Primaria:

Valoraciones de un profesor de Educación Física cuando aplica un enfoque comprensivo

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	RELACIÓN DE CC CON ESTÁNDARES
<b>PRIMERO</b>			
Cri.EF.3.1. Realizar e identificar acciones motrices para ajustar los movimientos corporales a las demandas de las situaciones de cooperación y cooperación-oposición	CAA CMCT	Est.EF.3.1.3. Realiza e identifica acciones motrices para ajustar los movimientos corporales a las demandas de las situaciones de cooperación y cooperación-oposición.	CAA CMCT
Cri.EF.3.3. Identificar el sentido del juego, en la práctica de actividades de cooperación y cooperación-oposición, para adaptar su conducta motriz.	CAA CMCT	Est.EF.3.3.1. Est.EF.3.3.2. Identifica los aprendizajes específicos para conseguir acciones sencillas con éxito en la práctica de actividades cooperación y/o cooperación-oposición.	CAA CMCT
<b>SEGUNDO</b>			
Cri.EF.3.1. Comprender y resolver acciones motrices, con la ayuda docente, para ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de las situaciones de cooperación y cooperación-oposición	CAA CMCT	Est.EF.3.1.3. Comprende y resuelve acciones motrices, con la ayuda docente, de forma coordinada y equilibrada, ajustando los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de las situaciones de cooperación y cooperación-oposición.	CAA CMCT
Cri.EF.3.3. Comprender el sentido de los acontecimientos del juego y resolver, con la ayuda docente, situaciones sencillas en las que se realicen acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición.	CAA CMCT	Est.EF.3.3.1. Est.EF.3.3.2. Comprende la lógica de las situaciones planteadas y resuelve, con la ayuda docente, situaciones sencillas en las que se realicen acciones motrices de cooperación y/o cooperación-oposición tanto cuando es atacante y defensor.	CAA CMCT
<b>TERCERO</b>			
Cri.EF.3.1. Comprender y resolver acciones motrices, para ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de las situaciones de cooperación y cooperación-oposición	CAA CMCT	Est.EF.3.1.3. Comprende y resuelve acciones motrices de forma coordinada y equilibrada, ajustando los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de las situaciones de cooperación y cooperación-oposición.	CAA CMCT
Cri.EF.3.3. Comprender el sentido de los acontecimientos del juego y resolver con éxito situaciones sencillas en las que se realicen acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición	CAA CMCT	Est.EF.3.3.1. Est.EF.3.3.2. Comprende la lógica de las situaciones planteadas y resuelve con éxito situaciones sencillas en las que se realicen acciones motrices de cooperación y/o cooperación-oposición tanto cuando es atacante y defensor.	CAA CMCT

Valoraciones de un profesor de Educación Física cuando aplica un enfoque comprensivo

<b>CUARTO</b>				
Cri.EF.3.1. Encadenar varias manipulaciones de objetos tanto en juegos de cooperación-oposición como en juegos de cooperación.	CAA CMCT	Est.EF.3.1.3. Encadena lanzamientos, recepciones, atrapes, botes, etc., con intención evidente cuando actúa en situaciones de cooperación y cooperación-oposición.	CAA CMCT	
Cri.EF.3.3. Encadenar acciones para resolver situaciones cooperativas y/o situaciones de cooperación-oposición.	CAA CMCT	Est.EF.3.3.1. Est.EF.3.3.2. Encadena acciones para resolver situaciones de retos cooperativos y/o situaciones modificadas de cooperación-oposición asumiendo los diferentes subroles.	CAA CMCT	
<b>QUINTO</b>				
Cri.EF.3.1. Encadenar con autonomía varias manipulaciones de objetos de manera eficaz tanto en juegos de cooperación-oposición como en juegos de cooperación.	CAA CMCT	Est.EF.3.1.3. Encadena con autonomía lanzamientos, recepciones, atrapes, botes, etc., con intención evidente y eficacia cuando actúa en situaciones de cooperación y cooperación-oposición.	CAA CMCT	
Cri.EF.3.3. Encadenar acciones de forma autónoma para resolver situaciones cooperativas y/o situaciones de cooperación-oposición.	CAA CMCT	Est.EF.3.3.1. Est.EF.3.3.2 Encadena acciones para resolver con autonomía situaciones de retos cooperativos y/o situaciones modificadas de cooperación-oposición asumiendo los diferentes subroles.	CAA CMCT	
<b>SEXTO</b>				
Cri.EF.3.1. Resolver encadenamientos de situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz, en actividades físico deportivas.	CAA CMCT	Est.EF.3.1.3. Adapta las habilidades motrices básicas de manipulación de objetos (lanzamiento, recepción, golpeo, etc.) a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas aplicando correctamente los gestos y utilizando los segmentos dominantes y no dominantes.	CAA CMCT	
Cri.EF.3.3. Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas de acción para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades.	CAA CMCT	Est.EF.3.3.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver con éxito <u>situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices (de oposición o cooperación o cooperación-oposición).</u>	CAA CMCT	
		Est.EF.3.3.2. Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales para proceder más eficazmente en el juego modificado.	CAA CMCT	
		Est.EF.3.3.2. Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales para proceder más eficazmente en el juego modificado.	CAA CMCT	

Tabla 1. Bloque 3, Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición

Por otra parte, en el currículo de Educación Primaria para el área de Educación Física, concretamente en el Bloque de contenidos al que estamos haciendo alusión, podemos extraer los principios de acción que antes citábamos, que le sirven al maestro para adaptar sus enseñanzas y clases al marco legal y a los aprendizajes fundamentales que los alumnos deben trabajar en esta etapa en los deportes de invasión.

La tabla 2 recoge los 6 principios de acción de estas actividades, así como los cursos en los que es más propicio trabajarlos debido a sus diferentes complejidades. Es importante adaptar los aprendizajes que deben desarrollar los alumnos, al nivel cognitivo de las operaciones concretas, fase en la que se encuentran en la etapa de Educación Primaria. Sin embargo en los primeros cursos nos podemos encontrar alumnos que no hayan dado el salto y se encuentren todavía en el período preoperatorio, así como alumnos en el último curso que ya sean capaces de realizar razonamientos hipotético-deductivos.

Tabla 2. Principios de acción de los deportes de invasión. (Apuntes de Deportes Colectivos de la mención en Educación Física)

Los símbolos (+), (++) y (+++) se refieren a la importancia que se da a trabajar esos aprendizajes en cada uno de los cursos de Educación Primaria, siendo (+) poca importancia y (+++) máxima importancia.

	<b>1º y 2º</b>	<b>3º y 4º</b>	<b>5º y 6º</b>
<b>Control individual significativo (en contexto real de juego) y conservación colectiva del balón.</b>	+++	+++	+++
<b>Progresión hacia el blanco (objetivo, meta). Acoso.</b>	+++	+++	+++
<b>Creación de un desequilibrio a su favor.</b>	++	+++	+++
<b>Puesta en práctica del algoritmo de ataque: (tiro/pase/ guardo).</b>		++	+++
<b>Puesta en práctica del algoritmo de defensa: (intercepción/ acoso/ disuasión/ interposición).</b>			+
<b>Encadenamiento y continuidad de acciones, permuta de los roles y cambio de status.</b>	+++	+++	+++

En la tabla 2 se puede observar el nivel de importancia que debe tener cada principio de acción en los contenidos de cada curso. No cabe duda que los expertos dan mayor importancia a los aspectos ofensivos de los deportes de invasión y apenas desarrollan la importancia de los aspectos defensivos, más propicios para ser trabajados en etapas posteriores. .

Cada uno de estos principios de acción desarrolla diferentes aprendizajes concretos, que se enumeran en las siguientes páginas (tabla 3). A partir de ellos el maestro de Educación Física tiene que ser capaz de programar sus Unidades Didácticas, creando un gran proyecto de etapa en la que el alumno trabaje de manera significativa todos los aspectos que engloban los deportes de invasión. Básicamente, lo que aparece a continuación son los aprendizajes que deben ser adquiridos en relación a cada principio de acción, basándonos en los apuntes de la asignatura de deportes colectivos del Grado de Magisterio de Primaria, mención de Educación Física:

PRINCIPIO DE ACCIÓN	APRENDIZAJES A ADQUIRIR
<p><b>1. Control individual significativo (en contexto real de juego) y conservación colectiva del balón.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me desplazo con balón conduciéndolo y buscando espacios libres y evitando que los contrarios con los que se va encontrando le quiten el balón.</li> <li>• Poner el balón lejos del defensor para que no me lo robe</li> <li>• Debo tener un número de receptores potenciales a los que pasar el balón.</li> <li>• Poner mi cuerpo entre el balón y el contrincante para que no me lo roben</li> <li>• Debo pasar tenso sin telegrafiarlo para que el pase sea efectivo</li> <li>• Debo desplazarme para ponerme en campo visual y poder recibir el balón.</li> <li>• Debo colocarme en un espacio libre y dentro del campo visual del portador del balón</li> <li>• Despues de pasar busco un espacio donde pueda volver a recibir.</li> </ul>

PRINCIPIO DE ACCIÓN	APRENDIZAJES A ADQUIRIR
<p><b>2. Progresión hacia el blanco (objetivo, meta).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hacer un ataque directo en el menor tiempo posible</li><li>• Progresar cuando hay un espacio libre</li><li>• Dar el balón en carrera al receptor para que aproveche su desplazamiento.</li><li>• Perder contacto con el balón para favorecer el desplazamiento con balón y/o separar el balón del cuerpo.</li><li>• Buscar espacios libres directos al objetivo</li><li>• Pasar si un compañero está más cerca del objetivo y está desmarcado.</li><li>• En una situación de superioridad buscar rápidamente el jugador libre.</li><li>• En una situación de igualdad numérica, rebasar en carrera al adversario para crear una superioridad.</li></ul>

PRINCIPIO DE ACCIÓN	APRENDIZAJES A ADQUIRIR
<b>3. Creación de un desequilibrio a su favor.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aspecto fundamental: crear incertidumbre al contrario.</li><li>• Engañar con la posición del cuerpo al rival: fintas, quiebros, pillar a contrapié etc.</li><li>• Cambiar de ritmo para superar al adversario.</li><li>• Identificar las carencias defensivas del equipo contrario: jugadores, espacios, etc.</li><li>• Crear situaciones de superioridad numérica en el juego.</li><li>• Ocupar espacios libres en ataque para recibir el móvil en una situación con ventaja.</li><li>• Anticipar las acciones de la defensa.</li><li>• Realizar ataques directos y rápidos para no dejar que se coloque la defensa.</li><li>• Realizar movimientos de desmarque para arrastrar a los adversarios y dejar espacio para mis compañeros.</li></ul>

PRINCIPIO DE ACCIÓN	APRENDIZAJES A ADQUIRIR
<p><b>4. Puesta en práctica del algoritmo de ataque: (tiro/pase/guardo).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuando estoy en posesión del móvil, e inicio el 1x1, debo valorar la opción de cumplir el principal objetivo de ataque:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Si estoy en espacio eficaz de lanzamiento o golpeo.</li><li>○ Si el oponente directo me ha dejado con el balón a cierta distancia.</li><li>○ Si la actitud del defensor no es muy positiva.</li></ul></li><li>• Cuando estoy en posesión del móvil, e inicio el 1x1, y no puedo lanzar o golpear para conseguir de forma eficaz el principal objetivo de ataque, valoro mejorar mi posición en espacio, manteniendo la posesión del móvil.</li><li>• Cuando me detengo valoro de nuevo mi posición.<ul style="list-style-type: none"><li>○ Si estoy en disposición de cumplir el principal objetivo de ataque.</li><li>○ Si debo mejorar mi posición en el espacio. (Limitación reglamentaria en algunas modalidades como el baloncesto o balonmano).</li></ul></li><li>• Cuando valoro lanzar y ejecuto la acción, tengo que tener en cuenta:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Si no conseguimos el objetivo, deberemos asegurarnos la posibilidad de recuperar el móvil y realizar el balance defensivo.</li><li>○ Si conseguimos el objetivo, realizaremos el balance defensivo.</li></ul></li></ul>

PRINCIPIO DE ACCIÓN	APRENDIZAJES A ADQUIRIR
<p><b>5. Puesta en práctica del algoritmo de defensa: (intercepción/acoso/disuasión/interposición).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer la lateralidad del jugador que ataca para orientar el espacio al segmento no dominante.</li><li>• Evitar que el jugador al que defiendo no reciba.</li><li>• Orientar el jugador que defiendo a zonas no peligrosas para anotar el tanto: banda, etc.</li><li>• Ocupación racional del espacio defensivo propio.</li><li>• Interceptar, cortar la trayectoria del balón.</li><li>• Evitar que el jugador no me rebase.</li><li>• Presionar al jugador con balón para reducir tiempo de reacción, crear incertidumbre, etc.</li></ul>

PRINCIPIO DE ACCIÓN	APRENDIZAJES A ADQUIRIR
<p><b>6. Encadenamiento y continuidad de acciones, permuta de los roles y cambio de status.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio ataque a defensa. <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Cuando el equipo pierde el balón, tendremos que volver a posiciones defensivas lo más rápido posible.</li> <li>◦ Cuando el equipo pierde el balón, tendremos que coordinarnos para lograr una defensa eficaz.</li> <li>◦ Cuando el equipo pierde el balón, presionar al jugador que lo ha recuperado para evitar un pase rápido de contrataque</li> </ul> </li> <li>• Cambio defensa/ataque. <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Realizar transiciones rápidas al recuperar el balón para sorprender al rival (mala colocación defensiva)</li> <li>◦ Cuando se recupera el balón, mantener la posesión para organizar al equipo (estructuración del contraataque).</li> </ul> </li> <li>• Cambio subrol/status en ataque. <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Cuando pasa el móvil a un compañero, busco y ocupo espacios libres para crear líneas de pase.</li> <li>◦ Cuando recibo el móvil busco trayectorias libres para progresar o buscar a un compañero mejor colocado.</li> </ul> </li> <li>• Cambio subrol/status en defensa. <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Cuando mi jugador recibe balón tendré que intentar recuperar el balón evitando que me supere.</li> <li>◦ Cuando mi jugador pasa el balón, tendré que estar pendiente del jugador con balón para realizar ayudas en el caso de que supere a mi compañero.</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 3. Aprendizajes fundamentales en relación a los diferentes principios de acción

## **4. LA ENSEÑANZA DEPORTIVA: EL MODELO TÉCNICO O TRADICIONAL**

### **4.1 El modelo técnico**

El modelo técnico o tradicional, apoyado en teorías conductistas con una fuerte apuesta por la enseñanza de los aspectos técnicos del deporte, sigue vigente en muchas clases de Educación Física pese a que el currículo está elaborado basado en teorías constructivistas. La enseñanza técnica o tradicional, fue propia de otros currículos anteriores a la LOGSE, pero la inseguridad y desconocimiento de muchos maestros entre otros aspectos, para apostar por otros métodos centrados en la capacidad de decisión de los alumnos, como el modelo horizontal de enseñanza deportiva, o la convicción de que la enseñanza tradicional es idónea para trabajar en el área de Educación Física, mantiene vivo todavía este modelo.

En las siguientes páginas trato de reflexionar, tras la lectura de autores especialistas en la materia, sobre los fundamentos, características, fases y críticas de este modelo técnico o tradicional de enseñanza de los deportes colectivos en el marco escolar.

#### *4.1.1 Fundamentos teóricos*

La finalidad del modelo es la consecución del rendimiento a través de la adquisición de capacidades técnicas, que pueden expresarse mediante objetos conductuales (Stenhouse, citado por Devís, 1996). Esta afirmación significa que para que el niño tenga éxito en la actividad, necesita aprender los gestos técnicos necesarios para dominar un deporte, de manera que serán diferentes según la modalidad deportiva.

Se observa una clara influencia del conductismo, donde el conocimiento verdadero solo es aquel que podemos observar, de manera que no podemos atender a los procesos mentales del niño, sino que valoraremos el éxito en función de si realiza correctamente determinado gesto técnico.

Por tanto, el papel del alumno es ser un mero receptor de información que ante un estímulo determinado, aporta una respuesta motriz previamente definida (Boghossian, 2006). En otras palabras, el alumno sabe que ante una situación planteada de antemano, debe realizar el gesto técnico que se le demanda. Esto genera un gran problema a la hora de que el alumno se enfrente a situaciones reales de juego ya que la incertidumbre proveniente del adversario o incluso de los propios compañeros, hará que no sea capaz de decidir correctamente qué gesto técnico aplicar. En esas situaciones globales, que requieren un conocimiento táctico, el alumno optará por ejecutar una y otra vez aquel gesto técnico que más domina ya que se sentirá más seguro de esta forma y con más opciones de obtener éxito, pero en realidad significa que no siempre se va a elegir la opción más correcta, de manera que su participación en el juego no será del todo buena.

#### *4.1.2 Características*

Esta metodología de enseñanza proviene de los deportes individuales, en los cuales no existe incertidumbre y sí tiene sentido descomponer la actividad en partes (cada uno de los gestos técnicos), ya que cuanto mejor sea la ejecución, mayor será la probabilidad de éxito. De esta manera, se realiza un tratamiento analítico y lineal en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, cada gesto técnico se aprende de manera aislada siguiendo una progresión en el tiempo hasta dominar todas aquellas acciones que requiere la modalidad deportiva en concreto.

Por todo lo expuesto en el párrafo anterior podemos afirmar que el punto de partida del modelo tradicional en la enseñanza deportiva es el aprendizaje de las técnicas básicas que deberá emplear el alumno en el juego, aprendidas de forma descontextualizada, es decir, alejadas de situaciones reales de juego. El profesor, portador del conocimiento y experto en la materia, transmite al alumnado la forma de ejecutar la destreza en cuestión, por ello la figura del alumno es pasiva, limitada a ser un mero receptor de información que más tarde empleará en la ejecución del gesto técnico (Butler y McCahan, 2005).

De esta manera, predomina un estilo de enseñanza de mando directo, en el que el profesor transmite constantemente feedbacks correctivos, incluso demostraciones de la correcta ejecución de la habilidad técnica, dejando la creatividad del alumno de lado en un proceso unidireccional. Así se origina la selección de unos contenidos por parte del maestro, socialmente aceptados, en los que se siente seguro y donde domina la materia, dando una visión competitiva del deporte (Martínez Muñoz, 2008).

En definitiva, el maestro se convierte en un entrenador que trata de crear alumnos (su equipo), motrizmente competentes para obtener éxito.

#### *4.1.3. Fases*

El modelo consta de tres partes claramente definidas (Contreras Jordán et al. 2001), que son las que expongo a continuación:

- Adquisición de habilidades específicas (gestos técnicos). A veces incluso un propio gesto técnico puede ser descompuesto en partes más pequeñas para reducir la complejidad del mismo.
- Utilización de las habilidades específicas en situaciones simuladas de juego. Se crean situaciones hipotéticas, que pueden producirse en un contexto de juego real, donde el alumno aplica el gesto técnico concreto.
- Integración de las habilidades en situaciones de juego real e iniciación a sistemas tácticos colectivos. Esta última fase genera muchos problemas para el maestro en el diseño de tareas y para los alumnos ya que no son capaces de abordar situaciones en las que deban pensar y seleccionar el gesto técnico más adecuado al momento y contexto del juego.

#### *4.1.4. Críticas*

En los puntos anteriores he podido constatar las limitaciones de este modelo tradicional centrado en el aprendizaje de la técnica, en el plano afectivo del alumno

ya que es ignorado a la hora de atender sus intereses y motivaciones, como en el plano cognitivo ya que no se plantean situaciones en las que los alumnos deban tomar decisiones en el aprendizaje deportivo, pero los padres del modelo comprensivo (Bunker y Thorpe, 1986), fueron mucho más concretos a la hora de resumir las deficiencias del modelo en los siguientes cinco puntos:

- Poco éxito de los alumnos debido al énfasis en el rendimiento, de manera que solo los alumnos más capaces lo consiguen.
- Poco conocimiento sobre el propio juego, de manera que solo se conocen una serie de gestos técnicos, sin conocer el momento idóneo para aplicarlos debido a la falta de preparación en toma de decisiones.
- Formación de jugadores supuestamente hábiles, que poseen técnicas inflexibles (ausentes de imaginación), con poca capacidad de adaptación al contexto real.
- Alumnos dependientes de las instrucciones del profesor o entrenador. Sin sus indicaciones no son capaces de saber qué hacer.
- Se falla en la creación de espectadores entendidos, en una época donde el deporte es una gran industria de ocio y entretenimiento, por lo que no vamos a crear alumnos capaces de diferir entre un espectáculo de calidad y el que no la tiene.

En definitiva, personalmente creo que debemos obviar esta metodología y tan solo utilizarla en casos muy concretos en los que los alumnos tomen las decisiones adecuadas, pero la insuficiencia de capacidad a la hora de desarrollar el gesto técnico, les prive de tener éxito. Otra razón fundamental es la que introduce en las primeras líneas de este apartado, donde hacía mención a que nuestra Ley educativa actual está orientada a diseñar actividades basadas en el constructivismo, donde las competencias clave nos exigen trabajar bajo otro punto de vista, donde todos los alumnos puedan obtener éxito y de esta manera fomentar la práctica deportiva en el futuro.

Además considero que el limitado tiempo de práctica en la sesión de Educación Física, debe mezclar componentes técnico-tácticos para abordar todos los aprendizajes necesarios, aspecto que solo conseguiríamos con la utilización de una metodología constructivista. Si utilizamos el modelo técnico, la propia enseñanza del gesto técnico no dejará tiempo para dar paso a la toma de decisiones por parte de nuestros alumnos (táctica).

## 5. FUNDAMENTOS DEL MODELO COMPRENSIVO

5.1 El constructivismo como fundamento de la enseñanza comprensiva del deporte.

### 5.1.1 Características del constructivismo

Podríamos definir el constructivismo como una teoría del aprendizaje basada en un proceso social y cultural marcado por el diálogo, en la que se fomenta la participación activa del alumno y, donde se tienen en cuenta las ideas previas del mismo sobre el contenido que se enseña.

El origen de esta teoría radica en la psicología evolutiva de Piaget, que perseguía explicar el desarrollo cognitivo de las personas y cómo adquieren los conocimientos (Perales Palacios, 1992). Se afirma que las personas, a la hora de construir conocimiento, están marcadas por cuatro factores:

- Maduración fisiológica.
- Experiencia física del sujeto con los objetos de conocimiento.
- Experiencia social para recibir aprendizajes de los demás.
- Equilibración o ajuste entre lo que el sujeto espera y lo que realmente ocurre.

La idea principal del constructivismo es que el sujeto o alumno, es constructor de su propio aprendizaje, por lo que ante una misma situación, el contexto de cada persona puede provocar respuestas diferentes, en contraposición con las ideas conductistas en las que ante un estímulo determinado se obtiene una respuesta concreta. Vygotsky amplió este concepto con el denominado “constructivismo social”, donde se daba todavía más importancia a las relaciones sociales como constructoras de conocimiento.

La idea general que tenemos hoy del constructivismo piagetiano ha ido modificándose a lo largo del tiempo, por lo que podríamos decir que es una teoría en constante construcción y revisión. A continuación presento las aportaciones de algunos autores relevantes:

- Aprendizaje por descubrimiento (Bruner):

La idea principal radica en que el sujeto aprende experimentando, manipulando objetos de manera que se produce una actividad mental espontánea. La interacción cooperando con otros iguales también construye conocimiento, de manera que la autoridad del profesor pasa a un segundo plano ya que la autonomía y la autorregulación del aprendizaje gana protagonismo en el alumnado.

- Constructivismo humano (Ausubel, Novak):

La aportación principal de estos autores es incluir la importancia de las ideas previas en los nuevos constructos de los alumnos, ya que suelen ser bastante resistentes al cambio aunque no sean correctas.

A partir de los años 80 el constructivismo gana protagonismo en los currículos españoles, aunque a veces se presenta estereotipado como comenta Cubero Pérez (2005), en una teoría basada en metodologías activas e interactivas que tienen en cuenta las ideas previas de los alumnos para intentar cambiar esas representaciones en ocasiones erróneas.

Existe un modelo constructivista en el cual se trata de dar un enfoque de la teoría piagetiana para aplicarlo a la sesión de Educación Física (Contreras y otros, 2001). Las fases de dicho modelo son las siguientes:

○ Exploración e identificación de los problemas:

El maestro debe centrar la atención en el objetivo que se persigue y adaptar las tareas al nivel previo de los alumnos a través de la modificación de las siguientes variables:

- Modificación del número de jugadores.
- Grado de oposición.
- Disminución/aumento de las dimensiones del terreno de juego.
- Modificación del material.
- Reducción y adaptación de las normas oficiales para promover el gesto deseado.

- Análisis y reflexión sobre los resultados:

Se deben proponer preguntas para la reflexión, ya que los alumnos necesitan verbalizar los aprendizajes para asimilarlos correctamente. El maestro puede guiar las respuestas ya que en muchas ocasiones los alumnos no serán capaces de realizar estas reflexiones solos.

En conclusión, diríamos que el constructivismo permite comprender y fundamentar como aprenden nuestros alumnos, sin establecer estrategias metodológicas (Rovegno y Dolly, 2006). Implica el uso y transferencia de habilidades para solucionar problemas, por lo que el alumno es protagonista de su propio aprendizaje, de manera que se convierte en significativo, real y auténtico.

La tarea fundamental del maestro es guiar al alumno para que aprenda los conceptos, realizando una comprensión de los acontecimientos y modificando sus concepciones previas si necesitan un ajuste en caso de que fuesen erróneas.

#### *5.1.2 Participación activa del alumnado*

Las personas que intervienen en todo acto didáctico bajo la perspectiva constructivista desempeñan un papel activo, ya que, el conocimiento y el aprendizaje están impregnados tanto de los elementos del entorno, como de los esquemas del alumno, sus motivaciones e intereses, sus preferencias así como su perspectiva de la situación (Cubero Pérez, 2005). Esta definición implica, como decíamos en el punto anterior, que el alumnado se responsabiliza de su propio aprendizaje de manera que se insertan con más fuerza en sus constructos previos, dando mayor significación al aprendizaje.

Cuestión clave para tener éxito en este tipo de metodologías, es fomentar en el alumnado el pensamiento crítico. Ennis (1987) define el pensamiento crítico como “pensamiento razonado y reflexivo que está centrado en qué creer o hacer”.

McBride (1992), por otro lado, lo define dentro del marco de la Educación Física como “pensamiento reflexivo que es utilizado para hacer decisiones razonables y justificadas sobre el movimiento”. Para ello, el profesor debe proponer

situaciones problemáticas a los alumnos, en las que deberán activar su pensamiento crítico para tomar la decisión más adecuada a la situación real del juego en cada momento. Además de la figura del profesor como animador a través de preguntas para la reflexión y la participación activa del alumnado en la búsqueda de soluciones en situaciones reales de juego, el aprendizaje colaborativo entre iguales juega un papel fundamental, ya que el contexto social comentábamos que es una de las bases del aprendizaje basado en teorías constructivistas.

En esos procesos de reflexión y diálogo, los alumnos deben debatir cuál es la solución o estrategia para afrontar la situación problema con éxito, de manera que estamos dejando autonomía a los alumnos ya que el profesor no aporta la solución para resolver la tarea.

### *5.1.3 El conocimiento y las experiencias previas*

Desde una visión constructivista del aprendizaje, el alumno asiste a clase con un conjunto de creencias, ideas y actitudes que se han formado de acuerdo a las experiencias personales de cada alumno y que están presentes en la situación de enseñanza. En el caso de la Educación Física, y en relación al deporte como contenido de enseñanza, el alumno tiene la influencia de múltiples fuentes que pueden generar conocimientos, y experiencias previas con las cuales asiste a clase, como por ejemplo los medios de comunicación, la interacción con compañeros o la cultura popular (Rovegno, 2008).

Importante es hacer mención especial a unos medios de comunicación que bombardean constantemente a nuestros alumnos con figuras estereotipadas de estrellas profesionales del deporte, lo cual genera en el alumno la necesidad de imitar esos comportamientos y conductas, casi siempre inalcanzables ya que están en propiedad de tan solo unos pocos elegidos. Se transmite además, una necesidad de alcanzar éxito a corto plazo, de manera que el alumno siente la necesidad de obtener muy rápido las herramientas para ser competente en la disciplina deportiva. Otro factor que no ayuda, son muchos clubes deportivos que aplican metodologías contrapuestas a las teorías constructivistas, en los que el modelo tradicional está muy

arraigado en la búsqueda de victorias cada fin de semana en las distintas competiciones que disputan los alumnos. Por ello, el alumno llega al aula de Educación Física con múltiples contradicciones con respecto al modelo constructivista, muy resistentes al cambio y que dificultan la labor del educador.

Por tanto, la labor del maestro será evaluar estos conocimientos previos de los alumnos para conocer el nivel de partida y así poder programar en consonancia la progresión metodológica. Además será crucial tratar de ajustar los conceptos previos erróneos de los alumnos e individualizar los contenidos en la medida de lo posible a los diferentes niveles de competencia dentro de una misma clase.

#### *5.1.4 Aprendizaje situado y comunidades de práctica*

La colaboración entre los sujetos supone una estrategia que permite a los alumnos solucionar los problemas que plantean las tareas (Juniu, 2006). Actualmente, la dimensión social de aprendizaje constituye uno de los elementos más característicos para comprender este proceso, ya que el alumno construye esquemas cognitivos situados en un determinado contexto social y cultural (Cubero Pérez, 2005).

Es relevante tener en cuenta que los alumnos en ocasiones asisten conjuntamente a clubes deportivos, por lo que están habituados a trabajar en una comunidad de práctica que será muy influyente en la clase de Educación Física.

Desde una perspectiva de aprendizaje situado, en el seno de una comunidad de práctica, el aprendizaje ocurre cuando (Azzarito y Ennis, 2003):

- Los profesores facilitan la interacción y colaboración entre los alumnos, siendo considerados como agentes activos.
- Los profesores parten de los conocimientos previos de los alumnos para la construcción de nuevos conocimientos.
- Mediante las experiencias de aprendizaje, los alumnos asimilan y se apropián del currículo.

- Los profesores animan a los alumnos a establecer relaciones entre las actividades desarrolladas en clase y la vida real, ya que en las comunidades de práctica el objetivo del profesor es aportar experiencias educativas que sean auténticas y significativas para los estudiantes.

## **6. EL MODELO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS.**

### **6.1 Introducción**

El modelo tiene su origen en los planteamientos de Bunker y Thorpe, profesores de Universidad de Ciencias de Actividad Física y del Deporte en Reino Unido, cuando allá por 1986 plantean una crítica al tradicional modelo de enseñanza centrado en la técnica. Su trabajo sería denominado como Teaching Games for Understanding (TGfU), basado en metodologías constructivistas más centradas en el alumno y en un conocimiento de los componentes tácticos de los juegos deportivos.

Este enfoque daría paso a la enseñanza comprensiva del deporte que introdujeron en España Devís y Peiró en 1992. No se pone el énfasis en el desarrollo de la ejecución, sino en la comprensión de los principios tácticos que rigen el juego. Bajo este modelo, la enseñanza comienza con “juegos modificados”. Se introducen estrategias generales con la intención de desarrollar un conocimiento táctico del juego y la capacidad de tomar decisiones en cuanto a “qué hacer”. La ejecución de la destreza se plantea sólo cuando el jugador muestra que ya está listo y conoce una estrategia concreta (Iglesias, 2006), pero debe quedar claro que en ningún caso se desecha por completo el papel de la técnica, simplemente se aprende de manera contextualizada, ya que el alumno la aprenderá una vez que el juego le demande utilizarla.

El trabajo del maestro en este contexto consiste en el diseño de tareas y experiencias de aprendizaje que animen a los alumnos a que descubran principios y conceptos por ellos mismos, de modo que estos conceptos puedan luego ser transferidos a otras situaciones en las que se puedan aplicar.

Los beneficios de este modelo están probados ya que fomenta la motivación por la práctica deportiva en todos los alumnos, puesto que no es necesario un nivel de destreza alto para tener éxito en este tipo de tratamiento de la enseñanza de los juegos deportivos. Además nos permite trabajar diferentes deportes de manera horizontal, es decir, aquellos deportes con principios tácticos similares pueden ser trabajados de manera transversal, sin necesidad de centrarnos en una modalidad

deportiva estandarizada, aspecto muy positivo ya que creamos un marco educativo alejado de la competitividad, fomentando en los alumnos un interés futuro por el deporte, aspecto fundamental a desarrollar como maestros de Educación Física.

## 6.2 La organización curricular: la clasificación de los juegos deportivos

Existen múltiples maneras de clasificar los juegos deportivos, pero en este modelo en el que estamos centrando nuestro trabajo en crear una conciencia táctica dentro del alumnado, una clasificación idónea sería atender a las similitudes tácticas de los diferentes juegos o deportes para trabajar de manera horizontal o transversal los mismos. Con esto quiero decir, por ejemplo, que pese a que baloncesto y fútbol tengan pocas similitudes técnicas ya que un deporte se juega con la mano y en el otro con el pie, al final en ambos juegos el objetivo es llevar el móvil a la meta para anotar tantos y evitar que el rival haga lo propio. De esta manera intensificamos la idea de que en este modelo la técnica tiene un papel secundario, ya que vamos a ofrecer al alumno la posibilidad de obtener conocimientos tácticos comunes a una serie de deportes para poder tener éxito en todos ellos.

Después, si el alumno desea especializarse en alguno de ellos, existen múltiples clubes deportivos en los que poder hacerlo, donde aprenderá la técnica específica de su deporte, pero nosotros como educadores que debemos atender todas las realidades que se nos presentan en el aula, debemos proporcionar la posibilidad al alumno de que pueda elegir en qué juego quiere especializarse con un mínimo de competencia táctica. Por todo ello, parece ser beneficiosa la enseñanza de los juegos y deportes desde un amplio enfoque diversificado, ya que esto permite a los niños y niñas tomar parte de forma activa en diversos juegos deportivos y actuar en variadas situaciones de los mismos. Los alumnos, pues, deberían experimentar un amplio rango de situaciones deportivas, lo cual les va a permitir aumentar su rendimiento, ya que no solo aprenden las diferentes técnicas, sino que también aprenden a resolver diferentes situaciones tácticas (Memmert & Roth, 2007).

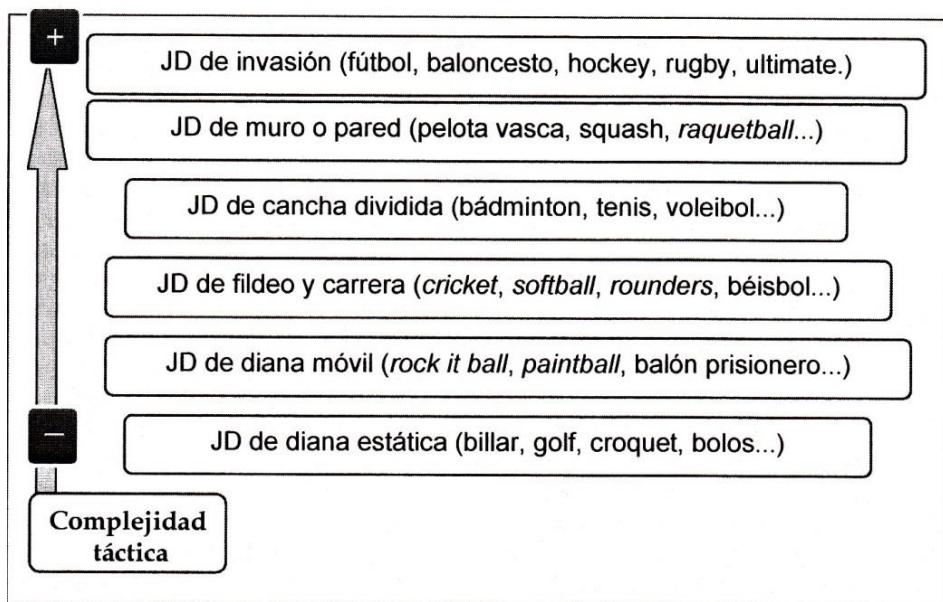


Figura 1. Clasificación de los juegos deportivos (Méndez, 2011)

Por otro lado podemos diferenciar los juegos deportivos según las necesidades que atienden, es decir, si se centran más en la técnica que en la táctica, o si son simples reducciones de los deportes convencionales para que los alumnos más pequeños también puedan desempeñarlos con un mínimo de competencia. Así pues, esta clasificación sería la siguiente:

- Juegos motores: Juegos que desarrollan distintas habilidades básicas sin ningún interés táctico, sólo insiste en la mejora de la técnica.
- Juegos pre – deportivos: Tareas jugadas orientadas hacia la técnica.
- Juegos o deportes alternativos: Surgen como alternativa a las prácticas establecidas. Tienen aceptación por la novedad y uso de material original.
- Mini – deporte: Adaptación del deporte a la edad del alumnado pero no son progresivos en la enseñanza y reproducen los mismos patrones y los mismos principios de enseñanza – aprendizaje que con los adultos (Devís y Peiró, 1997)

- Juegos modificados: Juegos deportivos técnicamente menos exigentes, donde la comprensión táctica se simplifica.

### 6.3 Descripción del modelo y principios para la práctica

El modelo comprensivo se describe con una serie de principios que el maestro deberá atender a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los presento a continuación (Bunker y Thorpe, 1986):

1. Ideas previas: lo más importante es conocer lo que el alumno ya sabe, a partir de lo que se establecerá qué se debe seguir aprendiendo.
2. Práctica variable y deliberada: justificado porque las situaciones a las que se enfrenta un alumno en este tipo de actividad es cambiante y de gran incertidumbre. Están cargadas de intencionalidad, donde las actividades y situaciones de enseñanza están diseñadas para mejorar la eficacia en la solución de los problemas, donde existe conocimiento de resultados que favorezcan la adquisición de aprendizajes (Ruiz Pérez, 1999).
3. Horizontalidad de la enseñanza deportiva: si optamos por un modelo centrado en la táctica, tendremos la posibilidad de utilizar la transferencia entre distintas modalidades de los deportes de equipo.
4. Enseñanza técnico-táctica del deporte: “la técnica debe ser entendida como medio para poder resolver problemas tácticos. Su enseñanza no debe ser, pues, un objetivo en sí mismo, sino que debe ir siempre asociada a la enseñanza de la táctica” (De la Rica, 1993, p. 775).
5. Situaciones de enseñanza: El recurso principal de este modelo son los llamados juegos modificados. Se trata de juegos o actividades jugadas que poseen una serie de principios tácticos comunes a deportes de una misma categoría o familia, en los que se han modificado el número de jugadores y el equipamiento (modificación como representación) o las reglas con el fin de hacer hincapié en algún aspecto táctico (modificación como exageración).

6. Progresión de la enseñanza: presentar situaciones de menor a mayor complejidad para lo cual utiliza la modificación del tamaño del área de juego, número de jugadores, etc., pero sin perder la esencia de la oposición y la colaboración colectiva que siempre deberán existir.

7. Metodología: Resolución de problemas. Rink (2001) sugiere que las situaciones de aprendizaje requieran cierto nivel cognitivo, estimulando al alumno a encontrar su propia su propia solución.

8. Conocimiento de resultados interrogativo: El cuestionamiento de lo que ha hecho el alumno es una herramienta pedagógica vital del modelo comprensivo ya que motivará el pensamiento crítico y la resolución de los problemas (Mitchel, Oslin y Griffin, 2006). Para favorecer este cuestionamiento, el profesor puede utilizar las “preguntas para la reflexión”.

9. El debate de ideas: favorecerá establecer relaciones entre el discurso/verbalización y la propia acción. Los alumnos se enfrentarán a una situación donde tendrán que buscar, confrontar soluciones eficaces.

10. Los problemas tácticos como contenidos de enseñanza: Metzler (2005, p. 419) define el problema táctico como “una situación que típicamente surge en un juego o forma de juego que requiere la aplicación simultánea de habilidades y conocimientos tácticos”.

#### 6.4 Fundamentos metodológicos del modelo TGfU y del modelo Trifásico

Los fundamentos metodológicos son las bases en las que se asienta el modelo Teaching Games for Understanding (TGfU). Para ello los maestros a la hora de planificar su metodología a desarrollar, deben atender una serie de premisas que le acercarán a la consecución del objetivo educativo. Podríamos decir que son las fases por las que la práctica de los deportes de invasión, o en aquellos en los que apliquemos este método, pasa a lo largo del recorrido educativo que plantea y diseña un maestro para facilitar el aprendizaje táctico en sus alumnos. Sergio Herrero Gutiérrez (Análisis de las aplicaciones de la metodología comprensiva basada en los

juegos modificados), nos da las claves para entender en qué consiste cada una de estas fases:



Figura 2. Fundamentos metodológicos del modelo TGfU

(Apuntes de la asignatura de Deportes Colectivos de la mención de Educación Física)

1. Juego modificado. Los juegos de adultos tienen demasiadas complicaciones para los niños, por lo que es necesario trabajar a través de juegos modificados que muestren algunos de los problemas que tienen los juegos reales. Para ello se podrá modificar el espacio en el que se desarrollan, el número de participantes y los materiales que se vayan a usar.

2. Apreciación del juego. En esta fase los alumnos tienen que entender el juego, y para ello deben de saber cuáles son las normas, pues estas son las que dan forma al juego. También tienen que saber entenderlas.

3. Concienciación táctica. Los alumnos tienen que comenzar a reflexionar sobre el juego y desarrollar su pensamiento táctico de juego, que les permitirá leer la situación de juego, saber cómo colocarse en cada momento, como crear espacios a la hora de atacar o como defender ante determinadas situaciones. El papel del profesor es fundamental, es quien, a través de preguntas abiertas, deberá estimular este pensamiento.

4. Toma de decisiones apropiadas. Llega el momento de tomar decisiones sobre el juego y estas tienen que responder a dos preguntas: ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo? En el qué hacer el alumno tiene que interpretar el juego y tomar una decisión táctica (desmarques, desdobles, colocación, a quién pasar...) y en el cómo hacerlo tiene que tomar una decisión sobre la técnica (qué tipo de pase le voy a dar, qué golpeo voy a usar, cuánta fuerza imprimo al lanzamiento...).

5. Ejecución de las habilidades. En este punto los alumnos podrán practicar las habilidades técnicas necesarias al margen del juego, de esta manera no tendrán presión alguna y ellos se marcarán su propio ritmo de aprendizaje. Se llega a esta situación cuando los alumnos demanden el aprendizaje de la técnica.

6. Realización. Es la última fase del modelo, aquí los alumnos ponen en práctica los conceptos tácticos y las habilidades técnicas vistas anteriormente.

Tras el éxito del modelo TGfU de Bunker y Thorpe, surgió una simplificación idónea del mismo, muy aconsejable para trasladar al aula, ya que en ocasiones al llevar el modelo a la práctica, podía resultar muy complejo para el maestro controlar todos esos ítems. Griffin, Mitchell y Oslin redujeron las fases a tres, en lo que se denominaría “modelo Trifásico”, de manera que a partir de una propuesta de juego modificado, se presentaban problemas tácticos a los alumnos que ellos debían resolver y verbalizar. Era en este momento cuando aparecía la necesidad de conocer la técnica para resolver el problema con éxito y dónde se podía trabajar de manera específica. En resumen, las fases del modelo son las siguientes:

1. Se inicia la actividad con un juego modificado y se introducen variantes para que surjan problemas tácticos.
2. Desarrollar la conciencia táctica a través de estrategias que hagan reflexionar a los alumnos y hacerles conscientes de sus limitaciones técnicas.
3. Conocedores de sus limitaciones, trabajar los aspectos tácticos del juego modificado.

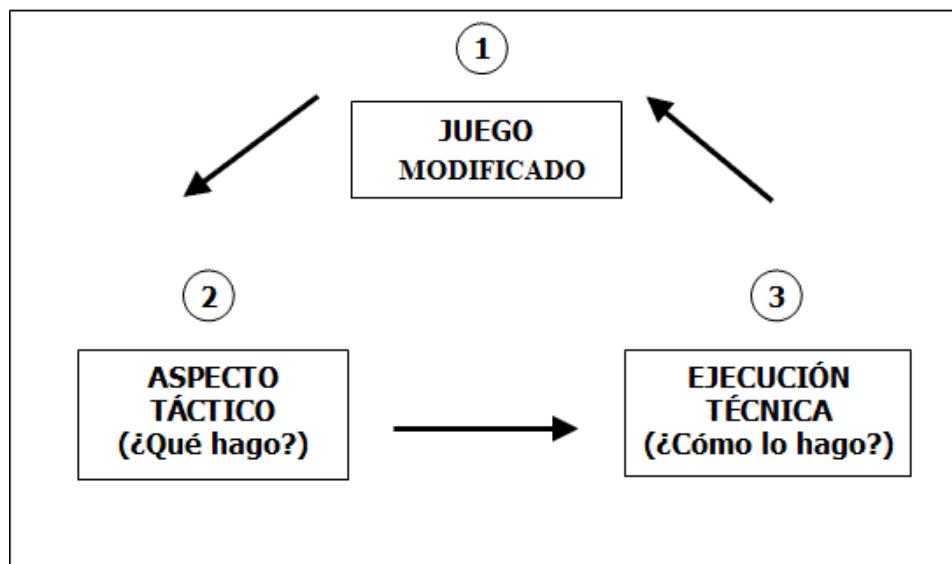


Figura 3. Modelo trifásico de enseñanza deportiva (Griffin, Mitchell y Oslin, 1997)

#### 6.4.1 Planificación del proceso

Cuando el maestro diseña una Unidad Didáctica y las sesiones con las que la va a desarrollar, debe centrar su planificación en los siguientes puntos para conseguir ser coherente en el proceso.

- Progresión de enseñanza: Cada tarea debe estar enmarcada, además de por los objetivos y contenidos previamente seleccionados, por una progresión que facilite el aprendizaje de una determinada habilidad.
- Diseño de tareas: Es en el diseño de tareas donde el maestro debe controlar el principio de acción que quiere trabajar con el alumno para que éste lo aprenda. Una tarea no debería atender más de dos principios

de acción ya que de otra manera puede resultar muy complejo para el alumno y el maestro no podrá incidir sobre los aprendizajes que quiere desarrollar ya que la tarea estará distorsionada por muchas conductas alejadas de lo que realmente importa en esa tarea.

- Tipo de comunicación: Esta comunicación atenderá a diferentes factores, como el canal que utilice: verbal o no verbal; el momento de dar información: al principio, durante o al final; o la intención con la que se dé esa información. Pero todos estos factores deberán haber sido planificados por el maestro antes de que se produzcan para conseguir una mayor eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### *6.4.2 Los juegos modificados como actividades de enseñanza*

El enfoque compresivo utiliza el juego modificado como referencia central del proceso de aprendizaje. En este modelo se propone el contexto de aprendizaje a través de la selección de juegos modificados adecuados a las habilidades de los aprendices y a su desarrollo físico, social y mental (Hopper, 2002), los cuales subrayan un problema táctico particular que se convierte en el foco de la enseñanza (Dyson et al., 2004). La modificación se utiliza como estrategia para ajustar los juegos deportivos al nivel de desarrollo de los alumnos/as, lo cual capacita a los aprendices para pensar sobre lo que ellos están haciendo y para desarrollar la comprensión del juego o deporte donde no encuentran como impedimento la necesidad de tener un alto nivel de competencia técnica para jugar (Light, 2006).

Por otro lado, cabe resaltar también que este tipo de situaciones lúdicas son muy motivadoras para los alumnos, lo cual es importante porque facilitar experiencias placenteras puede tener implicaciones en la motivación y en la participación continuada, incluso después de abandonar la enseñanza.

#### 6.4.3 Orientaciones para desarrollo de la comprensión

Las estrategias para estimular el pensamiento táctico basadas en la verbalización y la escritura sirven para afianzar los conocimientos tácticos que los alumnos han descubierto en el juego modificado que se les ha planteado. Es cierto que un alumno ha podido realizar un movimiento táctico correcto, pero hasta que no consigue verbalizarlo o escribirlo, no será del todo capaz de adoptarlo en su repertorio dentro del juego. Por ello el maestro tiene dos instrumentos con los que promoverá la aparición de estas respuestas deseadas:

- Preguntas para la reflexión:

Deben planificarse adecuadamente, con un vocabulario lo más concreto posible, para que el alumno no tenga dificultades a la hora de comprender la pregunta. También debemos planificar el momento en qué van a ser presentadas. Lo más idóneo sería plantear a los alumnos el juego, que se enfrenten a los problemas tácticos que promueve el juego, y al finalizar el mismo hacer preguntas programadas con anterioridad acerca de las dificultades o acciones con éxito que han observado en el juego. En muchas ocasiones, el maestro deberá guiar las respuestas para construir las denominadas reglas de acción “si... entonces...” o “para... hay que...”. Una buena estrategia docente puede ser escribirlas en la pizarra o anotarlas para que en las próximas clases los alumnos tengan acceso a ellas. Para terminar es importante que una vez que surge una de estas reglas de acción, se vuelva a jugar para que los alumnos la pongan en práctica y puedan comprobar si verdaderamente funciona. Por lo tanto, de la acción pasamos a la reflexión.

- Debate de ideas:

Con esta técnica el proceso se realiza a la inversa, de manera que se plantea a los alumnos el juego modificado y deben llegar a un acuerdo sobre las estrategias que van a utilizar para intentar vencer al rival. Por ello van a poner en práctica un modelo de juego en el que si consiguen la victoria van a poder extraer conclusiones sobre la manera en la que han jugado, para posteriormente seguir utilizándola. Si por el contrario no tienen éxito, deben hacer un nuevo planteamiento para mejorar su rendimiento. Este método requiere un grupo de alumnos capacitado para el

pensamiento abstracto, donde se pase de la reflexión a la acción, por lo que sólo podremos hacerlo en los últimos cursos de Educación Primaria.

#### *6.4.4 Las modificaciones en los componentes del juego para estimular el pensamiento táctico*

Estos juegos son modificados porque presentan adaptaciones en las dimensiones del espacio de juego, reducción del número de jugadores, cambios en las reglas, adecuaciones en los equipamientos, etc. todo ello para facilitar a los aprendices a tener una mayor probabilidad de éxito en la tarea planteada y que la eficacia técnica no sea tan importante, de manera que dejamos más tiempo para pensar a los alumnos, o lo que es lo mismo, creamos un espacio adecuado para la concienciación táctica de los alumnos.

- En la modificación por representación modificamos aspectos del juego con la intención de reducir su exigencia (técnica-física) pero manteniendo su complejidad táctica (como ejemplo de esta modificación tenemos los mini-deportes).
- En la modificación por exageración donde se pone énfasis en determinados aspectos tácticos pero se mantiene las reglas primarias (un ejemplo de este tipo de modificación es ampliar la anchura del espacio de juego para favorecer la progresión hacia el objetivo...).

#### *6.4.5 Otras estrategias para estimular el pensamiento táctico*

- Ejemplificación. Los alumnos pueden observar las similitudes y diferencias de los diferentes juegos modificados o tareas presentadas, con los deportes de referencia con los que guardan relación.
- Complejidad táctica. De esta manera conseguiremos adaptar el nivel de exigencia táctica a la capacidad de nuestros alumnos, de manera que podrán comprender más fácilmente los principios de acción del juego para tener éxito.

#### *6.4.6 La participación en el modelo TGfU*

La participación de los alumnos es una de las claves de esta metodología, ya que el profesor pasa a un papel secundario, únicamente como guía del proceso de aprendizaje. El modelo propone la autonomía del alumnado sin distinción de sexos, ya que la habilidad técnica y la condición física no es la pieza angular del proceso como sucedía en las metodologías tradicionales.

Además resulta importante la interacción de los alumnos entre ellos y con el profesor para plantear soluciones a los problemas tácticos planteados y, por qué no, para atender sus intereses en la búsqueda de un proceso más motivante para los alumnos, de manera que los aprendizajes que se adquieran sean mucho más significativos.

## 7. APARTADO PRÁCTICO DEL TRABAJO

A continuación expondré la parte práctica del trabajo que pretende atender a los objetivos que me he propuesto.

### 7.1. Contexto en el que se implementa este Trabajo Fin de Grado

En primer lugar hay que comentar que he sido alumno de Prácticas III y Prácticas de Mención bajo el Programa Erasmus+, de manera que la puesta en práctica del presente Trabajo Fin de Grado ha tenido lugar en Reino Unido.

La Unidad Didáctica que se ha implementado para desarrollar el presente Trabajo Fin de Grado, ha tenido lugar en un contexto muy particular. Conocerlo tiene una gran importancia para entender algunas de las dificultades que hemos encontrado a la hora de ponerla en práctica.

La escuela en la que hemos trabajado ha sido la Europa School Culham, situada en un pequeño pueblo del Oxfordshire, a unos 20 kilómetros de la popular ciudad británica de Oxford, muy conocida por sus universidades. El centro en cuestión cuenta con alumnos provenientes de orígenes muy diferentes, insertados en dos vías educativas con una fuerte apuesta por el bilingüismo. Los alumnos realizan la mitad de su horario escolar en inglés, mientras que la otra parte de la semana pueden realizarla en francés, alemán o español, según las preferencias y orígenes de las familias.

La Educación Física en Reino Unido no tiene la valoración que en España realizamos de ella, con un currículo escaso (ver anexo 10.3) que puede desarrollarse a la vez que se trabajan otras áreas de conocimiento, sin la necesidad de realizar sesiones específicas de Educación Física. Ello conlleva que muchas veces se deje de lado la realización de actividad física en los centros escolares, justificando que en los diferentes recreos los alumnos realizan los mínimos que marca el currículo británico. No obstante el hecho de que las familias provengan de otros países de Europa, en los que el deporte no solo se valora como una actividad dirigida a los alumnos más hábiles y con mejores condiciones físicas, hace que la Europa School esté recibiendo

presiones por parte de los padres para que sus hijos e hijas realicen una actividad física organizada y planificada en su horario escolar, según comenta el Director.

De esta manera, nos enfrentamos a un contexto que no considera que se deba aprender a través de la Educación Física, en la que el deporte es cosa de los más hábiles, al contrario de la apuesta que hace nuestro currículo con un marco legal inclusivo que promueve el desarrollo cognitivo de los alumnos a través del área de Educación Física. Además el hecho de que solo contemos con 6 sesiones hace que se quede algo escasa la Unidad Didáctica para realizar aprendizajes significativos en un grupo de alumnos que dudo que vuelvan a trabajar bajo este enfoque comprensivo de la enseñanza de los deportes de invasión.

A continuación vamos a desarrollar más concretamente las características del alumnado y de la Educación Física en el contexto en el que se ha realizado la Unidad Didáctica propuesta, además de analizar los resultados extraídos tras implementar sesiones bajo el modelo comprensivo, en cuanto a las dificultades encontradas en su diseño e implementación, así como el grado de aprendizaje y diversión que los alumnos han percibido.

## 7.2 Características del alumnado

El alumnado al que va dirigida la Unidad Didáctica diseñada, son de año 4 de Primaria, 8-9 años de edad (lo que equivaldría a 3º de Primaria en España). Estos niños y niñas, concretamente realizan la primera mitad de la semana en francés, ya que muchos provienen de países francófonos, y la mitad de la semana en la que están insertadas mis sesiones de Educación Física se realiza en inglés,

La clase implicada en este trabajo, no ha realizado sesiones de Educación Física específicas este curso escolar, por lo que mi trabajo con ellos es la primera experiencia en este sentido del año. He percibido que los alumnos muestran su felicidad y predisposición por realizar las sesiones. Además soy conocedor de que el anterior curso, el padre de uno de los alumnos era el encargado de realizar clases de Educación Física. Esta persona realizaba esta labor de manera voluntaria, como él mismo comenta, ya que no contaba con ninguna titulación al respecto más allá de su

gusto por el deporte Con todo ello podemos hacernos una idea de la importancia que se le da al área de Educación Física en la Escuela. Por ello, el director me propuso que diseñase las sesiones que han sido utilizadas para dar forma al presente Trabajo Fin de Grado, de manera que todos salíamos beneficiados.

Con todo lo expuesto se puede deducir que los alumnos apenas cuentan con experiencias previas en el área de Educación Física y mucho menos a realizar aprendizajes bajo el modelo comprensivo que me ha servido como referencia para diseñar e implementar la Unidad Didáctica. Ello ha llevado a que los alumnos, en su gran mayoría, tuviesen muchas dificultades para desarrollar las sesiones con un mínimo de competencia, por lo que podríamos considerar que su nivel de partida está muy por debajo de lo esperado, o lo que en España entenderíamos como un nivel previo acorde a su edad.

### 7.3 Características de la Educación Física en el contexto de referencia (Reino Unido).

El currículo de Educación Física en Reino Unido apenas cuenta con 3 páginas en las que se desarrollan los aprendizajes y contenidos que los alumnos deben trabajar durante la etapa de Primaria (este aspecto lo he podido constatar a lo largo de las prácticas). Ello deja bien a las claras de que no cuenta con el mismo tratamiento que en nuestro país. Además no se hace referencia a la metodología que debe ser implementada, ya que solo cuenta con una enumeración de lo que se debe trabajar sin entrar en detalles. Como decíamos en el contexto general, el currículo permite a los maestros que se desarrolle esos contenidos a través del resto de áreas, por lo que es común encontrar a niños aprendiendo tablas de multiplicar a la vez que saltan y otro tipo de trabajos por proyectos aunque de manera muy aislada.

La metodología tradicional está muy asentada en una Educación Física muy orientada al éxito deportivo, aunque sin el suficiente rigor y planificación que requiere la materia. Atiende a una demanda generalizada por parte de los padres y madres de los alumnos y en próximos cursos se desarrollarán estas sesiones en más cursos, aunque bajo esta misma metodología tradicional, centrada en el aprendizaje de la técnica de los deportes.

Por todo ello, este año se han implantado sesiones de Educación Física para los cursos 2 y 5 (equivalente a 1º y 3º de Primaria en España), con un entrenador de baloncesto que ejerce labores de asistente de un profesor generalista el resto de horas en las que no imparte las sesiones de Educación Física. Este profesor apuesta por una metodología tradicional, centrada en la técnica, donde enseña a los alumnos los diferentes gestos técnicos de los deportes, pero sin tener en cuenta que en muchas ocasiones los alumnos no tienen el desarrollo motor adecuado para llevarlos a cabo, ni encuentran significatividad a muchas de las tareas que realizan. Además no se invierten el suficiente número de horas de cada uno de los deportes, de manera que se quedan en sesiones aisladas en las que los alumnos no pueden llegar a realizar aprendizajes reales, pero al menos, las críticas de los padres y madres de los alumnos han sido acalladas ya que lo que importa es que los alumnos hagan deporte, según comenta el director del centro escolar en algunas reuniones que hemos mantenido para comentar el estado de la Educación Física en la Europa School.

#### 7.4 Planteamiento de trabajo

El trabajo práctico ha consistido en diseñar e implementar una Unidad Didáctica de juegos de invasión bajo el modelo comprensivo, para posteriormente analizar las dificultades que he tenido como maestro al desarrollarla, además de valorar la percepción de la diversión y el aprendizaje que han tenido los alumnos en las sesiones a través de un cuestionario denominado “El Semáforo”.

A continuación voy a presentar el diseño de las sesiones que he implementado. Posteriormente presentaré las principales herramientas que he utilizado para desarrollar el enfoque práctico de mi trabajo: instrumentos utilizados para recoger la información, procedimiento seguido y dificultades que he encontrado a la hora de implementar la Unidad Didáctica. Para finalizar este apartado práctico presentaré los resultados y su discusión.

## 7.5 Diseño de las sesiones

Como ya he manifestado, el apartado práctico consiste en el diseño y después la implementación de una serie de sesiones ligadas al contenido deportes de invasión adaptadas al contexto previamente definido. He decidido exponerlas a continuación porque en el apartado de resultados identificaré los problemas que por ejemplo he tenido en el propio diseño de las sesiones.

A continuación en la tabla 4 resumimos los aprendizajes trabajados en cada una de las sesiones de la Unidad Didáctica, en relación al principio de acción al que responden, basándonos en los aprendizajes que aparecen en nuestro currículo, pero adaptándonos al contexto en el que se ha trabajado. Además incluyo las preguntas para la reflexión utilizadas para tratar de que los alumnos verbalizaran y reflexionaran acerca de las conductas mostradas a la hora de practicar los juegos de invasión.

Las sesiones diseñadas junto a las tareas propuestas en cada una de ellas están incluidas en los anexos del presente Trabajo Fin de Grado. También se incluyen las capturas que hice a los aprendizajes que los alumnos verbalizaron en la pizarra en los momentos de reflexión que se realizaron a lo largo de la Unidad Didáctica (ver anexo 10.4).

<p>NOMBRE UD: JUEGOS DE INVASIÓN</p> <p>OBJETIVO GENERAL: P.A. Mantener y conservar (MyC) y P.A. Progresión hacia la meta (PhM)</p>			
Nº sesión	Aprendizajes a trabajar	Preguntas para favorecer la comprensión	Aprendizajes que emergieron por parte de los alumnos
1	Evaluación diagnóstica		
2. PA. MyC	<p>1. Me desplazo con balón buscando espacios libres y evitando que los contrarios con los que me voy encontrando me quiten el balón.</p> <p>2. Pongo el balón lejos del defensor para que no me lo robe.</p>	<p>Si tengo el balón y me está acosando un defensor, ¿qué podría hacer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si estás en una posición correcta, entonces podrás mantener la pelota.</li> <li>- Si miras a los defensores, entonces serás capaz de encontrar una posición para mantener la pelota.</li> <li>- Puedo lanzar la pelota por arriba a un compañero.</li> </ul>

Valoraciones de un profesor de Educación Física cuando aplica un enfoque comprensivo

3. PA. MyC	Debo desplazarme para ponerme en el campo visual de mi compañero y poder recibir el balón.	¿Dónde te colocarás para recibir el balón de un compañero?	- Si te mueves a una posición lejana de tus oponentes, entonces podrás recibir la pelota.
4. PA. PhM	Progresar cuando hay un espacio libre.	¿Qué podemos hacer si no encontramos un compañero adelantado y libre para pasarte el balón?	- Si no encuentras a un compañero, entonces puedes correr con la pelota para anotar.
5. PA. PhM	1. Buscar espacios libres directos al objetivo.  2. Pasar si un compañero está más cerca del objetivo y está desmarcado.	¿Dónde te colocarás para que el balón pueda llegar lo más cerca posible de la zona objetivo?  <i>*por cuestiones organizativas, esta pregunta para la reflexión se lanzó en la última sesión de la Unidad Didáctica, pese a que estaba programada en este momento.</i>	- Me desplazaré hacia las porterías alejándome de los defensores.  - En un lugar libre, donde me vea mi compañero.  - Estaré en constante comunicación con mis compañeros para ofrecer opciones de pase.
6	Evaluación final		

Tabla 4. Planificación de la Unidad Didáctica

## 7.6 Instrumentos utilizados

### 7.6.1 Diario de campo

Para analizar las dificultades encontradas en el diseño e implementación de mi Unidad Didáctica, me he apoyado en la elaboración de un diario de campo (ver anexo 10.2.1) tras realizar cada una de las seis sesiones de las que ha constado la Unidad. El citado diario consistía en la autorreflexión sobre una serie de categorías relacionadas con un enfoque comprensivo de la enseñanza y que he definido previamente. Estas categorías son:

- Diseño de tareas: En esta categoría se recogen las dificultades que he tenido como maestro a la hora de diseñar y planificar la Unidad Didáctica y sus correspondientes tareas.
- Diseño de preguntas para la reflexión y debates de ideas: En este sentido, no solo se ha analizado la dificultad de encontrar una pregunta concreta para trabajar un determinado aprendizaje, con un lenguaje comprensible para los alumnos, sino que también se han recogido las dificultades a la hora de conducir los momentos de reflexión que se daban al implementar las sesiones.
- Gestión del aula a nivel organizativo: Recoge las dificultades a la hora de organizar el material (recogida) y los alumnos (punto de reunión, equipos de juego...) a lo largo de las sesiones, para tratar de perder el menor tiempo de práctica.
- En el grado de motivación del alumnado: Dificultades a la hora de realizar propuestas atractivas para todos los alumnos sea cual sea su nivel de partida.
- En cuanto a la evaluación de la unidad: Reflexión sobre qué instrumentos de evaluación utilizar, así como su diseño. Otro aspecto importante en

esta categoría ha sido el análisis de los momentos en los que realizar evaluación y como llevarla a cabo.

- En la implicación cognitiva del alumnado: Este punto se basa en la reflexión de las dificultades que los alumnos mostraban a la hora de verbalizar los aprendizajes que emergían mientras jugaban. Además también analiza los problemas mostrados por parte de los alumnos para tener éxito en las tareas dependiendo de sus bagajes previos en el área.

Después de cada sesión reflexionaba sobre cada uno de los ítems, reseñando los aspectos de cada categoría que me parecían más importantes en relación al objetivo final del trabajo.

#### *7.6.2 El Semáforo*

El instrumento utilizado para valorar la percepción que sobre el aprendizaje y la diversión tenían los alumnos a la hora de realizar la Unidad Didáctica ha sido “El Semáforo”, instrumento diseñado por José Manuel Palao Andrés, profesor de la Universidad de Murcia y por Elena Hernández Hernández de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla en 2011.

Los autores del instrumento realizaron su validación a través de la evaluación por parte de diez expertos en la materia, que valoraron la adecuación del mismo y propusieron mejoras para que fuese una herramienta útil para evaluar las sesiones de Educación Física por parte de los alumnos en la etapa de Primaria, en cuanto a lo que consideraban haber aprendido y lo que se habían divertido en dichas sesiones.

Tras esta evaluación por parte de los expertos, las preguntas concretas que los alumnos deben responder y que incluye este instrumento, son las siguientes:

- ¿Cuánto crees que has aprendido en esta sesión?
- ¿Cuánto te has divertido en esta sesión?

Los alumnos deben de responder “poco/algo/mucho” y además se añaden los colores del semáforo para que las respuestas tengan el soporte visual que dan los colores para hacer más sencillo el momento de reflexión a la hora de evaluar las sesiones por parte de los alumnos, de manera que el color rojo se asocia a la respuesta “poco”, el color amarillo a la respuesta “algo” y el color verde a la respuesta “mucho” (ver anexo 10.2.2).

En relación a la primera pregunta, y para considerar la respuesta como válida, se le pedía al alumno que verbalizara (sobre todo en el caso de que contestara algo y mucho) que dijera qué había aprendido en la sesión.

La ventaja principal de este instrumento es la rapidez con la que se puede cumplimentar, además de que sirve para dar protagonismo al alumnado en la evaluación de las clases para que el maestro pueda sacar conclusiones de su diseño e intervención en las sesiones.

La importancia de analizar estas dos cuestiones que plantea el instrumento “El Semáforo” viene dada porque es interesante analizar ambas categorías por las razones que exponemos en las siguientes líneas:

#### - PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE

Soy consciente de la dificultad que tienen los alumnos a la hora de verbalizar lo que han aprendido. Pero en el contexto de la metodología comprensiva, entiendo que no basta con el hacer. El hacer (ejecutar) debe unirse al concepto explicar, por ejemplo a través del lenguaje. Es por ello que una de las estrategias que he empleado para favorecer la comprensión, es la utilización de las reglas de acción (verbalización que hace el alumno de las soluciones que ha empleado para resolver una tarea). El proceso de elaboración de las reglas de acción exigirá al alumno, primero hacer y después implicarse cognitivamente para reflexionar sobre lo que ha hecho. Por tanto planteo el interés de los ciclos de acción-reflexión-acción, donde se necesita hacer y después verbalizar lo que se ha hecho.

En este trabajo me preocupa conocer la percepción del alumno respecto a su propio aprendizaje. Puede ser útil en la línea expresada antes, la importancia de la verbalización, el que el alumno poco a poco, sea consciente de sus aprendizajes, que

a esta edad se traducirán y conectarán básicamente con las reglas de acción. Partimos de la consideración de que el alumno debe ser un sujeto participante activo en su propio aprendizaje. Hacer conscientes a los alumnos de sus propios procesos de aprendizaje, les permitirá controlarlos y mejorar su eficacia (Nisbet y Shucksmith, 1987).

#### - PERCEPCIÓN DE LA DIVERSIÓN

En la Carta Internacional de la EF, la AF y el Deporte de la UNESCO, concretamente en su preámbulo (apartado nº 7), se señala que la EF debe estar conectada no solo con el aprendizaje, sino también con el desarrollo de valores y con la diversión.

En cualquier área de enseñanza es importante que los alumnos estén motivados (Baena et al., 2013).

Uno de los aspectos que favorece la motivación es el clima de aula y por tanto, la influencia que genera el profesor a través de su interacción con el alumno. Una de las variables que pueden afectar esta interacción en la clase de Educación Física, es la diversión (Baena et al., 2013). Generar un ambiente agradable donde reine la diversión promueve sentimientos positivos hacia la Educación Física y favorece la participación futura en la actividad física.

#### 7.7 Procedimiento

La rutina que auto-establecí fue la de llenar todas las categorías del diario de campo en la misma tarde en la que había realizado la sesión para no olvidar ningún detalle de lo observado en la clase.

Tras el vaciado de información en cada sesión, al finalizar la Unidad Didáctica analicé cada uno de los campos completados en el diario de campo, para redactar una a una las dificultades encontradas evitando repetirlas, ya que es posible que dichas dificultades se presentasen en más de una sesión.

Por último, recogí en una tabla las principales dificultades encontradas, las 5 más importantes y que más problemas me habían causado, para realizar una propuesta de las posibles soluciones que se podrían llevar a cabo.

En cuanto al instrumento del semáforo, al finalizar cada sesión los alumnos contestaban ambas preguntas de manera que podían dar una opinión reciente acerca de su percepción del aprendizaje y de la diversión. A partir de ello se trataron los datos y se analizó las posibles causas que explican los resultados obtenidos.

## 7.8 Resultados y discusión

A continuación presentaré los principales resultados resaltando y comentando los más significativos.

### 7.8.1 Dificultades recogidas en el diario de campo

Primero se presenta un resumen de la principal información recogida mediante el diario de campo del conjunto de sesiones analizadas, para valorar las dificultades encontradas en cuanto a:

- Diseño de tareas
  - Adaptar las tareas al nivel real de los alumnos en los juegos modificados de invasión, ya que el grupo-clase en el que estamos trabajando presenta muchas deficiencias técnicas y tácticas.
  - Diseñar actividades que motiven a todos los alumnos asistentes, ajustándolas al nivel de cada uno de ellos, ya que las diferencias de competencia en los juegos modificados de invasión entre los participantes son notables.
  - Decidir qué principios de acción vamos a trabajar en la Unidad Didáctica y planificar en qué orden y con qué frecuencia

aparecerán en nuestras sesiones teniendo en cuenta la escasa experiencia de nuestro alumnado.

- Diseñar las reglas de juego, el número de alumnos implicados, el espacio a utilizar, de las tareas para favorecer la aparición de las conductas deseadas.
- Ajustar el número de actividades que vamos a proponer a los alumnos al tiempo real de la sesión.
- Adaptar las tareas al número de asistentes en cada sesión, ya que la clase cuenta con 27 alumnos pero todos los días hemos tenido menos alumnos de los esperados por motivos de salud.

- Diseño de preguntas para la reflexión (debates de ideas)

- Conectar las preguntas para la reflexión, con las reglas de acción que estamos buscando que emergan en las actividades propuestas a los alumnos.
- Seleccionar preguntas para la reflexión que favorezcan la comprensión y que sean entendibles por el alumnado ya que no están acostumbrados a tener una implicación cognitiva en las tareas.
- Adecuar el lenguaje (sobre todo teniendo en cuenta que debería hacerlo en inglés) utilizado a la edad y experiencias previas de los alumnos, para que entiendan sin problemas la pregunta, con el añadido comentado de que los alumnos son ingleses.
- Utilizar el vocabulario correcto para guiar a los alumnos, sin dar la solución a la pregunta planteada. Se debe a que los alumnos necesitan ayuda para verbalizar las ideas que tienen, pero no debemos caer en el error de decir la respuesta.

- Elegir el momento adecuado de cada sesión para lanzar las preguntas, de manera que los alumnos puedan aplicar los aprendizajes en el juego.
  - Evitar que siempre participen en las reflexiones los mismos alumnos.
  - Evitar perder demasiado tiempo de práctica de la sesión en los momentos de reflexión.
- Gestión del aula a nivel organizativo
- Al realizar las sesiones al aire libre, los tiempos en los que los alumnos no están practicando no pueden ser prolongados, puesto que la climatología en Reino Unido normalmente es bastante fría y los alumnos necesitan estar en constante movimiento.
  - Dificultad del maestro para observar todo lo que ocurre en los diferentes campos de juego.
  - Los cambios de rol de los alumnos durante la sesión, así como encargar tareas a los alumnos que no pueden realizar las sesiones.
  - Realizar agrupaciones de alumnos que sirvan para toda la sesión, teniendo en cuenta el nivel y el número de alumnos.
  - Establecer unas Reglas de Oro que deben ser respetadas a lo largo de toda la Unidad, así como determinar las medidas si se produce algún incumplimiento.
  - Dejar claras una serie de rutinas, como el punto de reunión y explicaciones, qué hacer con el material sobrante entre una actividad y otra, o la recogida del material al finalizar la sesión.
  - Falta de material adecuado para implementar la Unidad, así como la imposibilidad de utilizar una pizarra lo suficientemente alta para que todos los alumnos la puedan ver cómodamente.

- Grado de motivación de los alumnos

- Atraer a los alumnos que no se sienten competentes a la hora de realizar Educación Física, o que apenas han tenido experiencias previas en este sentido, para que las propuestas no sean demasiado complicadas y no desconecten de la sesión.
- Gestionar la motivación de los alumnos más hábiles, ya que en ocasiones las actividades les pueden resultar demasiado fáciles y caer en la desmotivación. Adecuar las tareas al nivel de cada uno.
- Introducir elementos motivadores ante la falta de consecución del “gol” en las actividades del principio de acción “Mantener y conservar”.
- La actitud del profesor como clave de la motivación de los alumnos.

- En cuanto a la evaluación de la Unidad

- Dificultad para ser objetivo al 100% en las situaciones de evaluación en actividades reales de juego, ya que no tengo la posibilidad de completar mi evaluación por los condicionantes de mi estancia allí, con la utilización de diferentes instrumentos de evaluación.
- La observación directa, con tantos alumnos practicando a la vez y de tal divergencia motriz, no es la manera más eficaz para evaluar los progresos de todos los alumnos con el mismo rigor.
- Utilizo la comparación entre los resultados de la evaluación diagnóstica y la final (es la misma situación de juego), para evaluar los progresos de los alumnos. Aunque queda claro que 6 sesiones no son suficientes para que haya grandes progresos en el alumnado, ha habido una evolución.

- En la implicación cognitiva de los alumnos
  - Los alumnos no están acostumbrados a pensar en las clases de Educación Física, por lo que las actividades que se proponen les resultan muy complicadas, ya que deben dar soluciones tácticas en los juegos modificados que se realizan.
  - Las preguntas para la reflexión exigen un esfuerzo cognitivo en los alumnos, ya que les obliga a verbalizar ideas que tienen, pero que no saben expresarlas. Además esto ayuda a que el resto de alumnos puedan asimilar estrategias para ser más exitosos en el juego.
  - El contexto social del Reino Unido no ayuda a valorar la clase de Educación Física y mucho menos a considerar que el alumno pueda desarrollar el pensamiento abstracto en las mismas, ya que es una educación muy deportivizada.
  - Es complicado adecuar la exigencia cognitiva al nivel de los alumnos. Tienen una edad que no se corresponde con lo que debería ser su nivel de desarrollo cognitivo en el área de Educación Física. Probablemente si continuasen con esta metodología, rápidamente llegarían al nivel que se espera de ellos.
  - Las dificultades para transferir los aprendizajes que surgen en las preguntas para la reflexión, a las situaciones de juego que se proponen son muy notables, por lo que hay que guiar a los alumnos para hacerles pensar en las conductas que deben llevar a cabo cuando practican.

Una vez comentadas todas las dificultades encontradas a lo largo de la Unidad Didáctica, en la tabla 5 mostramos un resumen de aquellas que considero más importantes. Estas dificultades pueden ser debidas a que yo como maestro no encuentro soluciones efectivas para paliar esos problemas, o bien porque realmente exigen un especial cuidado ya que de lo contrario las sesiones se ven muy condicionadas y no transcurren con la calidad necesaria.

Tabla 5. Resumen de las principales dificultades encontradas en el diseño e implementación de la Unidad Didáctica

PRINCIPALES DIFICULTADES ENCONTRADAS EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA		
<i>Categoría a la que responde</i>	<i>Dificultad</i>	<i>Soluciones que podemos plantear</i>
Diseño de actividades	Diseñar actividades que motiven a todos los alumnos asistentes, ajustándolas al nivel de cada uno de ellos, ya que las diferencias de competencia en los juegos modificados de invasión entre los participantes son notables.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantear variantes en las actividades, de manera que si agrupamos a los alumnos por nivel, podemos retar a los más hábiles a jugar bajo unas condiciones más complicadas.</li> <li>- Proponer el rol de entrenador, para que los alumnos más hábiles se sientan valorados como expertos de la materia capaces de enseñar a sus compañeros menos hábiles.</li> </ul>

Diseño de las preguntas para la reflexión (debates de ideas)	Evitar perder demasiado tiempo de práctica de la sesión en los momentos de reflexión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evitar que el debate se salga del principio de acción que desarrolla la actividad, de manera que no se pierda el tiempo hablando de otra cosa que no sean aprendizajes.</li> <li>- Hacer preguntas simples y concretas focalizadas en los principales problemas relacionados con cada principio de acción trabajado en las sesiones</li> </ul>
Gestión del aula a nivel organizativo	Dificultad del maestro para observar todo lo que ocurre en los diferentes campos de juego.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La rotación del profesor siempre debe ser por fuera de los campos de juego, de manera que el profesor pueda de un vistazo observar lo que ocurre en todo el área de juego.</li> <li>- Establecer y valorar el rol de árbitro en algunos alumnos de manera que no sea necesaria la supervisión constante del maestro para que la actividad se desarrolle con deportividad.</li> </ul>
En cuanto a la evaluación de la Unidad.	La observación directa, con tantos alumnos practicando a la vez y de tal divergencia motriz, no es la manera más eficaz para	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar una evidencia escrita diaria para comprobar si todos los alumnos han asimilado los aprendizajes que</li> </ul>

	<p>evaluar los progresos de todos los alumnos con el mismo rigor.</p>	<p>han emergido en la sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponer una autoevaluación en la que sean los propios alumnos los que valoren si han alcanzado los aprendizajes que se desarrollaban en la sesión.</li> <li>- Evaluar a través de la observación directa en todas las sesiones y no solo en la final, para registrar más datos que los recogidos en la sesión inicial y final.</li> </ul>
En cuanto a la implicación cognitiva de los alumnos	<p>Las dificultades para transferir los aprendizajes que surgen en las preguntas para la reflexión, a las situaciones de juego que se proponen son muy notables, por lo que hay que guiar a los alumnos para hacerles pensar en las conductas que deben llevar a cabo cuando practican.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar siempre preguntas intermedias que vayan dando respuesta progresiva al aprendizaje que se espera sacar, sin aportar soluciones por parte del maestro.</li> <li>- Colaborar en grupos reducidos de alumnos para tratar de que entre todos consigan dar solución a las preguntas o actividades planteadas.</li> <li>- Ejemplificar con la pelota el aprendizaje deseado, para que de esta manera más detenida sean capaces de observar la solución al problema y poder verbalizarla.</li> </ul>

### *7.8.2 Resultados de la autopercepción del aprendizaje y de la diversión*

En relación a los resultados de la valoración por parte de los alumnos de la percepción de aprendizaje y la diversión, presentamos los resultados de las diferentes sesiones realizadas (tabla 6):

Tabla 6.1. Frecuencia de percepción del aprendizaje y de la diversión en sesión 1

(Frecuencia de aparición de cada uno de los ítems)

Sesión 1	Poco	Algo	Mucho
Aprendizaje	2	15	7
Diversión	1	7	16

La primera sesión arroja unos resultados marcados por la novedad que suponía para los alumnos realizar sesiones de Educación Física tras un curso escolar casi completo sin ellas. Por ello una alta sensación de diversión se impone con el 66% de los encuestados.

Sin embargo consideran que han aprendido algo, sin dar la máxima valoración, puesto que la exigencia del modelo comprensivo y que fuese una sesión centrada en realizar una evaluación diagnóstica del nivel de partida de los alumnos, hace que no se encuentren del todo cómodos en cuanto a las reflexiones y aprendizajes que se intenta que realicen.

Tabla 6.2. Frecuencia de percepción del aprendizaje y de la diversión en sesión 2

(Frecuencia de aparición de cada uno de los ítems)

Sesión 2	Poco	Algo	Mucho
Aprendizaje	1	9	13
Diversión	0	3	20

En la segunda sesión, más del 50% de los encuestados afirman haber aprendido mucho, cuestión que presumiblemente se deba a que se estuvo bastante tiempo reflexionando acerca de las conductas que iban apareciendo en el juego modificado. Además aparecieron reglas de acción interesantes que permitió a los alumnos tener más éxito en el juego cuando se volvió a poner en práctica, por lo que se terminó con la sensación de que la sesión había sido muy productiva. El hecho de que los alumnos se enfrentasen por primera vez a reflexionar sobre la manera en la que estaban jugando, considero que les hizo pensar que habían aprendido mucho.

En lo que respecta a la sensación de diversión, casi el 100% de los alumnos afirman que se han divertido mucho, ya que las tareas que se plantearon se ajustaron muy bien a su nivel de competencia y por lo general tuvieron éxito al realizarlas, además de tratarse de juegos muy dinámicos que motivaron a los alumnos a implicarse en su realización.

Tabla 6.3. Frecuencia de percepción del aprendizaje y de la diversión en sesión 3

(Frecuencia de aparición de cada uno de los ítems)

Sesión 3	Poco	Algo	Mucho
Aprendizaje	2	11	12
Diversión	0	7	18

Los resultados en la tercera sesión siguen la tónica de los días anteriores. Casi el 50% de los alumnos consideran que han aprendido mucho y tan solo hay dos casos en los que se afirma que se ha aprendido poco con la sesión. En este sentido se ha seguido la misma organización, incluyendo una pregunta para la reflexión en el ecuador de la sesión.

En cuanto a la percepción de la diversión, el 72% de los encuestados afirma que se ha divertido mucho, sin que existan opiniones negativas al respecto. Este pequeño bajón creo que puede ser debido a que la tarea propuesta era más complicada que en la sesión anterior, ya que respondía más concretamente, sin un

carácter tan lúdico, al principio de acción que se estaba trabajando de “Mantener y conservar”.

Tabla 6.4. Frecuencia de percepción del aprendizaje y de la diversión en sesión 4

(Frecuencia de aparición de cada uno de los ítems)

<b>Sesión 4</b>	<b>Poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Mucho</b>
<b>Aprendizaje</b>	5	8	12
<b>Diversión</b>	1	10	14

Cuarta sesión en la que introducimos junto con el principio de acción “Mantener y conservar”, la iniciación al principio “Progresión hacia el objetivo”. Por ello, la percepción de la diversión disminuye ya que las tareas se van complicando puesto que los alumnos tienen que dar respuesta a más problemas que se les plantean en una misma actividad. Ello hace que tengan menos éxito y por lo tanto que se diviertan menos, aunque en este sentido siempre intento orientar hacia la tarea y no hacia el ego, para que la percepción de la diversión no dependa solo de si se gana el juego o no. Pese a todo la mayoría de los alumnos siguen afirmando que se divierten mucho.

En cuanto a la percepción del aprendizaje, casi el 50% de la clase afirma haber aprendido mucho, siguiendo la dinámica de las anteriores sesiones, ya que también se ha vuelto a proponer una pregunta para la reflexión. Tengo la sensación de que los alumnos perciben el aprendizaje según el éxito con el que se desarrolla el momento de reflexión en cada sesión.

Tabla 6.5. Frecuencia de percepción del aprendizaje y de la diversión en sesión 5

(Frecuencia de aparición de cada uno de los ítems)

<b>Sesión 5</b>	<b>Poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Mucho</b>
<b>Aprendizaje</b>	7	13	7

<b>Diversión</b>	7	14	6
------------------	---	----	---

Para entender las diferencias en cuanto a los resultados con respecto a sesiones anteriores hay que aclarar dos cuestiones: en primer lugar, la actividad que propuse no se ajustaba al nivel real de competencia de los alumnos y por otro lado, el principio de acción “Progresión hacia el objetivo” siempre resulta más difícil porque requiere un mínimo de eficacia en el principio de acción “Mantener y conservar”. El problema radica en el reducido número de sesiones con el que contamos, que hace que tengamos que trabajar en apenas 2-3 sesiones cada uno de los dos principios de acción escogidos para diseñar la Unidad Didáctica, lo cual claramente es insuficiente.

Por todo lo expuesto la sesión no transcurrió del todo bien, y no pude realizar la pregunta para reflexión que estaba programada porque si no la clase no hubiese contado apenas con tiempo de práctica ya que tuve que parar en numerosas ocasiones para volver a explicar la dinámica de la tarea, de manera que la percepción de aprendizaje y diversión no fue tan alta como en otras ocasiones, aglutinando la mitad de las respuestas a la encuesta en la sensación de que se habían divertido y aprendido algo, además de subir el número de alumnos que consideraban que se habían divertido poco y habían aprendido poco.

Tabla 6.6. Frecuencia de percepción del aprendizaje y de la diversión en sesión 6

(Frecuencia de aparición de cada uno de los ítems)

<b>Sesión 6</b>	<b>Poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Mucho</b>
<b>Aprendizaje</b>	0	10	16
<b>Diversión</b>	0	4	22

En la sexta y última sesión centrada en realizar la evaluación final de la Unidad Didáctica, me propuse corregir los errores que había cometido en la sesión anterior, ajustando la tarea inicial al nivel real de los alumnos. Para ello comencé la

clase con la misma actividad que en la sesión 5, realizando algunas modificaciones para que la tarea fuese asequible para los alumnos. Tras ello se lanzó una pregunta para la reflexión y traté de hacer un repaso de las reglas de acción que habían surgido durante la Unidad Didáctica con la intención de refrescar los conocimientos justo antes de realizar la evaluación final y tratar de esta manera que los alumnos tuvieran más éxito al realizarla.

No cabe duda de que se observó una progresión en los alumnos, con un momento de reflexión muy provechoso en el que se dejó constancia de que el grupo había adquirido conocimientos en los juegos de invasión. Muestra de ello es que casi dos tercios de los alumnos afirmaron haber aprendido mucho en la sesión.

Por otro lado, al tratarse de la última sesión, en la que se realizó la tarea de evaluación bajo un clima distendido muestra de que se acababa la Unidad Didáctica, siendo los alumnos conscientes de ello, casi el 100% de los alumnos percibieron la sesión como muy divertida. En general creo que dieron respuesta haciendo una valoración global de lo que habían sido las seis sesiones, arrojando unos resultados satisfactorios en cuanto a la idoneidad de utilizar el modelo comprensivo para trabajar los juegos de invasión en la etapa de Primaria.

Tabla 6.7 Frecuencia de percepción del aprendizaje y de la diversión durante toda la Unidad Didáctica

(Frecuencia de aparición de cada uno de los ítems)

<b>Totales</b>	<b>Poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Mucho</b>
<b>Aprendizaje</b>	17	66	67
<b>Diversión</b>	9	45	96

Esta última tabla recoge los resultados de la suma de todas las encuestas realizadas, con una muestra de 150 encuestas en total.

En cuanto a la percepción de la diversión, no cabe duda que los alumnos por lo general se han divertido mucho realizando la Unidad Didáctica, con un 64% de

valoraciones en este sentido. El 30% de respuestas indican que se divirtieron algo durante las sesiones y el 6% de encuestadas afirmaban que se habían divertido poco.

Mi opinión acerca de estos resultados tan satisfactorios es que los alumnos han sentido por primera vez que realizaban Educación Física bajo un modelo que no premiaba solo el éxito, sino que todos ellos, fuese cual fuese su nivel, podían disfrutar realizando actividad física. El contexto en el que hemos realizado el trabajo como ya hemos indicado, viene marcado por una fuerte orientación al ego y no a la tarea, donde se considera que los alumnos más hábiles son los indicados para hacer deporte. Por contra he apostado por una metodología inclusiva con actividades dinámicas y lúdicas que también sirven para aprender a la vez que se juega, de manera que los alumnos que tenían una percepción de sí mismos negativa, en la que consideraban que no estaban capacitados para realizar Educación Física con un mínimo de competencia, han podido cambiar sus ideas iniciales y disfrutar de la Unidad Didáctica planteada.

En resumen, todos los alumnos, con más o menos nivel han recibido feedback positivo cuando progresaban en sus aprendizajes, aunque su dominio técnico no fuese alto, de manera que todos han recibido un refuerzo positivo que ha hecho que conforme pasaban las sesiones se sintiesen más motivados realizando Educación Física y por tanto se divertían progresando en su competencia táctica, aspecto al alcance de todos.

En lo que respecta al aprendizaje, los resultados están más equilibrados, aspecto totalmente comprensible debido al reducido número de sesiones con las que contábamos. Se puede considerar que bastante han aprendido analizando su nivel de partida y siendo la primera vez que se enfrentaban a este tipo de Educación Física. Los resultados concretos muestran que un 45% de las encuestadas dicen que han aprendido mucho, un 44% que han aprendido algo y un 11% perciben haber aprendido poco.

Aun siendo algo más discretos los resultados positivos, casi el 90% de las encuestadas afirman haber aprendido algo o mucho. Las escasas sesiones con las que hemos contado, además de la inexistente consideración previa de que la Educación Física sirve para aprender, hace que no haya podido conseguir que las respuestas en

cuanto a una percepción del aprendizaje alta, fuesen mayores. Pese a ello es para sentirse satisfecho de los resultados obtenidos ya que sin duda, un mayor dominio del idioma por mi parte, unido a una inexistente experiencia como docente, hubiesen conseguido aumentar esta percepción del aprendizaje.

## 8. CONCLUSIONES

Este Trabajo Fin de Grado se ha elaborado con la intención de indagar con un grupo-clase real, las dificultades que me he encontrado al aplicar el modelo comprensivo en las sesiones de Educación Física en un contexto concreto. Para ello, he justificado el modelo bajo unas bases teóricas en las que se apoya, tratando de posicionarme en favor de él frente al modelo técnico o tradicional, puesto que personalmente creo en las ventajas que supone para el aprendizaje del alumnado.

No obstante, no cabe duda de que estamos ante un modelo que no tiene muchos años de tradición, por lo que los recursos con los que se cuenta para su implementación son escasos, lo que lleva a la mayoría de maestros de Educación Física a mostrar inseguridad y reticencias a la hora de llevarlo a cabo. Sin embargo está probada su eficacia en el presente trabajo ya que los alumnos afirman que han aprendido, ya que así lo he podido constatar a través de sus respuestas “algo y mucho” en las clases llevadas a cabo. Por supuesto, mi intervención es susceptible de ser mejorada ya que no soy un maestro experto, pero los resultados indican que pese a ello los alumnos muestran una gran valoración del modelo empleado, por lo que estoy seguro que con un maestro que dominase la lengua inglesa y más años de experiencia docente, el éxito aun hubiese sido mayor.

Centrando estas conclusiones finales con respecto a los objetivos que hemos marcado al inicio del presente Trabajo Fin de Grado, podemos afirmar:

- Al analizar las dificultades encontradas en el diseño e implementación de la Unidad Didáctica, podemos sentar las bases para futuras investigaciones en este sentido, que puedan ayudar a los maestros a superar las inseguridades y dificultades planteadas, de manera que cada día el modelo vaya avanzando y asentándose en el área de Educación Física.
- La percepción del aprendizaje en los alumnos es quizás el aspecto más mejorable de mi intervención, ya que considero muy importante que los alumnos aprendan mientras realizan actividad física. Al fin y al cabo el modelo comprensivo que hemos utilizado prioriza que los alumnos aprendan a la vez que practican, pero ya hemos comentado que

seguramente un mayor dominio por mi parte hubiese incrementado esta percepción, de manera que el modelo queda también validado en este sentido.

- Creo que la conclusión más importante va relacionada con el grado de diversión. El presente modelo favorece la realización de actividad física en el futuro por parte de los alumnos, ya que las respuestas en cuanto a la percepción de la diversión a la hora de realizar las sesiones son muy positivas, de manera que, cuando un niño se divierte realizando algo, seguro que va a repetir. Como maestros es importante provocar experiencias placenteras en las sesiones de Educación Física, puesto que son muchos los estudios que afirman que una de las causas del sedentarismo entre nuestros alumnos es la inexistencia de motivación por realizar actividad física a causa de tener experiencias negativas con profesores y en clases de Educación Física. Debemos ser conscientes de que el futuro de los niños está en nuestras manos y si el modelo comprensivo consigue que nuestros alumnos disfruten practicando deporte, debemos de apostar por ello.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Robles, M., Benito, P., Giménez Fuentes-Guerra, F., Robles Rodríguez, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: una revisión de la literatura. *CCD* 23, 9.8, 137-146.
- Alarcón López, F., Cárdenas Vélez, D., Miranda León, M., Ureña Ortín, N., Piñar López, M. (2010). La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 91-103.
- Baena-Extremera A., Granero A., Sánchez J.A., Martínez M. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. Retos. *Nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación*, 24, 46-49.
- Díaz del Cueto, M., Castejón, F. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. *Tándem*, 37, 31-41.
- García López, L., Gutiérrez Díaz-Del Campo, D. (2014). Teoría y práctica de los enfoques tácticos en la enseñanza del deporte en el ámbito escolar (I). *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 16 (3), 190-196.
- Herrero Gutiérrez, S., Velázquez Callado, C. (2014). *Análisis de la aplicación de la metodología comprensiva basada en los juegos modificados*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, Madrid: Boletín oficial del Estado (2013).
- López Corredor, A. (2007). La iniciación deportiva en la enseñanza Primaria: los juegos motores modificados. *Ensayos*, 22, 127-151.

Nisbet. J., Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana, Madrid.

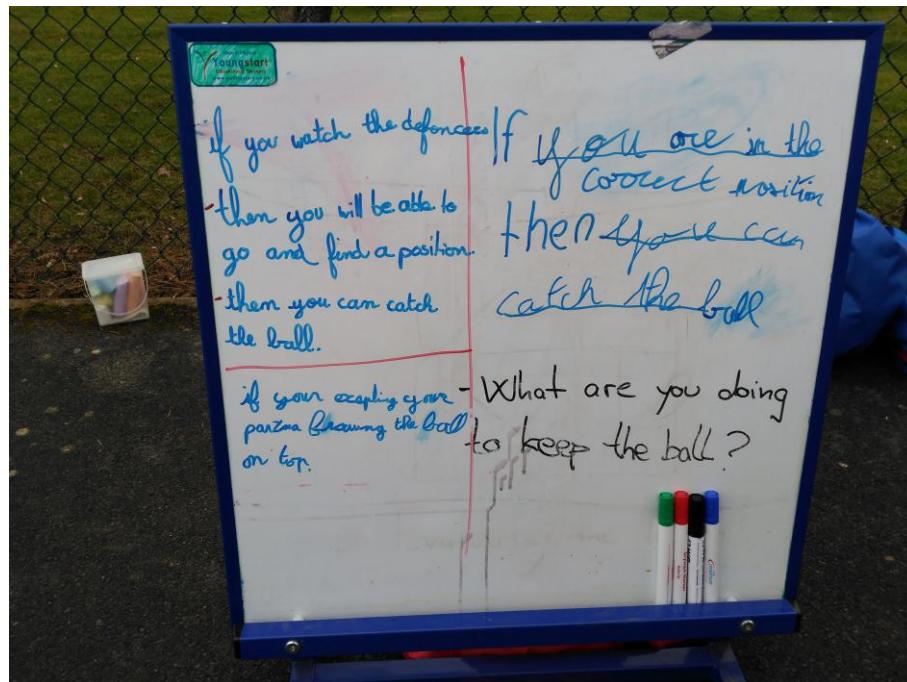
Palao Andrés, J., Hernández Hernández, E. (2012). Validación de un instrumento para valorar la percepción del aprendizaje y el nivel de diversión del alumno en Educación Física. El semáforo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12.1, 25-32.

Sánchez Gómez, R. (2013). *La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: un estudio de casos en enseñanza Secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.

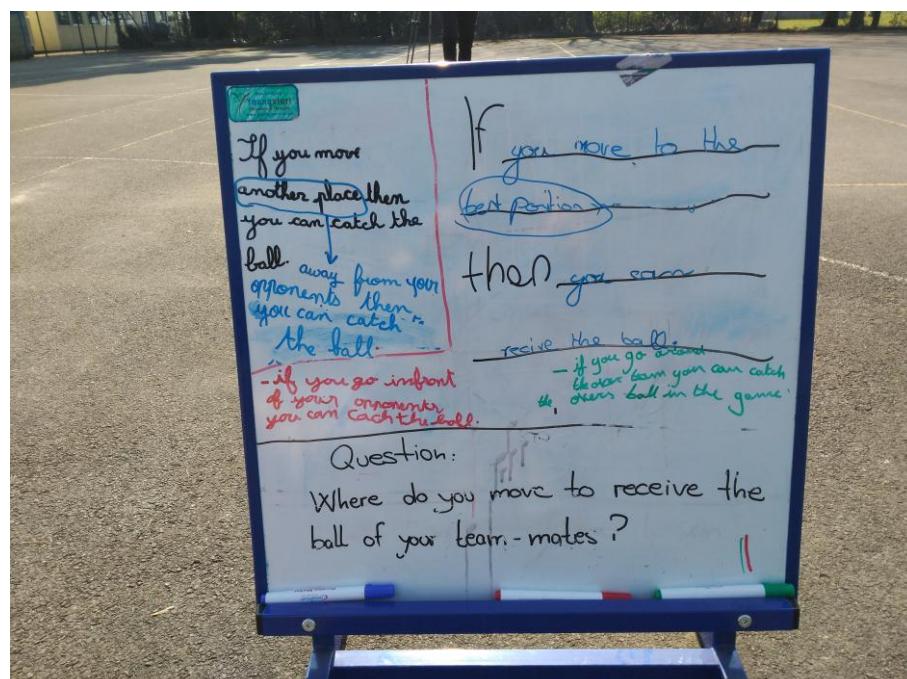
Sánchez-Mora Moreno, D. (S.f.). *Conocimiento táctico y rendimiento de juego en situaciones ofensivas de un deporte de invasión*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla La-Mancha.

## 10. ANEXOS

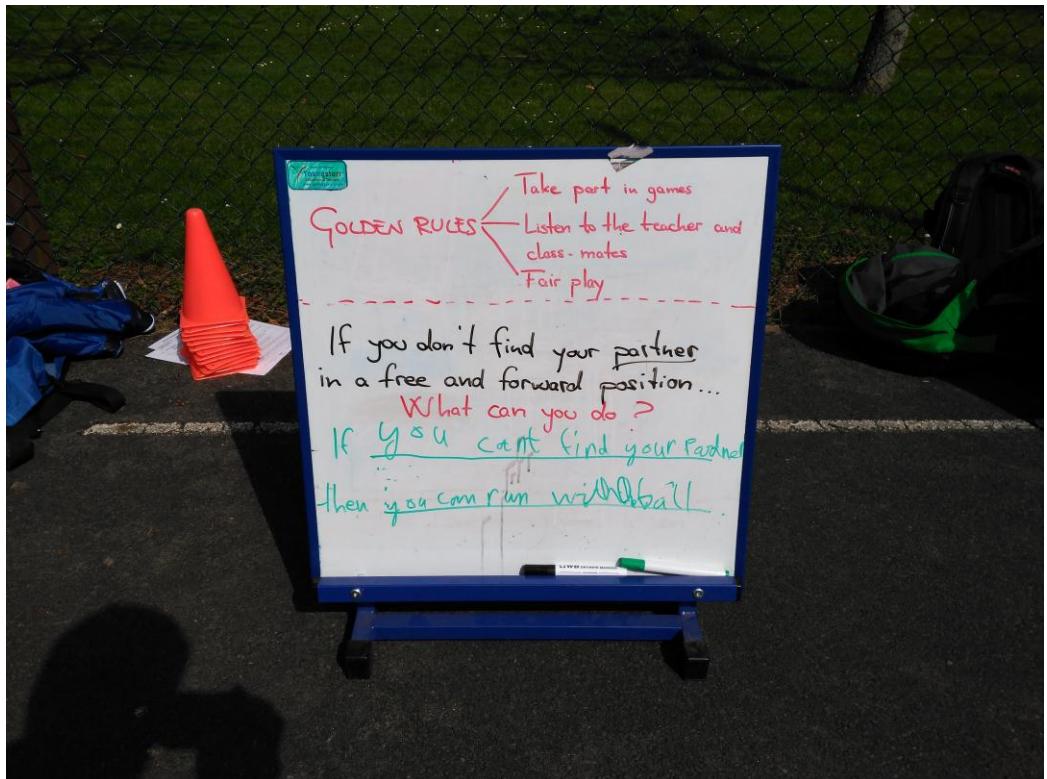
### 10.1 Captura de los aprendizajes verbalizados por los alumnos en la pizarra



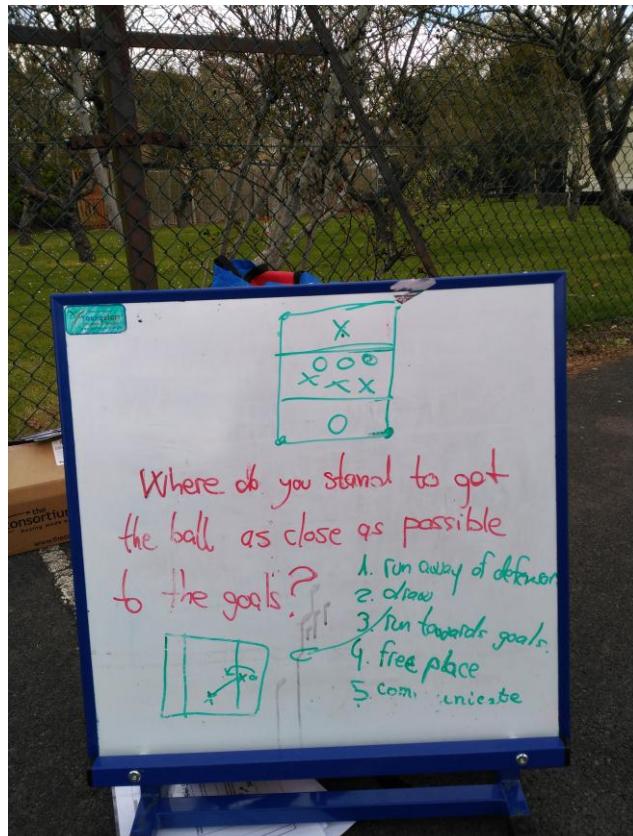
Sesión 2



Sesión 3



#### Sesión 4



#### Sesión 6

## 10.2. Instrumentos utilizados para el apartado práctico del TFG

### *10.2.1 Diario de campo*

El instrumento de recogida de información será el diario de campo. Este diario lo irá llenado cada día, en cada sesión.

Este diario está estructurado en base a las siguientes dimensiones: dificultades encontradas en cuanto al diseño y la implementación (ver ítems)

Diseño de tareas	Diseño de preguntas para la reflexión	Diseño y conducción de los debates de ideas	Gestión del aula a nivel organizativo	En el grado de motivación del alumnado	En la implicación cognitiva del alumnado	En cuanto a la evaluación de la unidad

### 10.2.2 El semáforo

**¿CUÁNTO CREEES QUE HAS APRENDIDO EN CLASE?**

Marca "X" en el Color con el que te identifiques  
(rojo=poco; amarillo=algo; verde=muchó)


**¿CUÁNTO TE HAS DIVERTIDO EN CLASE?**

Marca "X" en el Color con el que te identifiques  
(rojo=poco; amarillo=algo; verde=muchó)


Name:

Date:

Lesson:

**HOW MUCH DO YOU THINK YOU HAVE LEARNED IN THIS LESSON?**

Mark “X” in the colour which you agree.

Red=Not much   Yellow=A bit   Green= A lot



**HOW MUCH FUN HAVE YOU HAD IN THIS LESSON?**

Mark “X” in the colour which you agree.

Red=Not much   Yellow=A bit   Green= A lot



## 10.3 Currícululo de Primaria del Reino Unido para el área de Educación Física



# Physical education programmes of study: key stages 1 and 2

## National curriculum in England

### PURPOSE OF STUDY

A high-quality physical education curriculum inspires all pupils to succeed and excel in competitive sport and other physically-demanding activities. It should provide opportunities for pupils to become physically confident in a way which supports their health and fitness. Opportunities to compete in sport and other activities build character and help to embed values such as fairness and respect.

### AIMS

The national curriculum for physical education aims to ensure that all pupils:

- develop competence to excel in a broad range of physical activities
- are physically active for sustained periods of time
- engage in competitive sports and activities
- lead healthy, active lives.

### ATTAINMENT TARGETS

By the end of each key stage, pupils are expected to know, apply and understand the matters, skills and processes specified in the relevant programme of study.

*Schools are not required by law to teach the example content in [square brackets].*

## SUBJECT CONTENT

### Key stage 1

Pupils should develop fundamental movement skills, become increasingly competent and confident and access a broad range of opportunities to extend their agility, balance and coordination, individually and with others. They should be able to engage in competitive (both against self and against others) and co-operative physical activities, in a range of increasingly challenging situations.

Pupils should be taught to:

- master basic movements including running, jumping, throwing and catching, as well as developing balance, agility and co-ordination, and begin to apply these in a range of activities
- participate in team games, developing simple tactics for attacking and defending
- perform dances using simple movement patterns.

### Key stage 2

Pupils should continue to apply and develop a broader range of skills, learning how to use them in different ways and to link them to make actions and sequences of movement.

They should enjoy communicating, collaborating and competing with each other. They should develop an understanding of how to improve in different physical activities and sports and learn how to evaluate and recognise their own success.

Pupils should be taught to:

- use running, jumping, throwing and catching in isolation and in combination
- play competitive games, modified where appropriate [for example, badminton, basketball, cricket, football, hockey, netball, rounders and tennis], and apply basic principles suitable for attacking and defending
- develop flexibility, strength, technique, control and balance [for example, through athletics and gymnastics]
- perform dances using a range of movement patterns
- take part in outdoor and adventurous activity challenges both individually and within a team
- compare their performances with previous ones and demonstrate improvement to achieve their personal best.

*Swimming and water safety*

All schools must provide swimming instruction either in key stage 1 or key stage 2.

In particular, pupils should be taught to:

- swim competently, confidently and proficiently over a distance of at least 25 metres
- use a range of strokes effectively [for example, front crawl, backstroke and breaststroke]
- perform safe self-rescue in different water-based situations.

© Crown copyright 2013

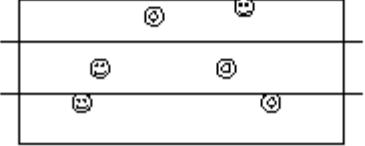
You may re-use this information (excluding logos) free of charge in any format or medium, under the terms of the Open Government Licence. To view this licence, visit [www.nationalarchives.gov.uk/doc/open-government-licence/](http://www.nationalarchives.gov.uk/doc/open-government-licence/) or email: [psi@nationalarchives.gsi.gov.uk](mailto:psi@nationalarchives.gsi.gov.uk).

Reference: DFE-00176-2013

## 10.4 Sesiones llevadas a cabo durante la Unidad Didáctica

UNIDAD DE APRENDIZAJE JUEGOS Y DEPORTES COLECTIVOS				
<b>Actividad:</b> <i>Juegos deportivos colectivos. Invasión</i>	<b>Dominio:</b> 4	<b>Ciclo:</b> year 4	<b>Fecha:</b> 3/3/2016	<b>Sesión:</b> 1 Evaluación diagnóstica
<b>Nombre de la tarea:</b> <i>Pelota capitana</i>				
<b>Objetivo didáctico:</b> <i>Pasar el balón al capitán que debe recepcionarlo sin que caiga al suelo.</i>				
<b>Lo que hay que aprender:</b> Jugador de campo: utilizar el espacio libre para recibir el balón y pasarlo al capitán. El capitán deberá desmarcarse en su zona. Si yo tengo el balón deberá transmitirlo a un compañero libre. Si mi equipo no tiene el balón, estaré activo para recuperarlo				
<b>Gráfico:</b>			<b>Participantes:</b> <i>Equipos de 4</i>	<b>Material:</b> <i>balones y conos</i> <i>PETOS: 2 EQUIPOS REDS / 2 BLUES / 2 GREENS</i> <i>*cada equipo juega 4 partidas. Contra los 2 equipos de diferente color.</i> <i>*hacer 3 campos.</i>  <b>Duración:</b> 5' cada partida
<b>Finalidad:</b> <i>Cooperar y oponerse individual y colectivamente. Ser capaz de cooperar con sus compañeros para enfrentarse colectivamente a sus adversarios, respetando las reglas y asumiendo los diferentes roles.</i>	<b>Desarrollo:</b> <i>Jugar 3*3 +1 capitán por equipo. Cada equipo debe darle el balón para sumar un punto al capitán pero en su zona. Se puede jugar con el pie o con la mano.</i> <i>Si se pasa al capitán 1 punto</i>		<b>Reglas:</b> <i>No golpear. No contacto físico</i> <i>No se puede andar con el balón y solo se puede tener 5 sg en las manos.</i>	
<b>Criterios de éxito:</b> <i>Marcar más puntos que el equipo contrario en un tiempo de 6-8 minutos.</i>	<b>Variables:</b>			

UNIDAD DE APRENDIZAJE JUEGOS Y DEPORTES COLECTIVOS				
Actividad: <i>Juegos deportivos colectivos. Invasión</i>	Dominio: 4	Ciclo: year 4	Fecha: 10/3/2016	Sesión: 2
Nombre de la tarea: <i>Parar el reloj</i>				
<p><b>Objetivo didáctico:</b> <i>Mantener y conservar el balón</i>  <i>Realizar el mayor número de pases posibles consecutivos teniendo en cuenta que cada vez los defensores serán más numerosos</i>  <i>Recuperar o hacer salir el balón lo antes posible</i></p>				
<p><b>Lo que hay que aprender:</b>  <i>Los atacantes buscarán un espacio libre para recibir. Se desmarcan. Si tengo el balón lo paso a un compañero desmarcado.</i>  <i>Los defensores están activos para interceptar...</i></p>				
<b>Gráfico:</b> 		<b>Participantes:</b> <i>Hacer 2 equipos de 3 jugadores.</i>  <b>Material:</b> <i>1 balón, espacio de 10*10m. Petos de colores.</i>  <b>Duración:</b> <i>Jugar varias partidas</i>		
<b>Finalidad:</b> <i>Control individual, conservación, transmisión colectiva del balón. Recuperación del balón.</i>		<b>Desarrollo:</b> <i>Atacantes con balón comienzan a pasarse el balón sin que se lo robe el jugador defensor. Entra el primer defensor después de dar la vuelta alrededor del campo y pasar por la puerta señalizada por los conos y así sucesivamente hasta que entren todos los defensores. La tarea finaliza cuando estén todos los defensores dentro del campo de juego.</i>  <b>Reglas:</b> <i>No contacto físico / Se puede dar bote o no</i>		
<b>Criterios de éxito:</b> <i>Marcar más puntos que el equipo contrario.</i>		<b>Variables:</b>		

UNIDAD DE APRENDIZAJE JUEGOS Y DEPORTES COLECTIVOS				
Actividad: <i>Juegos deportivos colectivos. Invasión</i>	Dominio: 4	Ciclo: year 4	Fecha: 17/3/2016	Sesión: 3
Nombre de la tarea: <i>Pase lateral</i>				
<b>Objetivo didáctico:</b> <i>Mantener y conservar el balón.</i> <i>Marcar más goles que el equipo contrario.</i>				
<b>Lo que hay que aprender:</b> <i>Ponerse a distancia de pase, dejarse ver para que el receptor pueda pasártelo y aumentar las posibilidades de pase. Utilizar al jugador lateral cuando no se pueda progresar por el pasillo central.</i>		<b>Participantes:</b> <i>equipos de 3 jugadores</i>  <b>Material:</b> <i>cinta marcar, balón, peto, porterías</i>  <b>Duración:</b> <i>Jugar varias partidas</i>		
<b>Gráfico:</b>  		<b>Desarrollo:</b> <i>1*1 + 2 (que están en los pasillos laterales). Jugar situación de partido, avanzando por el pasillo central y utilizando los jugadores del pasillo lateral para progresar o mantener el balón.</i>		
<b>Finalidad:</b> <i>Mantener y conservar el balón.</i>		<b>Reglas:</b> <i>No contacto físico. Se puede dar bote o no</i>		
<b>Criterios de éxito:</b> <i>Número de tiros por partido deberá tender a ser igual que el número de posesiones de balón</i>		<b>Variables:</b>		

UNIDAD DE APRENDIZAJE JUEGOS Y DEPORTES COLECTIVOS				
Actividad: <i>Juegos deportivos colectivos. Invasión</i>	Dominio: 4	Ciclo: year 4	Fecha: 14/4/2016	Sesión: 4
<b>Nombre de la tarea:</b> <i>Gavilán múltiple</i>				
<p><b>Objetivo didáctico:</b> <i>Progresar hacia la meta</i>  <i>Participar intencionadamente en los juegos con balón en equipo en ataque ocupando de forma idónea el terreno de juego.</i>  <i>Desarrollar una estrategia común en ataque para avanzar hacia el objetivo final (portería, canasta...) sin perder el móvil..</i></p>				
<p><b>Lo que hay que aprender:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elige una acción eficaz: pase, dribbling, tiro..., en función de la situación de juego.</li> <li>- Progresa con y sin balón utilizando trayectorias orientadas hacia el objetivo</li> </ul>				
<b>Gráfico:</b>		<b>Participantes:</b> <i>3 grupos de 5 personas</i>	<b>Material:</b> <i>Pelotas de goma, conos</i>	<b>Duración:</b> <i>15 minutos</i>
<b>Finalidad:</b>		<b>Desarrollo:</b> <i>Cada grupo estará formado por dos atacantes y tres gavilanes, que se colocarán cada uno en una línea a unos 10 metros de la anterior. Los atacantes deben transportar el móvil hasta superar al último gavilán.</i>	<b>Reglas:</b> <i>El gavilán solo se puede mover sobre la linea</i>	
<b>Criterios de éxito:</b> <i>Alcanzar la meta en el menor tiempo posible, respetando las reglas.</i>		<b>Variables:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los atacantes deben traspasar la linea botando la pelota.</li> <li>- Montaremos unas mini-poterías en cada linea, las cuales deberán traspasar con la pelota.</li> </ul>	

UNIDAD DE APRENDIZAJE JUEGOS Y DEPORTES COLECTIVOS				
Actividad: Juegos deportivos colectivos. Invasión	Dominio: 4	Ciclo: year 4	Fecha: 21/4/2016	Sesión: 5
Nombre de la tarea: 1x1 + 2 comodines				
<p><b>Objetivo didáctico:</b> <i>Progresar hacia la meta</i>  <i>Participar intencionadamente en los juegos con balón en equipo, en ataque ocupando de forma idónea el terreno de juego.</i>  <i>Desarrollar una estrategia común en ataque para avanzar hacia el objetivo final (portería, canasta...) sin perder el móvil.</i></p>				
<b>Lo que hay que aprender:</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elige una acción eficaz: pase, dribling, tiro..., en función de la situación de juego.</li> <li>- Progresa con y sin balón utilizando trayectorias orientadas hacia el objetivo</li> </ul>		
<b>Gráfico:</b>		<b>Participantes:</b> 4 grupos de 4 personas  <b>Material:</b> Pelotas de goma, conos  <b>Duración:</b> 20 minutos		
<b>Finalidad:</b>		<p><b>Desarrollo:</b>  <i>Cada grupo estará formado por un atacante y dos comodines que siempre juegan con el portador del balón, que se colocarán en las zonas laterales delimitadas.</i>  <i>Los atacantes intentarán llevar el balón a la zona de anotación.</i>  <i>Con cada tanto o robo de balón, los jugadores interiores cambian su rol, de manera que quien atacaba, pasa a defender y viceversa.</i></p>		
<b>Criterios de éxito:</b>  <i>Vence el jugador interior que consigue más tantos en un minuto.</i>		<p><b>Reglas:</b>  <i>Se juega con la mano y está permitido tanto botar como avanzar con el balón en la mano.</i></p>		
		<p><b>Variables:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los atacantes tienen posibilidad de anotar en dos porterías.</li> <li>- Sólo se puede avanzar botando la pelota.</li> </ul>		

Volvemos a repetir la evaluación diagnóstica, para evaluar los aprendizajes y progresos de los alumnos durante la Unidad Didáctica.

UNIDAD DE APRENDIZAJE JUEGOS Y DEPORTES COLECTIVOS				
Actividad: <i>Juegos deportivos colectivos. Invasión</i>	Dominio: 4	Ciclo: year 4	Fecha: 28/4/2016	Sesión: 6 Evaluación final
Nombre de la tarea: <i>Pelota capitana</i>				
Objetivo didáctico: <i>Pasar el balón al capitán que debe recepcionarlo sin que caiga al suelo.</i>				
<b>Lo que hay que aprender:</b> Jugador de campo: utilizar el espacio libre para recibir el balón y pasarlo al capitán. El capitán deberá desmarcarse en su zona. Si yo tengo el balón deberá transmitirlo a un compañero libre. Si mi equipo no tiene el balón, estaré activo para recuperarlo				
<b>Gráfico:</b>  		<b>Participantes:</b> <i>Equipos de 4</i>  <b>Material:</b> <i>balones y conos</i> <b>PETOS:</b> <i>2 EQUIPOS REDS / 2 BLUES / 2 GREENS</i> <i>*cada equipo juega 4 partidas. Contra los 2 equipos de diferente color.</i> <i>*hacer 3 campos.</i>  <b>Duración:</b> <i>5' cada partida</i>		
<b>Finalidad:</b> <i>Cooperar y oponerse individual y colectivamente. Ser capaz de cooperar con sus compañeros para enfrentarse colectivamente a sus adversarios, respetando las reglas y asumiendo los diferentes roles.</i>		<b>Desarrollo:</b> <i>Jugar 3*3 +1 capitán por equipo. Cada equipo debe darle el balón para sumar un punto al capitán pero en su zona. Se puede jugar con el pie o con la mano.</i> <i>Si se pasa al capitán 1 punto</i>  <b>Reglas:</b> <i>No golpear. No contacto físico</i> <i>No se puede andar con el balón y solo se puede tener 5 sg en las manos.</i>		
<b>Criterios de éxito:</b> <i>Marcar más puntos que el equipo contrario en un tiempo de 6-8 minutos.</i>		<b>Variables:</b>		

