



**Universidad  
Zaragoza**

## Trabajo Fin de Grado

### Magisterio en Educación Primaria

“med+Spitenball”:

Una experiencia de aplicación del modelo de  
educación deportiva en tercero de Educación  
Primaria

“med+Spitenball”:

An experience of application of the sport education  
model in third of Primary Education

Autor

Daniel del Amo Sousa

Directora

Berta Murillo Pardo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2020/2021

## Índice

<i>Resumen</i> .....	3
1. Introducción y justificación .....	5
2. Marco teórico.....	6
2.1 Iniciación deportiva desde el área de Educación Física.....	6
2.2 Los deportes alternativos como una herramienta renovadora de la Educación Física.....	8
2.3 Acciones motrices de cooperación-oposición.....	10
2.4 Modelos pedagógicos en Educación Física. ....	11
2.5 Modelo de educación deportiva .....	17
3. Objetivos.....	23
4. Metodología.....	23
4.1 Diseño .....	23
4.2 Participantes.....	24
4.3 Instrumentos.....	25
4.4 Procedimiento .....	27
4.5 Análisis de datos .....	28
5. Propuesta de intervención.....	31
5.1 Diseño de la intervención .....	31
5.2 Objetivos de la propuesta.....	36
5.3 Temporalización .....	36
5.4 Desarrollo de la intervención .....	37
6. Resultados.....	48
6.1 Resultados del diario grupal de prácticas .....	48
6.1.1 ¿Qué hemos hecho bien hoy?.....	49
6.1.2 ¿Qué podemos mejorar para el próximo día? .....	50
6.1.3 Autoevaluación final .....	52
6.2 Resultados de los dibujos del alumnado .....	54
6.2.1 Resultados de los dibujos del alumnado pre-intervención.....	54
6.2.2 Resultados de los dibujos del alumnado post-intervención .....	61
6.2.3 Resultados tras la comparación de los dos momentos. ....	66
7. Discusión .....	72
8. Conclusiones.....	74
9. Valoración personal .....	75
10. Referencias bibliográficas .....	78
11. Anexos.....	85

## ***Resumen***

En las últimas décadas, el área de Educación Física se encuentra en un lento proceso de cambios, tratando de alejarse de una metodología tradicional centrada en el “deporte espectáculo” y en el perfeccionamiento técnico a través de reproducciones mecánicas, para ello surgen una serie herramientas que ayudan a innovar y mejorar como son los modelos pedagógicos y los deportes alternativos, que tratan de generar situaciones de enseñanza-aprendizaje buscando el desarrollo íntegro del alumnado.

Este estudio pretende crear y poner en práctica una unidad didáctica siguiendo el modelo de educación deportiva (med) trabajando un nuevo deporte alternativo, Spitenball. Además, analizar e interpretar la percepción del alumnado antes, durante y después de la intervención. Para ello, participaron un total de 22 alumnos (N= 12 chicas) de tercero de Educación Primaria (CEIP Marcos Frechín), con una edad media de 8,59 años. Para la toma de datos, se utilizaron unos diarios grupales de prácticas para conocer la percepción durante la intervención, además el alumnado realizó un dibujo y la descripción del mismo, antes y después de la intervención para así conocer y comparar la percepción del alumnado. Los resultados obtenidos muestran, en relación a las categorías de los dibujos y a las preguntas del diario, unos efectos positivos en la aplicación del modelo de educación deportiva, destacando así una gran afiliación en los equipos acompañada de cooperación y trabajo en equipo, además de destacar una gran cantidad de referencias positivas hacia el área de Educación Física.

## ***Palabras clave***

Educación Física, educación deportiva, deporte alternativo, Educación Primaria y percepción del alumnado.

## ***Abstract***

In the last decades, physical education has been in a slow process of changes, trying to move away from a traditional methodology focused on "spectacle sport" and on technical improvement through mechanical reproductions, for this, a series of tools arise that help to innovate and improve such as pedagogical models and alternative sports, which try to generate teaching-learning situations seeking the full development of the students.

This study aims to create and implement a teaching unit structured following the sport education and working on a new alternative sport called, Spitenball. In addition, analyze and interpret the perception of the students before, during and after the intervention. For this, a total of 22 students (N = 12 girls) of the third year of Primary Education (CEIP Marcos Frechín) participated, with an average age of 8.59 years. For the data collection, group diaries of practices were used to know the perception during the intervention, in addition the students made a drawing and the description of it, before and after the intervention in order to know and compare the perception of the students. The results obtained show, in relation to the categories of the drawings and the questions in the newspaper, positive effects in the application of the sport education model, thus highlighting a great affiliation in the teams accompanied by cooperation and teamwork, in addition to highlighting a lot of positive references to the area of physical education.

## ***Key words***

Physical Education, sport education, alternative sports, Primary Education and student perception.

# 1. Introducción y justificación

---

El motivo de realizar este proyecto nace de mi propia experiencia y vivencias tanto como jugador de un deporte colectivo (fútbol sala) como futuro maestro de Educación Física. Desde aproximadamente los 8 años llevo practicando dicho deporte, todo comenzó en el patio del colegio, lugar donde practicaba, jugaba y me divertía con mis compañeros y amigos. Posteriormente, me apunte junto a mis amigos a la extraescolar de fútbol sala que el centro ofrecía. Cuando tenía 11 años pase a entrenar en un club deportivo y desde aquel momento, comencé a competir a cada vez más y más nivel, teniendo la oportunidad de poder competir en las máximas categorías, entrenar con la selección autonómica e incluso participar en campeonatos nacionales, por lo tanto este deporte se convirtió en una parte muy importante de mi vida, no sólo por la cantidad de tiempo invertido en entrenamientos y competiciones, sino también por las amistades, momentos, educación en valores (esfuerzo, compromiso, autoconcepto, confianza en ti mismo, confianza en el compañero, etc.) y en definitiva, una forma de vida.

De manera opuesta a mi experiencia personal, observé que desde la sociedad, la educación y el grado, la visión de la competición y el deporte está bastante desvirtuada. Esto es debido a que muchas veces se exponen dichos conceptos como algo negativo y que ha de ser evitado o incluso eliminado, pero desde mi punto de vista la competición tiene dos caras, una positiva y otra negativa. Los maestros deberían enfocar su práctica hacia la cara beneficiosa, es decir aquella que puede generar cambios y sacar el máximo potencial de una persona, pero siempre dando el protagonismo a la educación en valores, al respeto hacia el resto de personas y al deporte y al desarrollo afectivo-social y cognitivo del alumnado. Debido a esta diferencia de opinión, me generó una gran curiosidad por indagar, descubrir y conocer diferentes planteamientos metodológicos que ayuden a los maestros a generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que inicien al alumnado en los deportes, que eduquen de manera integral al alumnado y en definitiva, que generen un cambio positivo en el alumnado y así, en la sociedad.

Por todo ello, utilicé mis prácticas escolares y el Trabajo Fin de Grado como un reto que satisfaga mis intereses y que me permitiera tener una experiencia inicial como maestro de Educación Física que concuerde con mis experiencias previas, para así

posteriormente conocer y analizar la percepción de los principales protagonistas de la educación respecto a dicha experiencia.

## **2. Marco teórico**

---

### **2.1 Iniciación deportiva desde el área de Educación Física**

Según Hernández Moreno, Castro, Cruz, Gil, Guerra, Quiroga, y Rodríguez (2000) la iniciación deportiva es un “proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte. Este conocimiento abarca desde que el individuo toma contacto con el deporte hasta que es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional”. De esta manera el término de iniciación deportiva abarca un proceso de enseñanza, en el cual se realiza una actividad física reglada, en un ambiente lúdico y con un objetivo final, incentivar a la posterior práctica deportiva.

Según Rodríguez (2010), el concepto de iniciación deportiva, es usado en educación con el significado de aprendizaje deportivo. De manera similar, Romero (2001) expone que la iniciación deportiva es la toma de contacto o primera experiencia con una habilidad específica, es decir con un deporte, en un ambiente cualquiera ya sea académico o federado, pero teniendo presente las características pedagógicas y psicológicas para así fomentar un desarrollo íntegro y global.

Siguiendo con la idea de Romero (2001), la iniciación deportiva se puede dar en dos contextos o situaciones, el primero consistente en una enseñanza del deporte a través de federaciones, escuelas deportivas, clubes, etc. por lo que el principal foco de atención está sobre los resultados obtenidos, dando un papel más secundario al aprendizaje en valores intrínsecos propios de los deportes y la actividad física. Por otro lado, se encuentra el ambiente educativo, el cual se realiza tanto en horario lectivo como fuera de dicho horario, cuyo enfoque pedagógico se centra en el desarrollo integral del niño/a.

Diferentes estudios (Fuente-Guerra, 2003 y Rodríguez, 2010) exponen los motivos y justificaciones para el uso de la iniciación deportiva en el área de Educación Física:

- Las características del deporte educativo. El planteamiento de la iniciación deportiva en la escuela se aleja de los enfoques basados en el elitismo y en la perfección motriz, por lo que se entiende el deporte como una herramienta para fomentar el desarrollo íntegro del alumnado.
- Características de los alumnos. Analizando el nivel cognitivo, social, emocional y motriz de los alumnos y alumnas de Educación Primaria, se propone una iniciación deportiva a partir del tercer ciclo de primaria, aunque en los niveles previos también se pueden realizar tomas de contacto simplificadas de los deportes.
- Valor socio-cultural del deporte. Desde el área de Educación Física nos encontramos con oportunidades que permiten transmitir y trabajar los valores positivos intrínsecos de los deportes. Además, a través de los propios deportes se generan vínculos, situaciones socializadoras y símbolos muy relacionados con la cultura de una región, ciudad, comunidad o país.
- Relación con el currículum de Educación Física. La iniciación deportiva es un contenido incluido dentro del currículum de Educación Física.

A lo largo del tiempo, han ido surgiendo diferentes modelos pedagógicos, de manera que cada uno se centraba en la enseñanza-aprendizaje de unos aspectos u otros. A principios del S.XX aparece el Modelo Técnico o Tradicional. Este modelo tiene su origen en la sociedad industrial, donde se centran en buscar el máximo rendimiento y eficiencia del deportista. Se centra en la enseñanza-aprendizaje de la técnica, dejando de lado la táctica y la estrategia. Ha sido el modelo más utilizado por lo que ha trasladado a la escuela el deporte de rendimiento con un carácter analítico, mecanicista y directivo.

Según Blázquez (1995) este modelo se aplica en situaciones de entrenamiento deportivo y en menor medida en un contexto escolar, donde resulta poco eficaz ya que no sigue los principios constructivistas. De manera opuesta, García (2009) expone que los planteamientos y modelos tradicionales siguen estando vigentes y perduran en la actualidad, pero de manera progresiva los modelos alternativos, que nacieron como reacción al Modelo Tradicional, han ido evolucionando y tomando un rol más importante dentro del área de Educación Física.

Según Devis y Sánchez (1996) citado por Valero (2006), principalmente en Alemania, Francia e Islas Británicas, surge un enfoque de la enseñanza deportiva denominado Modelo de Proceso, que da lugar a propuestas teóricas y prácticas centradas en aspectos tácticos, análisis estructural y funcional del juego que favorezcan la comprensión, además de dar un gran protagonismo al clima educativo del aula, la atención a la diversidad y los intereses o motivaciones del alumnado.

## **2.2 Los deportes alternativos como una herramienta renovadora de la Educación Física**

La iniciación deportiva dentro de la Educación Física se ha basado en la enseñanza y el aprendizaje exclusivamente de deportes tradicionales, y dentro de estos deportes, se centran en la ejecución técnica y estereotipada en situaciones generalmente bastante artificiales. Dichas prácticas suelen ser poco motivadoras y bastante difíciles de comprender por parte de los alumnos y alumnas. Sin embargo, si el docente plantea otro enfoque metodológico y plantea proyectos diferentes, se expande la concepción de la existencia única de los deportes tradicionales, por lo que probablemente la predisposición y motivación del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje será totalmente diferente (Carrera, 2016).

Debido al esfuerzo de los docentes por generar actividades que mejoren, motiven, enseñen, eduquen en valores y hagan esforzarse a todos los alumnos, surgen los deportes alternativos que hoy conocemos, como por ejemplo: datchball, ultimate frisbee, Pinfuvote, rugby tag, etc. (Carrera, 2016).

De acuerdo con Hernández (2007), “en las últimas décadas, parte del profesorado de EF ha ido incorporando actividades alternativas que han sido capaces de romper la tendencia a imperar de una única orientación deportiva, favoreciendo nuevas perspectivas de desarrollo” (Fierro, Haro y García, 2016, p. 46). Tal y como exponen Fierro et al. (2016), esta tipología de actividades físico-deportivas innovadoras se enmarcan dentro de las denominadas “deportes alternativos o emergentes” con gran diversidad de modalidades que progresivamente se están implementando en el ámbito del deporte escolar.



Por lo tanto, tal y como advierte Barbero (1991), “son contenidos nuevos que entran en la EF con gran fuerza y que suponen un enfoque más vivencial y cercano a los intereses de los alumnos, presentándolos como nueva opción para ofrecer una EF innovadora, tanto en los contenidos como en la manera de impartirlos” (Barbero, 2000, p. 1). De nuevo, según Fierro et al. (2016, p. 43), “la búsqueda de nuevas experiencias y la propia desmotivación de los alumnos han hecho que surjan nuevos juegos y deportes que satisfagan esas inquietudes”.

Según Carrera (2016), a través de modificar algunos de los elementos estructurales del juego deportivo de Hernández Moreno (1994), el docente puede ir creando nuevos deportes alternativos que tengan en cuenta las motivaciones, intereses, materiales, necesidades del alumnado, etc. Generalmente, se busca adaptar el “deporte espectáculo” al “deporte escolar”, es decir añadiendo más valores educativos, aumentando la variedad de experiencias y aumentando progresivamente el nivel de competencia motriz.

A continuación se exponen los elementos estructurales de Hernández Moreno (1994) que definen al deporte y además, ciertas modificaciones a realizar en cada uno de los elementos estructurales según Carrera (2016).

- Espacio: Se puede ampliar o reducir las dimensiones, añadir o quitar zonas prohibidas o incluso variar la puntuación según la zona.
- Tiempo: Se puede parar o no el tiempo en determinadas situaciones, establecer tiempos máximos de posesión o generar bloques temporales o tiempos de juegos.
- Materiales: Modificar el móvil empleado, añadir o quitar implementos y añadir o quitar móviles, son algunas de las opciones propuestas.
- Jugadores/as: Fijar un número máximo y mínimo, número de equipos, participación simultánea, etc.
- Reglas: Con este parámetro se puede definir lo que queda de juego, como por ejemplo cómo usar el móvil o el implemento, como interaccionar en diferentes zonas, etc.

Como propuesta para crear los deportes alternativos, Carrera (2016) define un trabajo en grupos de 3 a 6 alumnos/as que requiere los siguientes pasos:

- Elección del deporte: Cada grupo elige uno o varios deportes tradicionales que todos los miembros conozcan.
- Constitución de los elementos: Se modifican los elementos estructurales de Hernández Moreno (1994), ajustando dichos elementos a sus intereses.
- Título y definición básica: Se genera una definición y un título que identifiquen al nuevo deporte.
- Puesta en acción: Cada grupo expone y todos ponen en práctica todos los deportes alternativos generados. Tras la práctica de dichos deportes, se anota en una ficha aquellos aspectos que se podrían mejorar.
- Reajuste y finalización: Se pone en común las anotaciones realizadas para así, poder ajustar los elementos más mejorables. Tras las modificaciones se debe comprobar que los cambios han sido positivos y finalmente, decidir la propuesta de deporte que a toda la clase le parezca más interesante.

Tal y como expone Carrera (2016), el docente de Educación Física solo actúa de guía siendo los alumnos/as los creadores del nuevo deporte, mejorando así la motivación y sacando toda la creatividad que el alumnado de Educación Primaria lleva dentro.

### **2.3 Acciones motrices de cooperación-oposición**

El currículum actual del área de Educación Física en Educación Primaria (R.D. 126/2014) está organizado por Dominios de Acción Motriz.

El concepto de “dominio de acción motriz” es definido por Parlebás (1999; p.103) como: “campo en el cual todas las prácticas corporales que lo integran son consideradas homogéneas bajo la mirada de criterios precisos de acción motriz”. Dicho de otra manera, un “Dominio de Acción Motriz” (a partir de ahora: “DAM”) recoge un grupo de actividades físicas y/o situaciones motrices que comparten una misma lógica motriz, un mismo tipo de problemas motrices y, por tanto, un mismo tipo de estrategias o soluciones motrices para tener éxito su realización (López-Pastor, 2017, p.5).

Según Larraz (2002, 2009, 2014) las diferentes actividades motrices a aprender a lo largo de la etapa de Educación Primaria son organizadas en seis grandes grupos. Aunque, tal y como se expone en López-Pastor (2017), el currículum actual (R.D. 126/2014) establece solo cinco bloques, de manera que se fusionan dos de ellos, perdiendo en cierta manera la lógica interna que diferencia dichos bloques.

Por otro lado, las continuas innovaciones en el campo de la Educación Física y el Deporte y su evolución en las últimas décadas no se ha transmitido de forma paralela al sistema educativo, a los centros de enseñanza primaria, y más concretamente en relación a la enseñanza de los deportes colectivos (López y Castejón, 2005). La metodología de enseñanza de estos deportes en la escuela parece ser que no superó su corriente más tradicional (Ureña-Ortín, Alarcón y Ureña-Villanueva, 2009; Valera, Ureña-Ortín, Ruiz-Lara y Alarcón, 2010), otorgando un excesivo énfasis a la técnica y en la reproducción de modelos de ejecución más propios del ámbito del rendimiento físico y del entrenamiento (Hours, 2014) que a modelos educativos propiamente dichos (López y Castejón, 2005). Se sigue primando el trabajo del conjunto de habilidades motrices de forma aislada, con la finalidad de conseguir un alumnado técnicamente competente. (Rodríguez, 2016, p.304)

Tal y como expone Rodríguez (2016), las metodologías aplicadas para la enseñanza de deportes colectivos tiene muchas carencias, generadas por la enseñanza tradicional. Por lo tanto aplicar nuevas corrientes pedagógicas acercaría los aprendizajes del alumnado a los fines educativos, dando más importancia a la transmisión de valores y otros aprendizajes transversales e interdisciplinares desde la práctica.

## **2.4 Modelos pedagógicos en Educación Física.**

Tal y como se expone en el primer apartado del marco teórico, frente al Modelo Tradicional, nace en ciertas regiones de Europa propuestas centradas tanto en la teoría como en la práctica de los aspectos tácticos, fundamentalmente aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de los deportes de invasión. El Modelo de Proceso, a su vez, es dividido en dos variantes, Planteamiento Vertical y Planteamiento Horizontal. (Devís y Peiró, 1997)

Siguiendo con la misma temática, según Hernández Moreno et al. (2000) hay dos modelos principales de iniciación deportiva, el modelo vertical y el modelo horizontal o transversal.

El modelo vertical pretende una enseñanza funcionalista de un único deporte y no busca “mecanismos de comprensión del juego” (Hernández Moreno et al. 2000), por lo que estaría bastante relacionado con el Modelo Tradicional previamente explicado. Como señalan varios autores (Robles, 2009; Valero y Conde, 2003) este modelo monodeportivo se adecúa mejor a deportes individuales y en contextos de especialización y rendimiento deportivo, aunque también hay propuestas de enseñanza-aprendizaje monodeportivas centradas en el aprendizaje y comprensión del juego. El aspecto novedoso de este modelo consiste en la búsqueda de dotar de cierta funcionalidad a los aprendizajes, buscando así la transferencia positiva desde los juegos hasta el deporte.

El modelo horizontal, usa como recurso las modificaciones del juego, de manera que la iniciación es común para varios deportes, que compartan características similares. Además, tiene como objetivo tratar de generar una transferencia positiva de habilidades y conocimientos, para así generar un amplio abanico de experiencias motoras y la creación de una base motora sólida (Blázquez, 1986; Lasiera y Lavega, 1993; Devís y Peiró, 1997) citado por Gómez, Calderón & Valero (2014).

Desde el punto de vista de los maestros y maestras de Educación Física, un planteamiento horizontal favorece (Bengué, 2005):

- La adecuación a las posibilidades de las instalaciones educativas.
- La adaptación a los gustos e intereses del alumnado
- La polivalencia didáctica, debido a la imposibilidad del profesorado de Educación Física de poder dominar todas las disciplinas deportivas.

En líneas generales, ambos modelos usan el juego como elemento central de su enseñanza y dan un mayor o menor protagonismo al aprendizaje por principios o aspectos tácticos propios de los deportes. (Contreras, 1998; Romero, 2000) citado por Gómez et al. (2014).

Siguiendo la misma filosofía que los anteriores modelos o planteamientos, en las últimas décadas han ido apareciendo otros modelos centrados en fomentar la práctica y

en generar climas motivacionales que favorezcan el logro de los deportistas que practican la actividad (Morgan, 2011). Estos nuevos planteamientos tratan de mejorar y buscar la autonomía y el trabajo en equipo, para así generar un aprendizaje significativo y eficaz (Siedentop, Hastie, y Van der Mars, 2011).

Según Fernández-Río, Hortigüela y Pérez-Pueyo (2018) los modelos pedagógicos han llegado para quedarse y consolidarse dentro del área de la Educación Física, dicha afirmación resume 40 años de evolución y progreso. Los primeros pasos fueron dados a finales de los años 70 y principios de los 80 del siglo XX a través del modelo Comprensivo (TGfU o Teaching Games for Understanding; Bunker & Thorpe, 1982), posteriormente apareció la denominada práctica basada en modelos (Modelos-Based Practice; Kirk, 2010) hasta llegar a los actuales modelos pedagógicos (Pedagogical Model; Haerens, Kirk, Cardon & De Bourdeaudhuij, 2011), estos últimos dan una importancia vital a la interdependencia que hay entre los cuatro elementos principales de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, estudiante, docente, contenido y contexto.

Siguiendo con el mismo hilo, Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Aznar (2016, p. 57) dichos modelos pedagógicos no aparecen para sustituir a los estilos de enseñanza, sino que ambos conviven. En dicho artículo se exponen y clasifican los diferentes modelos pedagógicos, de manera que quedan agrupados de la siguiente manera.

#### Modelos pedagógicos básicos o consolidados:

- Aprendizaje Cooperativo
- Modelo de Educación Deportiva
- Comprensivo
- Responsabilidad Personal y Social

#### Modelos pedagógicos emergentes:

- Educación Aventura
- Alfabetización Motora
- Estilo actitudinal
- Ludotécnico

- Autoconstrucción de materiales
- Educación para la Salud
- Hibridación de modelos

Progresivamente, cada vez son más los maestros y maestras que tratan de incorporar y aplicar la enseñanza basada en modelos pedagógicos. Aunque sin duda, hay un gran salto entre la teoría y la puesta en práctica de dichos modelos, por esta razón a continuación se presentarán las principales características de los modelos más representativos. (Fernández-Rio et al., 2016; Fernández-Rio et al., 2018)

Aprendizaje Cooperativo: Tal y como exponen Fernández-Rio et al. (2016), este modelo podría entenderse como la base de los demás modelos, ya que si realmente se consigue un ambiente de cooperación en el aula, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje mejorará. Se podría definir como “modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Fernández-Río, 2014, p. 6). Como elementos y conceptos principales de este modelo aparecen: Interdependencia positiva, Interacción promotora, Responsabilidad Individual, Procesamiento grupal y Habilidades sociales. Por otro lado, dicho modelo ha sido aplicado en todos los niveles, diferentes contextos educativos y con todos los contenidos de Educación Física. (Fernández-Río, J. et al. 2016).

Modelo de educación deportiva: Se plantea como un modelo pedagógico que trata de fomentar la autonomía del alumnado, el trabajo en equipo y la cesión de responsabilidades en el alumnado, generando así experiencias de práctica deportiva auténticas (Siedentop, Hastie, y van der Mars, 2011; citado en Fernández-Río et al., 2016). Posteriormente se explicará dicho modelo en profundidad debido a que es el modelo usado en la unidad didáctica puesta en práctica.

Comprensivo de Iniciación Deportiva (TGfU): El objetivo de este modelo es potenciar el resultado de aprendizaje de manera que el docente debe enseñar los principios básicos de los deportes para que el alumnado realmente alcanzará un aprendizaje comprensivo de la estructura, táctica y habilidades del deporte practicado. (Bunker & Thorpe, 1982)

Responsabilidad Personal y Social: Este modelo trata de trabajar y educar en valores, dando así, una mayor importancia a la perspectiva humanista en vez de lo meramente físico. La propuesta de este modelo gira en torno a cuatro metas: autoestima, autoactualización, autocomprensión y relaciones interpersonales. (Hellison, 1995). Una característica principal de este modelo son sus cinco niveles de responsabilidad, los cuales son: Nivel 0 de conductas y actitudes irresponsables, Nivel 1 de respeto por los derechos y sentimiento de los demás, Nivel 3 de autonomía y liderazgo, Nivel 4 de ayuda y Nivel 5 fuera del aula. Dichos niveles tienen un carácter progresivo siendo el nivel 0 el punto de partida, en el cual se dirige a alumnos indisciplinados que rechazan sus responsabilidades hasta llegar al nivel 5, en el que el alumnado aplica en contextos ajenos al colegio sus aprendizajes en valores sobre respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo. (Fernández-Río et al., 2016).

Educación Aventura: Modelo en el que el alumnado participa en actividades de aventura que requieren habilidades físicas, cognitivas y afectivas (Dort, Evaul y Swalm, 1996). Se considera como una manera de educación experimental que usa la aventura para conseguir los objetivos educativos, obligando al alumnado a usar los cinco sentidos. (Fernández-Río et al., 2016).

Alfabetización motora: Es un modelo emergente del ámbito anglosajón, concretamente canadiense. Su principal autora, Margaret Whitehead, expone las principales características del modelo; la motivación, el conocimiento, la confianza, la competencia física, y la comprensión de la utilidad de la actividad física que todo sujeto debería desarrollar, para mantener unos niveles apropiados de práctica a lo largo de la vida (Whitehead, 2010).

Estilo actitudinal: El Estilo actitudinal, de manera similar al aprendizaje cooperativo son los modelos más vinculados con el desarrollo metodológico en Educación Física, ambos ponen el centro de atención en el proceso de aprendizaje y las necesidades del alumnado y no tanto sobre los contenidos a trabajar. (Pérez-Pueyo, et al., 2011). Este modelo establece las actitudes como elemento principal para mejorar el aprendizaje y la motivación en Educación Física. Debido a esto, lo motriz se plantea como un medio y no como un fin, trabajando así de manera integral al alumnado (cognitivo, afectivo-emocional, relaciones interpersonales e inserción social) (Coll, 1991).

Modelo Ludotécnico: Este modelo fue diseñado para la enseñanza del atletismo y sus disciplinas (Valero y Conde, 2003). Se basa en la teoría del Condicionamiento Operante de Skinner, Aprendizaje Constructivista y el Aprendizaje Social para así trabajar las habilidades técnicas de dichas disciplinas desde la comprensión. (Gómez-Marmol, Calderón-Luquin, y Valero-Valenzuela, 2014). Tal y como expone Valero (2007) este modelo tiene una estructura dividida en cuatro fases: 1. Presentación de la prueba y planteamiento de preguntas y desafíos, 2. Propuestas Ludotécnicas, 3. Propuestas Globales y 4. Reflexión y puesta en común.

Autoconstrucción de materiales: El proceso de diseñar y construir los materiales, que posteriormente se usaran en Educación Física, permite generar un aprendizaje activo, social y creativo (Perkins, 1999). Este modelo soluciona varios problemas que el docente se puede encontrar como son: la falta de recursos, presupuestos limitados, adaptación de los materiales a las necesidades del alumnado o la concienciación ecológica, además ofrece una gran oportunidad para el trabajo interdisciplinar. (Fernández-Río et al., 2016).

Educación para la salud: Es el modelo más reciente y por lo tanto, el que menos desarrollado está. La idea principal consiste en que la salud debe ser el objetivo y resultado principal de la Educación Física (Haerens, Kirk, Cardon y de Bourdeaudhuij 2011). Siguiendo la idea de Siedentop (1996) de que los estudiantes realmente valoren tener una vida físicamente activa, es decir un aprendizaje para “toda la vida” que aleje al alumnado del sedentarismo.

Hibridación de modelos: Autores como Metzler (2005) han planteado que no hay un único modelo que permita trabajar todos los contenidos o en todos los contextos educativos, por lo que usar varios de ellos o partes de varios sería necesario.

Por otro lado, tal y como ha ido evolucionando los diferentes modelos pedagógicos también ha ido cambiando el planteamiento de la evaluación, de manera que tal y como se ha ido dando protagonismo al alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje la evaluación ha ido acercándose al alumnado. Tal y como se expone en Pérez-Pueyo, Hortigüela Alcalá, y Fernandez-Río (2020), la evaluación tiene una gran importancia para que la transición metodológica sea coherente y justamente la evaluación, puede ser la mejor herramienta de cambio, pero es dónde los docentes presentan una mayor dificultad.



Si es tan importante la labor del docente para generar un aprendizaje auténtico y real, la evaluación no puede ser menos. Sin embargo, una evaluación eminentemente sumativa o final no parece ser la más adecuada para contribuir a generar aprendizaje. Por ello proponemos la evaluación formativa, pues cumple exactamente las bases fundamentales: conectar a los estudiantes con los contenidos, los conocimientos y el aprendizaje que se adquiere, cuando el proceso llevado a cabo le vincula al mundo que le rodea a través de ceder gran parte del protagonismo y la responsabilidad al estudiante durante las sesiones. (Pérez-Pueyo et al., 2020, P.50)

En resumen, sin duda, son muchas las posibilidades de aplicación que nos ofrecen los modelos, pudiendo ser adaptados al contexto, el contenido, el alumnado y al docente para buscar un ajuste equilibrado y efectivo en la práctica de la materia. El alumno debe ser un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que adquiera autonomía, responsabilidad y que entienda la práctica de actividad física como un elemento fundamental a lo largo de la vida. No obstante, no existen “recetas” para que los estudiantes aprendan y disfruten de una experiencia educativa íntegra y eficaz; pero tampoco las excusas docentes para no dar el paso y comenzar a utilizar los modelos pedagógicos en la práctica diaria. Estos aportan rigor, coherencia y visibilidad a una materia que tiene un potencial educativo extraordinario, y que de forma coordinada con las demás materias del currículo, puede determinar una mejora global del proceso educativo. (Fernández-Río et al., 2016, p. 69).

## **2.5 Modelo de educación deportiva**

### **Aspectos teóricos**

Se trata de un modelo cuya aplicación práctica se está extendiendo de forma lenta pero firme tanto en sus ámbitos de aplicación (escolar y extraescolar), así como en las diferentes etapas educativas y en los contenidos que aborda lo cual es positivo. (Fernández-Río et al., 2016).

El principal objetivo de este modelo es “educar a los estudiantes para ser jugadores en su sentido más amplio y ayudarles a desarrollarse como deportistas competentes, formados y entusiastas” (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2004, p. 7).

Siguiendo con la misma temática, la Educación Deportiva se plantea como un modelo pedagógico cuyos pilares principales son el trabajo en equipo y la cesión de responsabilidades en el alumnado para el fomento de la autonomía del mismo en el ámbito escolar fundamentalmente. Es un modelo que surge para crear experiencias de práctica deportiva auténticas (Siedentop, et al., 2011). Experiencias en las que los jóvenes practicantes vivencien el deporte desde una perspectiva global, que desarrolle su competencia motriz, su cultura deportiva y su entusiasmo por la práctica. (Fernández-Rio, et al., 2016 p.59)

Según Siedentop (1994), la educación deportiva se centra en el aprendizaje y desarrollo del alumnado, a través de una pedagogía basada en la cooperación y en el constructivismo, por lo tanto se ofrecen situaciones de trabajo en grupos y juegos reducidos, en los que cada miembro del equipo tiene un rol. En líneas generales, el modelo busca la mejora técnica y conceptual, a la vez que mejora la toma de decisiones y el grado de responsabilidad y autonomía.

La Educación Deportiva (ED) trata de ofrecer experiencias en las que tanto chicos como chicas tengan las mismas oportunidades de práctica, lleguen a ser competentes (competents), cultos del deporte (literate), y se entusiasmen con la práctica (enthusiastic). Tal como indican Siedentop, Hastie y van der Mars (2004), un alumno competente a nivel motor tiene el bagaje técnico y táctico suficiente como para participar de forma exitosa en una situación de juego real. Un alumno con cultura deportiva entiende los valores, las reglas, las tradiciones del mismo y distingue entre buenas y malas prácticas deportivas. Finalmente, un alumno entusiasta promueve y preserva la cultura deportiva, a través de su forma de participación respetuosa y deferente. (Calderón, Hastie y de Ojeda Pérez, 2010)

Un modelo de enseñanza apropiado para promover el desarrollo de la deportividad, así como para fomentar la práctica de AF entre los adolescentes, podría ser el Modelo de Educación Deportiva (*Sport Education Model*) (MED) (Siedentop, Hastie, y Van de Mars, 2011 citado en Casado-Robles, Mayorga-Vega Guijarro-Romero y Viciano, 2020, p. 182). La deportividad implica un trabajo en valores como: mostrar respeto tanto por las reglas del juego como por el adversario, rechazar la victoria a cualquier precio y mostrar una actitud digna tanto en la victoria como en la derrota. (Casado-Robles, et al., 2020)

## Metodología

Según Fernández-Rio, Hortigüela y Pérez-Pueyo (2018), para hay seis elementos estructurales que deben ser desarrollados para la correcta aplicación del modelo.

1. Temporada: La unidad didáctica que trate de aplicar el modelo de educación deportiva se debe organizar como una temporada deportiva, el modelo original plantea una duración por encima de la media, es decir entre 12 y 14 sesiones, pero en el contexto educativo español esto es muy difícil por lo que se recomienda un mínimo de 8 sesiones.
2. Afiliación: Es considerado como uno de los elementos más importantes del modelo y con una mayor repercusión en la implementación del modelo. Al comenzar la unidad se generan unos equipos estables por lo que es muy importante promover la unión entre los miembros de los equipos, para ello se deben buscar elementos o símbolos que cada equipo debe tener (nombre del equipo, logo, vestimenta, grito de guerra, etc.). Se recomiendan que los grupos sean totalmente heterogéneos (género, nivel de habilidad, etnia, ...)
3. Competición formal: La temporada incluye una competición formal u “oficial”. Se recomienda que los partidos tengan una duración corta o a un tanteo bajo para así restar “carga competitiva”.
4. Registro: En la competición es necesario registrar los puntos obtenidos por cada equipo en cada partido. Se recomienda generar una puntuación teniendo en cuenta otros aspectos como el juego limpio, llevar la vestimenta, animar a los compañeros, etc.; de manera que no solo los equipos que ganen los partidos puedan luchar por el campeonato, generando así un mayor interés y motivación en el alumnado.
5. Evento Final: El modelo propone una jornada final competitiva donde se juntan varias clases de un mismo centro o de varios centros educativos. En este evento se puede realizar una entrega de premios o una celebración para festejar el fin de la unidad didáctica.
6. Festividad: En todo momento se pretende generar un ambiente lúdico y divertido donde todos disfruten y aprendan, para así generar una experiencia positiva sin importar el resultado de la competición.

Siguiendo con Fernández-Rio, et al. (2018), hay otros “aspectos críticos” para la correcta aplicación del modelo como son:

- Autorregulación: como en todos los modelos pedagógicos se busca que el discente sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello el docente debe de generar situaciones en las que el alumnado sean los encargados del proceso como por ejemplo con el material, organización o incluso, evaluación.
- Roles: Siguiendo con el apartado anterior, el docente debe de establecer diferentes roles que los estudiantes deben desempeñar: encargado del material, preparador físico, capitán, entrenador, observador, árbitro, fotógrafo, etc. Se recomienda que todos los alumnos pongan en práctica todos los roles, de manera que se propone una rotación de roles cada varias sesiones.
- Material autoconstruido: la investigación ha mostrado que el uso de material construido por el propio estudiante ayuda a implicarle en el modelo de Educación Deportiva (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso, 2015).
- Play Practice: Desde la génesis del modelo (Siedentop, et al., 2004) el modelo plantea que se use la variante del Modelo Comprensivo de iniciación deportiva denominada *Play Practice*. Se busca que el estudiante aprenda a entender el juego y a tomar decisiones adecuadas.
- Deportividad: El desarrollo de esta habilidad sociales uno de los objetivos fundamentales del modelo y para ello el docente debe de generar diferentes estrategias como por ejemplo, saludarse antes y después del partido, el capitán del equipo es el único que puede dirigirse al árbitro, premios al juego limpio, etc.; de manera que se busca, de nuevo, quitar “carga competitiva”.

Como exponen Fernández-Rio et al. (2016), las unidades realizadas deben organizarse o dividirse en cuatro fases que consisten en:

1. Fase de práctica dirigida: En esta fase el docente dirige la clase mediante la instrucción directa y la asignación de tareas. Se propone que la duración de esta primera fase sean tres o cuatro sesiones.

2. Fase de práctica autónoma: Se realiza un trabajo autónomo del alumnado por equipos, trabajando según los roles asignados. Se propone una duración de cinco o seis sesiones.
3. Fase de competición formal: Se lleva a cabo la aplicación de las competencias adquiridas en las anteriores fases.
4. Fase de reconocimiento final: Se reconocen y se premian las competencias adquiridas mediante diferentes estrategias, como una entrega de diplomas o la visualización de un audiovisual que resume la unidad.

### **Aportación del modelo a la evaluación sumativa**

Tal y como plantean Pérez-Pueyo et al. (2020), la evaluación de aprendizajes puede ser realizada a través de procesos de valoración entre iguales, en los que un miembro de un equipo aporta información a un miembro de los demás equipos, para ello el docente genera el rol de juez o arbitro. Dicho rol encaja a la perfección como parte de la competición para así establecer la puntuación que se usa durante el campeonato. Además, los instrumentos de evaluación cumplimentados por el docente, también se pueden traducir en puntos para los equipos y que acumulan para la clasificación global final.

Finalmente, el modelo de Educación Deportiva se basa en el desarrollo diario de unos pilares fundamentales que deben ser evaluados para comprobar que los aprendizajes pretendidos se alcanzan; por ejemplo la equipación: cada equipo selecciona una serie de elementos (vestimenta, banderas, estandartes...) que les identifica y les cohesiona (afiliación) y que deben usarse en cada sesión. (Pérez-Pueyo et al, 2020)

### **Efectos del modelo**

Según Fernández-Rio et al. (2016) son numerosas investigaciones que desde principios de los ochenta hasta la actualidad, se han realizado con el objetivo de analizar este modelo pedagógico.

Las primeras revisiones sobre el modelo de educación deportiva (Hastie, Martínez de Ojeda y Calderón, 2011; Wallhead y O'Sullivan, 2005) presentan estudios abordados, mayormente, con estudiantes de Educación Secundaria. No obstante, en los últimos años, tal y como exponen Evangelio, Sierra-Díaz, Fernández-Rio, y González-

Víllora (2018) en su revisión, ha proliferado una gran producción en contextos de Educación Primaria, sobre todo en tercer, cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria.

Siguiendo con el estudio realizado por Evangelio, González-Víllora, Serra-Olivares y Pastor-Vicedo (2016), los docentes que han aplicado el Modelo de Educación Deportiva han obtenido experiencias positivas en comparación con las unidades didácticas tradicionales. También confirma que a través del MED se consigue una mejora de actitud hacia la Educación Física, además de aumentar la integración de los participantes.

Según la revisión sistemática de Guijarro et al. (2020), la investigación y experiencias del modelo, en el ámbito nacional, ha aumentado de manera exponencial en los últimos años, generando experiencias enriquecedoras y con resultados positivos, sobretodo en relación con lo social-afectivo, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y las relaciones entre los compañeros. Las experiencias que han trabajado a través de hibridación de modelos entre la ED y otros modelos pedagógicos, están mostrando resultados positivos y aceptados tanto por maestros como por el alumnado. Respecto a los cursos aplicados, la revisión muestra cierta carencia en experiencias de primero y segundo de Educación Primaria.

Aunque, sí que hay algunas experiencias como las de Puente-Maxera, Méndez-Giménez y Martínez de Ojeda (2019) y de Ojeda, Puente-Maxera, Méndez-Giménez y Mahedero-Navarrete (2019) que aplican el modelo tanto en primero como en segundo de Educación Primaria y con resultados beneficiosos.

Algunas experiencias como Martínez de Ojeda, Calderón y Campos (2012) y Martínez de Ojeda, Calderón & Campos (2015) reportan una oportunidad para el trabajo interdisciplinar entre Educación Física y otras áreas, como matemáticas, lengua castellana o lenguas extranjeras. Siguiendo con esta línea, Guijarro, Rocamora, Evangelio y González (2020) exponen que la educación deportiva ha sido consolidada en relación con el área de Educación Física, pero, sin duda sería interesante ampliar el impacto mediante la aplicación de forma interdisciplinar o en otros contextos. La aplicación de forma interdisciplinar permitiría desarrollar diversas competencias, objetivos y contenidos relacionados entre sí, cumpliendo así las exigencias del sistema educativo actual.

Por último, añadir el éxito de diferentes experiencias, como Gómez Moya (2020) y Molina, Gutiérrez, Segovia y Hopper (2020), en contextos de escuela rural con aulas multinivel. Según Molina et al. (2020) para poder aplicar el modelo de educación deportiva en un contexto rural y en un aula multinivel se tuvo que realizar diferentes adaptaciones en la planificación y estructura de la temporada, pero los resultados obtenidos tras la aplicación del modelo fueron positivos, satisfaciendo las necesidades psicológicas básicas, incrementando la responsabilidad del alumnado y mejorando las relaciones sociales.

### **3. Objetivos**

---

Los objetivos que se han planteado lograr a través de este proyecto son los siguientes:

1. Diseñar y desarrollar una unidad didáctica de un deporte alternativo, a través del modelo de educación deportiva.
2. Analizar la percepción del alumnado del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la puesta en marcha del modelo de educación deportiva.
3. Analizar los cambios de percepción del alumnado respecto a la Educación Física tras la intervención

### **4. Metodología**

---

#### **4.1 Diseño**

El diseño del presente trabajo se trata de un enfoque interpretativo (metodología cualitativa), que aplicará el análisis de los dibujos elaborados por el alumnado y los diarios de prácticas de los equipos, a partir de un proyecto didáctico que aplica un deporte alternativo colectivo, de invasión y con un implemento (raqueta) a través del Modelo de Educación Deportiva.

## 4.2 Participantes

Este proyecto se lleva a cabo en el Colegio público de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Marcos Frechín, situado en el barrio de Las Fuentes de Zaragoza. El contexto del centro concuerda con las características socio-culturales del barrio, por lo que se caracteriza por una gran diversidad cultural y un nivel educativo medio-bajo entre la población del barrio.

El CEIP Marcos Frechín tiene las características de ser un centro preferente TEA (Trastorno del Espectro Autista) y bilingüe en inglés.

Los participantes de este proyecto han sido 22 alumnos (12 chicas y 10 chicos) de tercer curso de primaria, con una edad comprendida entre 8 y 10 años. La edad media del alumnado es de 8,59 años. Debido a los criterios de inclusión de los dibujos, solo se tuvieron en cuenta las ilustraciones de 21 alumnos.

El grupo se caracteriza por una gran diversidad cultural. Cabe destacar que se trata de un grupo con gran predisposición y motivación a la hora de realizar las tareas y participar de forma activa. En líneas generales, es una clase bastante unida y con un buen ambiente de trabajo, aunque los conflictos entre ciertos alumnos suelen ser más o menos habituales.

Dentro del grupo destacan varios alumnos, el primero es un alumno TEA, de manera que el docente tiene que mostrar cierta atención específica, pero realmente es un alumno incluido totalmente dentro del grupo-clase y que solo presenta dificultades en la coordinación óculo-manual. El segundo alumno es un niño con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, además en el momento de aplicación del proyecto estaba en pleno proceso de adaptación y equilibrio de la medicación. Por último, la tercera alumna es una niña con trastorno grave de conducta, inteligencia límite y además, sufre de una situación familiar bastante compleja, suele generar los principales conflictos del grupo-clase.

Dentro de Educación Física, ciertos alumnos muestran una actitud diferente que en el aula, de manera que destacan dos alumnos que muestran una mala deportividad, de manera que generalmente buscan saltarse las normas para ganar y en caso de perder, no respetan y aceptan dicha situación. De manera contraria, hay varios alumnos que dentro del aula se muestran más tímidos y callados, pero en las sesiones de Educación Física o



en otras horas (recreo) muestran una actitud bastante positiva siendo los líderes de sus grupos.

La clase en cuestión, no tiene experiencia previa en el modelo de educación deportiva ni en otros modelos pedagógicos de Educación Física. Sí que es cierto que desde otras áreas tienen experiencia en aprendizaje cooperativo, por lo que puede haber cierta transferencia positiva de algunos aprendizajes que ayuden y mejoren la práctica autónoma y el desempeño de roles, pero debido a la situación de pandemia actual, este último curso apenas han podido trabajar a través del aprendizaje cooperativo

### **4.3 Instrumentos**

Para poder conocer y analizar la percepción del alumnado sobre la Educación Física y sobre el efecto del proyecto de aprendizaje, al tratarse de un proyecto llevado a cabo en tercero de primaria, nos serviremos del dibujo para poder conocer sus experiencias. La elección de dicho instrumento es justificada a través de la edad de los participantes, ya que consideramos que el alumnado es demasiado pequeño como para poder cumplimentar con objetividad cuestionarios extensos. Además, los dibujos son una herramienta familiar y habitual en el alumnado.

Para completar la información del anterior instrumento, también se utilizaran diarios grupales de prácticas.

#### **Dibujos del alumnado**

La percepción de los alumnos y alumnas fue analizada a través de dos dibujos libres realizados pre-intervención y post-intervención. Para ello, se dedicaron entre cinco y diez minutos por equipo para explicar la tarea para posteriormente, dejar dos días como máximo para que en casa los alumnos realizaran el dibujo. Este instrumento será válido en caso de que el alumno o alumna haya asistido a mínimo 7 de las 9 sesiones del proyecto.

Las representaciones gráficas responderán a la pregunta “¿Qué es para ti la Educación Física?” y tal como indican los protocolos de análisis de dibujos se pedirá a los alumnos que acompañen sus dibujos con una breve descripción. (DiLeo, 1983)

En caso de que algunos alumnos no redactaran la descripción del dibujo o la descripción fuera demasiado breve o imprecisa, se les realizará algunas preguntas como “¿Aquí que has dibujado?”, “¿Qué están haciendo estos niños?”, “¿Están en equipo?”, “¿Qué juego has dibujado?”, “¿Se están divirtiendo?”, “¿Es un torneo?”, “¿Les importa ganar o perder?”, etc.

El objetivo de los dibujos es determinar las características que el alumnado establece, percibe y asocia a la Educación Física (pre-intervención y post-intervención) para posteriormente, comprobar si dichas características han variado y representan las características más relevantes del modelo de educación deportiva.

### **Diario grupal de prácticas**

El diario de prácticas, consta de tantas entradas como sesiones. Las entradas son completadas de manera grupal a través de un proceso reflexivo al final de cada sesión. En dicho momento, durante las sesiones 1 hasta las 8 cada equipo tenía que responder a las siguientes preguntas Pregunta 1: “¿Qué hemos hecho bien hoy?” y Pregunta 2: “¿Qué podemos mejorar para el próximo día?”.

En la última sesión, las preguntas serán modificadas ya que una de las preguntas perdería sentido, además se añaden otras tres preguntas que nos permiten conocer de manera más concreta la percepción final del alumnado. La entrada de la sesión 9 tendrán como objetivo ser una autoevaluación final o global, las preguntas usadas son: Pregunta 1: “¿Qué hemos hecho bien hoy?”, Pregunta 3: “¿Hemos disfrutado aprendiendo durante la unidad?”, Pregunta 4: “¿Hemos disfrutado sin tener en cuenta el resultado (ganar, perder o empatar)?”, Pregunta 5: “¿Qué es lo que más habéis mejorado como equipo?” y Pregunta 6: “¿Qué podríamos haber mejorado más?”.

Con la pregunta “¿Qué hemos hecho bien hoy?”, podemos conocer lo que el alumnado destacaría que se ha trabajado en mayor profundidad durante dicha sesión.

La pregunta “¿Qué podemos mejorar para el próximo día?” nos permite conocer las demandas de aprendizaje y de mejora de cada uno de los equipos, por lo tanto también conocemos cuales son las principales dificultades.

Gracias a la pregunta “¿Hemos disfrutado aprendiendo durante la unidad?” podemos interpretar si los equipos han encontrado la unidad como una experiencia positiva y satisfactoria.

La pregunta “¿Hemos disfrutado sin tener en cuenta el resultado (ganar, perder o empatar)?” nos permite saber de manera concreta si ha habido cierto aprendizaje en deportividad

A través de la pregunta “¿Qué es lo que más habéis mejorado como equipo?” podemos conocer qué aprendizaje ha sido más destacado y a qué aprendizaje le da más importancia cada equipo.

Por último, “¿Qué podríamos haber mejorado más?” nos permite conocer cuál ha sido la mayor dificultad percibida por cada equipo.

#### **4.4 Procedimiento**

El procedimiento planteado para el desarrollo del proyecto está dividido en tres fases, de manera que durante la primera etapa se realizó la elección del tema, una búsqueda de información, el diseño y la preparación del proyecto. La segunda fase está formada por la puesta en práctica del proyecto y la recogida de datos. Por último en la tercera fase se realizó el análisis de datos y por lo tanto, los resultados y las conclusiones del proyecto.

Durante gran parte del procedimiento, gracias a mi tutora pude colaborar en un total de cuatro reuniones en una “comunidad docente”, formada por otros compañeros y maestros de Educación Física que han llevado a cabo experiencias similares en contextos diferentes. Destacar a Antonio Calderón, maestro experto en el modelo de educación deportiva ya que tiene una gran cantidad de experiencias y que sin duda, los conocimientos y consejos que compartió, me sirvieron para adaptar y mejorar el proyecto.

El proyecto cuenta con la autorización de la directiva del centro, el maestro de Educación Física y la tutora del grupo, ambos maestros tutorizaban tanto las prácticas escolares III como las de mención. Destacar, a la tutora del grupo quién me apoyo y cedió tiempos de otras áreas para el correcto desarrollo del proyecto, desarrollo de la festividad y explicación de uno de los instrumentos (dibujo del alumnado).

## 4.5 Análisis de datos

### Diario de prácticas

Para realizar el análisis de las entradas del diario de práctica grupal, primero se realizó una transcripción de lo redactado por el alumnado, agrupando las respuestas de cada pregunta, además de seguir un mismo orden por equipos. Posteriormente, se generó un sistema que permita nombrar cada una de las referencias, un ejemplo sería: S1:E2:P2, es decir sesión número 1, equipo número 2 y pregunta número 2.

Un ejemplo de la transcripción de la pregunta 1 durante la sesión 1 sería:

**Tabla 1.**

*Ejemplo de transcripción*

¿Qué hemos hecho bien hoy?	
SESION 1	
S1:E1:P1	Elegir los roles del equipo y nuestro logo y nombre
S1:E2:P1	Hacer nuestra raqueta, el logo y el nombre del equipo
S1:E3:P1	Hacer una raqueta con un logo para el equipo
S1:E4:P1	Hemos trabajado muy bien en equipo para crear nuestra raqueta

Una vez transcritas todas las entradas del diario grupal de prácticas (Anexo 1), se procedió a realizar una lectura buscando y usando comparaciones constantes (Corbin y Strauss, 2008) y métodos de inducción analítica (Patton, 2002) para así tratar de encontrar patrones comunes entre las respuestas. Dicho procedimiento de análisis de este instrumento está basado en el análisis de entrevistas y diarios del docente usado por de Ojeda, Puente-Maxera, Méndez-Giménez y Mahedero-Navarrete (2019).

### Dibujos del alumnado.

Para realizar el análisis de los dibujos, se generó un sistema de categorías basado en el usado en Mowling, Brock, y Hastie (2006), a dicho sistema de categorías se le añadió dos categorías consistentes en evidencias de práctica deportiva o evidencias de práctica de juegos populares.

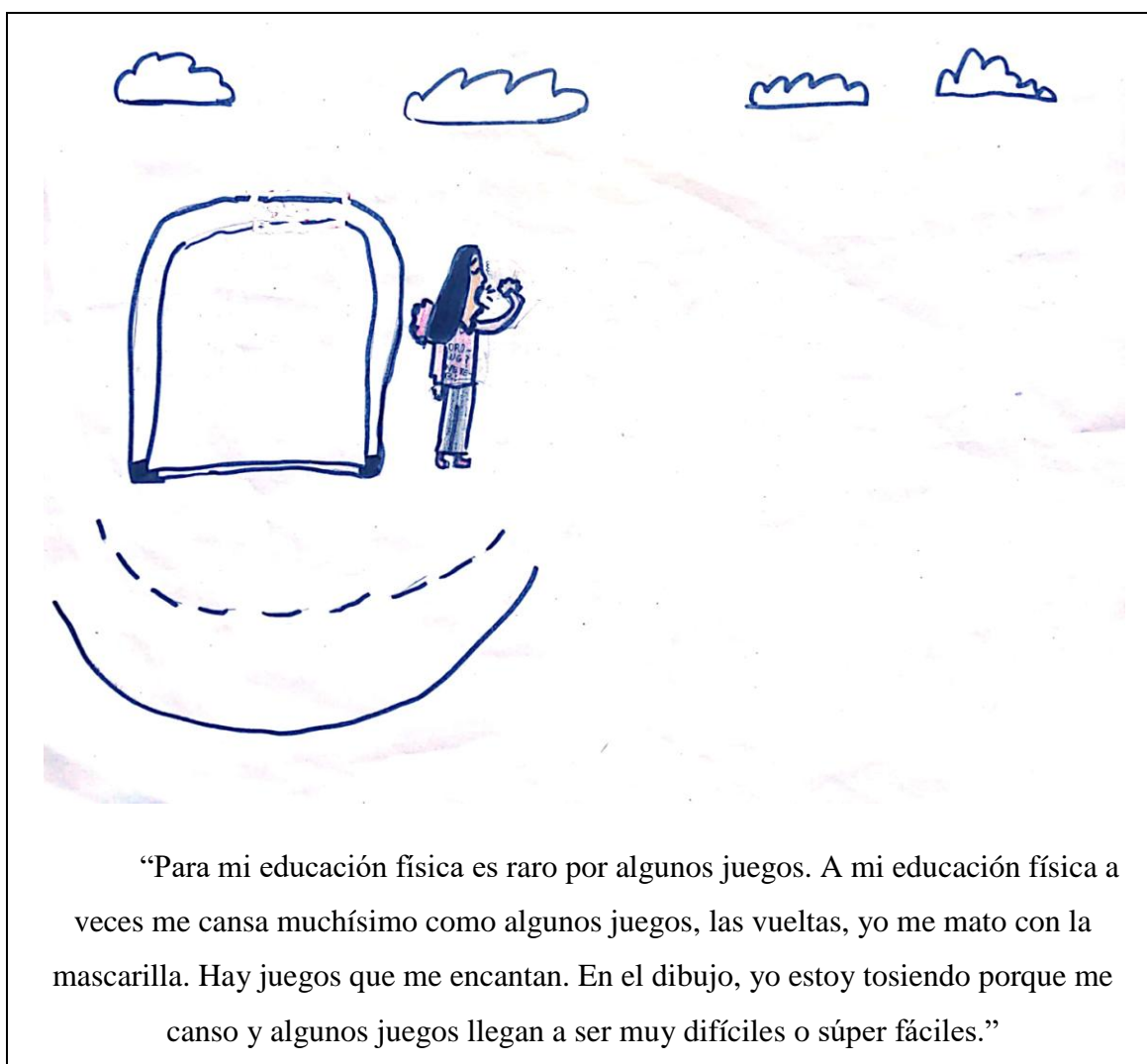
El sistema de categorías usado es el siguiente:

**Tabla 2***Sistema de categorías*

Categorías	Abreviatura	Significado
1. Estructuras del modelo de educación deportiva		
1.1. Competición	CM	Evidencias de un sistema de competición, por ejemplo: rondas, puntuación, partidos, equipo vs equipo, etc.
1.2. Referencias a Roles	RR	Referencias a algún rol como árbitros, anotadores, capitán, entrenamiento autónomo etc.
1.3. Símbolos de Equipo	SE	Referencias a nombres de equipo, vestimentas, logos, colores, etc.
1.4. Entrega de Diplomas o evidencias de festividad	ED	Referencias a entregas de diplomas u otros símbolos propios de la festividad como trofeos.
1.5. Evidencias de Deportividad o Fair-Play	FP	Referencias a gestos deportivos o de Fair-Play como no hacer trampas, no importar el resultado, saludos antes y después de los partidos, etc.
2. Emociones		
2.1. Emociones positivas	EP	Referencias a alguna emoción positiva como alegría o diversión, además de si los dibujos muestran una sonrisa.
2.2. Emociones negativas	EN	Referencias a emociones negativas como tristeza, enfado, cansancio, etc.
3. Referencias de autoridad		
3.1 Profesor	PR	Referencias a maestros o maestras
4. Forma de participación		
4.1 Participación Solitaria	PS	Referencias a una participación en la que sólo aparece una única persona
4.2 Participación solo con Amigos	PA	Referencias a una participación en la que sólo aparecen un grupo muy reducido de personas o un grupo de amigos.
4.3. Participación en grupos o Equipos	PG	Referencias a una participación en equipos o grupos
4.4. Rivales	RV	Referencias a personas, grupos o equipos rivales. También, aquellas personas con el rol de pillar o pagar.
5. Tipo de Actividad Física		
5.1. Práctica de deportes	PD	Referencias a la práctica de deportes o deportes alternativos
5.2. Práctica de Juegos Populares	JP	Referencias a la práctica de juegos populares como pilla-pilla, gavilán, polis y cacos, etc.

Una vez generado el sistema de categorías a aplicar para el análisis de los dibujos, se procedió a la transcripción y a la categorización de cada dibujo. Para el proceso de categorización, se analizaron los dibujos y las descripciones de estos de manera conjunta. Como sistema de organización del instrumento, se ordenaron los dibujos según la fase, es decir fase 1 que corresponde a los dibujos pre-intervención y la fase 2 que corresponde a los dibujos post-intervención y según un número aleatorio y no correspondiente entre fases, es decir el autor de F1:D2 (fase 1 y dibujo número 2) no corresponde con el autor de F2:D2 (fase 2 y dibujo número 2).

Como ejemplo, el resultado tras analizar un dibujo es el siguiente:



**Dibujo 1.** F1:D3

Nota. Categorías: EP=Emociones positivas, EN=Emociones negativas, PS=Participación solitaria y JP=Práctica de juegos populares.

En el Anexo 2 se adjuntan las transcripciones y categorías de cada uno de los dibujo del alumnado.

## 5. Propuesta de intervención

---

### 5.1 Diseño de la intervención

El diseño de la unidad didáctica parte de una de las asignaturas de la mención de educación física, concretamente en la asignatura de Actividades físicas de oposición y cooperación. Para dicha asignatura tuvimos que realizar un trabajo con las siguientes condiciones:

- Realizar un reto/proyecto estructurado con el modelo de educación deportiva.
- Dicho reto debería estar contextualizado en el CEIP Hispanidad
- Dicho proyecto debería trabajar un deporte alternativo generado durante las sesiones de la asignatura.

Siguiendo con la última condición, durante una de las sesiones cada microburbuja generamos un deporte alternativo en el que se usara como implemento una raqueta, para ello seguimos la propuesta de creación de deportes alternativos de Carrera (2016), la cual está explicada en el marco teórico.

De todos los deportes alternativos generados, se eligió el de nuestra microburbuja, Spitenball, el cual trataré de definir siguiendo los elementos estructurales de los deportes de Hernández Moreno (1994).

- Espacio: El espacio de juego es el campo de baloncesto. Donde están las canastas se situarían las porterías. Se recomiendan porterías reducidas.
- Tiempo: El tiempo de cada partido es de 6 minutos. Se limita la posesión de cada jugador a 10 segundos máximo.
- Materiales: Se usa como implemento una raqueta. Se usa como móvil una pelota de tenis o similar.
- Jugadores/as: Los partidos son entre dos equipos. Cada equipo es de máximo 6 jugadores. Los equipos deben ser mixtos. Cada equipo tiene un Joker.

- Reglas:
  - Siempre tiene que haber un metro de separación entre jugadores (Aproximadamente el brazo más la raqueta).
  - La pelota se coge con la mano y se golpea con la raqueta.
  - Sólo se puede robar o interceptar el móvil en el aire
  - No te puedes desplazar con el móvil en las manos
  - Si la pelota se cae al suelo, el primer jugador que llegue se queda con la posesión.
  - Para anotar, la pelota debe entrar dentro de la portería.
  - Si todos los miembros del equipo participan en el gol, este vale doble.
  - Solo el Joker puede entrar al área. El Joker no es fijo, puede moverse por todo el campo.
  - Se darán un máximo de 3 puntos por juego limpio al finalizar cada partido.
  - El resultado final de cada partido será la suma de los goles anotados con los puntos por juego limpio.

Por lo tanto, el deporte alternativo puesto en práctica, Spitenball, quedaría clasificado según el currículum actual (R.D. 126/2014) dentro del bloque 3: Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición, justamente el bloque que tal y como se expone previamente es fusionado. Por lo que según, los DAM de Larraz (2002, 2009, 2014) el deporte alternativo (Spitenball) formaría parte del DAM 4: Situaciones motrices y actividades físicas de colaboración y oposición en un entorno estable, de manera que los miembros de un equipo deben de colaborar entre sí para poder enfrentarse y superar al equipo adversario López-Pastor (2017).

Por otro lado, la propuesta, según el currículum de primaria de Aragón del área de Educación Física (Orden ECD 850/2016, de 29 de julio), se ajusta a los siguientes contenidos, objetivos, criterios de evaluación y competencias clave



## Objetivos generales de área

- **Obj.EF1.** *“Adquirir, enriquecer y perfeccionar acciones motrices elementales, y construir otras más complejas, a fin de adaptar sus conductas a situaciones y medios variados, identificando la finalidad, los criterios de éxito y los resultados de sus acciones”.* Se centra en mejorar las habilidades motrices, capacidades físicas básicas y experiencias motrices en diferentes entornos naturales. El niño debe adaptarse al medio adecuada y progresivamente, y así llevar a cabo de forma correcta las actividades planteadas.
- **Obj.EF5.** *“Adquirir conocimientos, capacidades, actitudes y hábitos que les permitan incidir de forma positiva sobre la salud e iniciar adecuadamente la gestión de su vida física.”.* Se pretende transmitir una educación para la salud todo ligado al área de Educación Física. Principalmente centrada en acciones posturales del cuerpo, higiene, normas de seguridad y hábitos saludables a través de las diferentes actividades, deportes alternativos o juegos que exploren
- **Obj.EF7.** *“Conocer y practicar juegos y actividades deportivas, con diversas formas de interacción y en diferentes contextos de realización, aceptando las limitaciones propias y ajenas, aprendiendo a actuar con seguridad, trabajando en equipo, respetando las reglas, estableciendo relaciones equilibradas con los demás y desarrollando actitudes de tolerancia y respeto que promuevan la paz, la interculturalidad y la igualdad entre los sexos, y evitando en todo caso, discriminaciones por razones personales, de sexo, sociales y culturales”.* Las actividades buscan la participación, interacción y cohesión del grupo-clase siempre; los niños necesitan actitudes cívicas que lleven a un comportamiento responsable y constructivo y ser capaces de trabajar en grupo para llegar a un fin común.
- **Obj.EF8.** *“Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para actuar de forma metódica, eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.”.* A través de la práctica de los diferentes juegos y del deporte alternativo propuesto, el alumnado adquirirá tanto un aprendizaje sobre la normativa como una serie de principios o reglas que permiten mejorar y tener un mayor éxito en las diferentes actividades físicas o deportivas.

## **Contenidos**

### Bloque 3: Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición

- Actividades de cooperación-oposición: deporte colectivo, de invasión y alternativo, cuyo nombre es Spitenball.
- Contenido: Roles de trabajo.
  - Subcontenidos: anotador, jugador, arbitro, encargado de material, ayudante y encargado del calentamiento.
- Contenido: Principios Operacionales de los deportes colectivos
  - Subcontenidos: Creación de un desequilibrio a su favor, movimiento hacia el blanco, Control individual significativo y conservación colectiva del balón, Encadenamiento y continuidad de acciones, permuta de los roles y cambio de status, puesta en práctica del algoritmo de ataque y puesta en práctica del algoritmo de defensa.

### Bloque 6: Gestión de la vida activa y valores

- Contenido: Efectos de la actividad física en la salud y el bienestar.
  - Subcontenidos: Adquisición de hábitos de medidas de seguridad, de calentamiento, dosificación del esfuerzo y de recuperación. Adquisición de hábitos de cuidado e higiene corporal.
- Contenido: Interacción social y desarrollo de las habilidades sociales.
  - Subcontenidos: La actividad física, el juego y el deporte como fenómenos sociales y culturales. Conciencia crítica ante las conductas surgidas durante la práctica de actividad física y que pueden ser generadoras de conflictos. Utilización del diálogo y las normas básicas de comunicación social para la solución de conflictos. Aceptación y respeto hacia las normas, estrategias y participantes del juego. Valoración y aceptación de la diferencia de niveles de competencia motriz entre las personas y adopción de actitudes para evitar comportamientos discriminatorios.

## **Evaluación**

### Bloque 3: Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición

- **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”*
- **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”*

### Bloque 6: Gestión de la vida activa y valores

- **Cri.EF.6.5.** *“Reconocer la importancia de cumplir las normas referentes al cuidado del cuerpo con relación a la higiene postural.”*
- **Cri.EF.6.6.** *“Conocer con el nivel de gestión de sus capacidades físicas, regulando y dosificando la intensidad y duración del esfuerzo, teniendo en cuenta sus posibilidades y su relación con la salud.”*
- **Cri.EF.6.7.** *“Respetar la propia realidad corporal y la de los demás mostrando una actitud crítica.”*
- **Cri.EF.6.9.** *“Tomar conciencia de las situaciones conflictivas surgidas en el CSC entorno próximo y tener una actitud proactiva para su corrección.”*
- **Cri.EF.6.13.** *“Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés”*

Los instrumentos de evaluación usados están adjuntados en el Anexo 3: Instrumentos de evaluación.

## **Competencias clave**

- **Competencia en Comunicación Lingüística.** Se desarrolla a través de la continua comunicación oral durante las sesiones y actividades, además gracias al diario grupal de prácticas se da un paso más allá, trabajando así la comunicación escrita.

- **Aprender a aprender.** Se trabaja a través del refuerzo de la escucha activa, del trabajo grupal, de la observación activa y del proceso de reflexión grupal que los alumnos tienen que realizar para mejorar individualmente y grupalmente.
- **Competencias social y cívica.** Dicha competencia es trabajada continuamente a través no solo de la educación en valores implícita en las actividades deportivas, sino que también es trabajada de una manera indirecta a través de la convivencia que se da en la “mini-sociedad” que conforma el aula y la comunidad educativa.
- **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.** Esta competencia se trabaja ya que los alumnos deben mostrar cierta iniciativa e interés en la realización de las actividades y sesiones propuestas y así mejorar sus experiencias motoras, capacidades físicas básicas y habilidades motrices básicas. Además, a través del modelo de educación deportiva se fomenta un aumento en la autonomía y responsabilidades del alumnado.

## 5.2 Objetivos de la propuesta

Poner en práctica un deporte colectivo, de invasión y alternativo en el que se necesita cierta coordinación óculo-manual debido al uso de un implemento (raqueta). Centrándose sobre todo, en la adquisición de los valores de los deportes de equipo y de los valores de la competición y en la práctica no solo del deporte alternativo sino también de los diferentes roles, a través del modelo de educación deportiva. En definitiva, buscar una experiencia auténtica de la práctica deportiva.

## 5.3 Temporalización

La unidad didáctica se pondrá en práctica en el tercer trimestre, de manera más concreta del 9 de abril de 2021 hasta el 27 de abril de 2021.

La unidad didáctica consta de 9 sesiones en total. Las primeras 8 sesiones se realizan durante el horario de Educación Física, mientras que la novena sesión (festividad) se realiza durante el horario de Plástica, además para la explicación de los dibujos conté con 10 minutos para cada equipo durante la sesión de tutoría. Cada sesión de Educación Física es de 60 minutos, aunque el tiempo útil es de aproximadamente 40 minutos.

El horario que sigue el grupo clase es el siguiente:

**Tabla 3:** Horario del grupo-clase

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
De 9:10 a 10:10	EF				
De 10:10 a 11:10					EF
De 11:10 a 11:55					
De 11:55 a 12:25	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
De 12:25 a 13:25		EF			
De 13:25 a 14:10				PLÁSTICA	TUTORÍA

El horario consta de tres sesiones semanales de Educación Física, esto podría ser beneficioso ya que es bastante positivo trabajar en sesiones sin una gran separación en el tiempo con los alumnos más pequeños de Educación Primaria.

## 5.4 Desarrollo de la intervención

Para explicar el desarrollo de la intervención parece indispensable explicar y exponer las sesiones de la unidad didáctica, las cuales son adjuntadas en las próximas páginas. Por otro lado, en el Anexo 4 se adjuntan diferentes imágenes de algunos recursos, productos e imágenes de la unidad didáctica.

**Tabla 4**

*Temporalización de las sesiones de la unidad didáctica*

SESIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Progresión de aprendizaje	Toma de contacto		Conocer el nivel de partida	Aprender y progresar			Valorar los progresos		
FASES	1. Fase de práctica dirigida			2. Fase de práctica autónoma			3. Competición Formal		4. Reconocimiento Final
Aprendizaje	Introducir la propuesta y el modelo de educación deportiva.	Mejorar las habilidades con el implemento e introducir los golpes básicos.	Introducción de las primeras normas del “Spitenball”.  Generar sentimiento de equipo.	Mejorar la habilidad individual y grupal mediante el trabajo en equipo en diferentes situaciones de acción. Reconocer e interiorizar las normas del “Spitenball”.		Implementar el “Spitenball” de forma coordinada dentro del equipo. Introducir los roles de arbitro y anotadores.	Puesta en práctica de lo trabajado previamente a través de un formato de competición		Celebrar la competición anterior a través de una entrega de trofeos.
Disciplina	SPITENBALL								
Organización	Grupo-clase Equipos	Grupo-clase. Equipos Parejas	Grupo-clase. Parejas Individual	Equipos Grupo-clase.					Individual Equipo
Instrumentos de evaluación	Registro anecdótico Diario Grupal de Prácticas		Ficha de Observación Diario Grupal de Prácticas				Ficha de observación: Competición Diario Grupal de Prácticas		Ficha de Observación

**Tabla 5.**

*Explicación de la sesión 1.*

<b><u>1. Fase de práctica dirigida</u></b>		
<b><u>Sesión 1</u></b>		
<b><u>Objetivos de la sesión</u></b>  Introducir la propuesta y los modelos a trabajar, además de crear y primera toma de contacto con el implemento (raqueta)		
<b><u>Materiales</u></b> -Raqueta: percha de alambre, par de medias transparentes, cinta aislante, celo, periódico y tijeras -Pelotas de tenis o similares		
<b><u>Descripción de la actividad</u></b>	<b><u>Organización</u> (Agrupamientos)</b>	<b><u>Tiempo</u> (40´)</b>
<b>Fase inicial (Calentamiento)</b> -Explicación sobre el deporte alternativo a trabajar. -Creación de los equipos	Grupo-Clase	10´
<b>Fase principal (desarrollo de la sesión)</b> -Creación y decoración de una raqueta por equipo. -Elección de un nombre para el equipo. -Explicación de todos los roles a aplicar durante la unidad. -Elección de los diferentes roles dentro del equipo. (Capitán, Encargados del material y Ayudante)	Equipos	25´
<b>Fase final (Vuelta a la calma)</b> -Resolución de dudas sobre la propuesta. -Realización de la entrada 1 del diario grupal de prácticas.	Grupo-Clase	5´
<b><u>Observaciones:</u></b>  Si diera tiempo a poder realizar algún juego o actividad sería la siguiente: <b>Carrera de relevos:</b> Usando la raqueta como testigo, hacer una carrera de relevos, el recorrido será de ida y vuelta entre dos conos. <b>Roles:</b> <u>Capitán:</u> Aquella persona más justa, que sea capaz de mediar dentro del equipo y con cierta capacidad de liderazgo dentro del equipo. <u>Encargados del material:</u> Dos personas por equipo que ayuden a la hora de recoger y sacar el material usado durante la sesión. Pueden elegir si rotar dicho rol o que cada día ayuden personas distintas. <u>Ayudantes:</u> Uno o dos alumnos por equipo que ayuden a repartir los diferentes materiales usados y encargados de buscar y devolver las entradas del diario de prácticas, las fichas del registro de anotación durante los partidos y otro tipo de hojas usadas durante la unidad <u>Árbitros:</u> Dos personas encargadas de arbitrar durante la competición. <u>Anotadores:</u> El resto del equipo se encargará de anotar en las fichas de registro durante la competición. Al final de cada partido, tanto árbitros como anotadores explicarán a cada equipo el resultado final y sus decisiones. Tras este dialogo, anotarán el resultado final en la hoja de resultados. <u>Encargados del calentamiento:</u> Cada día un equipo elegirá el calentamiento para esa sesión.		

**Tabla 6.**

*Explicación de la sesión 2.*

<b><u>1. Fase de práctica dirigida</u></b>		
<b><u>Sesión 2</u></b>		
<b><u>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</u></b>  Primera toma de contacto con el implemento (raqueta) y mejorar las habilidades con el implemento e introducir los golpes básicos. (Mejora coordinación óculo-manual)		
<b><u>MATERIALES</u></b>  -Raquetas  -Pelotas de tenis o similares		
<b><u>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</u></b>	<b><u>ORGANIZACIÓN</u></b> (Agrupamientos)	<b><u>TIEMPO</u></b> (40´ reales)
<b>Fase inicial (Calentamiento)</b> <b>Juego de activación:</b> Se elige a un equipo que elegirá un juego de calentamiento (pilla-pilla, STOP, gavián, polis y cacos, etc.)	Grupo-Clase	10´
<b>Fase principal (desarrollo de la sesión)</b> - <b>Conociendo mi raqueta:</b> Paseando libremente por el espacio, realizando rotaciones, leves golpes al aire, cambiando de manos, agarres de la raqueta, etc. para tomar conciencia del implemento. - <b>Raqueta+Pelota:</b> De manera similar a la anterior actividad, pero con una pelota. Probar a botar contra el suelo, hacer toques con la raqueta, con la mano hábil/no hábil, con ambas manos, etc. - <b>Peloteo:</b> Se dará nombre a los golpes básicos con la raqueta, de manera que cada rato el pase con la pareja será con ese tipo de golpeo. Para facilitar y mejorar la fluidez se puede recepcionar con la mano y colocar para que el golpeo sea mejor.	Individual  Individual  Parejas o Tríos	5´  5´  10´
<b>Fase final (Vuelta a la calma)</b> - Realización de la entrada 2 del diario grupal de prácticas.	Equipos	10´
<b><u>OBSERVACIONES:</u></b>  En caso de observar muchas dificultades, usar un globo como móvil.		



### Explicación de la sesión 3.

41

**Tabla 8.**

*Explicación de la sesión 4.*

<b><u>2. Fase de práctica autónoma</u></b>		
<b><u>Sesión 4</u></b>		
<b><u>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</u></b>  Contribuir en el desarrollo de la autonomía y responsabilidad generada por parte del alumnado en la consecución de metas y logros cooperativos. Mejorar la habilidad individual y grupal mediante el trabajo en equipo en diferentes situaciones de acción. Reconocer e interiorizar las normas del “Spitenball”.		
<b><u>MATERIALES</u></b>  -Raquetas -Pelotas de tenis o similares -Porterías o conos unidos a picas		
<b><u>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</u></b>	<b><u>ORGANIZACIÓN</u> (Agrupamientos)</b>	<b><u>TIEMPO</u> (40´ reales)</b>
<b>Fase inicial (Calentamiento)</b> <b>Juego de activación:</b> Se elige a un equipo que elegirá un juego de calentamiento (pilla-pilla, STOP, gavilán, polis y cacos, etc.)	Grupo-Clase	10´
<b>Fase principal (desarrollo de la sesión)</b> <b>-Rondo:</b> Un miembro del equipo se colocará en el centro y tratará de interceptar los pases. Recordatorio de cómo se interceptan los pases en Spitenball y de la norma de un metro de separación. <b>-Bienvenido Joker:</b> Cada equipo tendrá una portería, por lo que tendrán que elegir a un Joker que la defienda. Por otro lado, el resto del equipo dispondrá de una pelota por lo que tendrán que desplazarse a través de pases para avanzar hasta otra portería para realizar un lanzamiento a gol. Cada tres minutos aproximadamente cambiarán el rol de Joker. <b>-¿Mosqueteros... tenistas?:</b> A pesar de ser grandes amigos, a los tres mosqueteros les encantaba retarse en duelos, ¡a veces incluso 2 contra 1!, probad vuestra valía generando situaciones de ataque hacia una portería en las que solo defiendan dos personas (una de ellas juega como joker). <b>Condiciones:</b> Todos los miembros del equipo deben pasar por ambas situaciones de inferioridad y superioridad y de ataque y defensa.	Equipos	7´  10´  8´
<b>Fase final (Vuelta a la calma)</b> - Realización de la entrada 4 del diario grupal de prácticas.	Equipos	5´
<b><u>OBSERVACIONES:</u></b> Durante el desarrollo de las tareas plantear feedback interrogativo sobre el posicionamiento, estrategias a seguir, avances y resultados, etc., con el objetivo de seguir fomentando el trabajo en equipo y la mejora por medio del apoyo y respeto entre iguales.		

**Tabla 9**

*Explicación de la sesión 5.*

<b><u>2. Fase de práctica autónoma</u></b>		
<b><u>Sesión 5</u></b>		
<b><u>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</u></b>  Contribuir en el desarrollo de la autonomía y responsabilidad generada por parte del alumnado en la consecución de metas y logros cooperativos. Mejorar la habilidad individual y grupal mediante el trabajo en equipo en diferentes situaciones de acción. Reconocer e interiorizar las normas del “Spitenball”.		
<b><u>MATERIALES</u></b>  -Raquetas -Pelotas de tenis o similares -Fichas para el 3 en raya -Conos y aros		
<b><u>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</u></b>	<b><u>ORGANIZACIÓN</u> (Agrupamientos)</b>	<b><u>TIEMPO</u> (40’ reales)</b>
<b>Fase inicial (Calentamiento)</b> <b>Juego de activación:</b> Se elige a un equipo que elegirá un juego de calentamiento (pilla-pilla, STOP, gavilán, polis y cacos, etc.)	Grupo-Clase	10’
<b>Fase principal (desarrollo de la sesión)</b>  <b>-Rondo:</b> Un miembro del equipo se colocará en el centro y tratará de interceptar los pases. Recordatorio de cómo se interceptan los pases en Spitenball y de la norma de un metro de separación.  <b>-3 en raya:</b> Se colocará un cono y un aro, de manera que si consiguen hacer pasar la pelota por el aro pueden mover una ficha del tres en raya. Tras el lanzamiento se colocan detrás en la fila dejando al siguiente compañero poder lanzar. Se realizan dos 3 en raya simultáneos, de manera que cada 5 minutos se rotan los equipos.	Equipos	10’  15’
<b>Fase final (Vuelta a la calma)</b> - Realización de la entrada 5 del diario grupal de prácticas.	Equipos	5’
<b><u>OBSERVACIONES</u></b>  Castigar los errores realizados por una mala competitividad, es decir en caso de que los alumnos hagan trampas por ir más rápido, lanzar más cerca, etc. usar ciertos “castigos” como invalidar una pieza del tres en raya.		

**Tabla 10**

*Explicación de la sesión 6.*

<b><u>2. Fase de práctica autónoma</u></b>		
<b><u>Sesión 6</u></b>		
<b><u>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</u></b> <p>Contribuir en el desarrollo de la autonomía y responsabilidad generada por parte del alumnado en la consecución de metas y logros cooperativos.          Capacitar al alumnado para desempeñar roles de arbitraje y organización de forma objetiva.          Implementar el “Spitenball” de forma coordinada entre los miembros del equipo, creando sentimiento de competencia.</p>		
<b><u>MATERIALES</u></b> <p>-Raquetas          -Pelotas de tenis o similares          -Conos y aros          -Fichas para el 3 en raya</p>		
<b><u>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</u></b>	<b><u>ORGANIZACIÓN</u> (Agrupamientos)</b>	<b><u>TIEMPO</u> (40’)</b>
<b>Fase inicial (Calentamiento)</b> <b>Juego de activación:</b> Se elige a un equipo que elegirá un juego de calentamiento (pilla-pilla, STOP, gavilán, polis y cacos, etc.)	Grupo-Clase	10’
<b>Fase principal (desarrollo de la sesión)</b> <b>-3 en raya:</b> Se colocará un cono y un aro, de manera que si consiguen hacer pasar la pelota por el aro pueden mover una ficha del tres en raya. Tras el lanzamiento se colocan detrás en la fila dejando al siguiente compañero poder lanzar. <b>-10 pases:</b> Un equipo contra otro equipo, tendrán que realizar diez pases seguidos. Dichos pases se deberán de contar en voz alta. Se reiniciará la cuenta cuando se cambie la posesión. Variante: En vez de ser 10 pases (demasiado difícil) bajar a 5 pases. Como son 4 equipos, uno de ellos jugará al 3 en raya, mientras dos se “enfrentan” en el juego de los 10 pases y por último, el cuarto equipo se dividirá en dos de manera que arbitran tanto el 3 en raya como los 10 pases. Rotación de equipos cada 5’aproximadamente.	Equipos	25’
<b>Fase final (Vuelta a la calma)</b> - Realización de la entrada 6 del diario grupal de prácticas.	Equipos	5’
<b><u>OBSERVACIONES:</u></b> <p>Castigar los errores realizados por una mala competitividad, es decir en caso de que los alumnos hagan trampas por ir más rápido, lanzar más cerca, etc. usar ciertos “castigos” como invalidar una pieza del tres en raya y progresivamente dar esta responsabilidad a los árbitros.</p>		

**Tabla 11**

*Explicación de la sesión 7.*

<b><u>3. Competición Formal</u></b>		
<b><u>Sesión 7</u></b>		
<b><u>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</u></b> <p>Poner en práctica todos los aprendizajes realizados a través de una competición. Aplicación de los diferentes roles jugador, joker, árbitro, anotador y entrenamiento autónomo.</p>		
<b><u>MATERIALES</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Raqueta</li> <li>- Pelotas de tenis o similares</li> <li>- Porterías (conos y picas)</li> <li>-Tabla de Anotación y Ficha de resultados</li> </ul>		
<b><u>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</u></b>	<b><u>ORGANIZACIÓN</u> (Agrupamientos)</b>	<b><u>TIEMPO</u> (40´ reales)</b>
<b>Fase inicial (Calentamiento)</b> Durante esta fase inicial, explicaremos a nuestros alumnos en que va a consistir esta competición. Dos equipos se enfrentarán entre ellos, un equipo tendrá el rol de árbitro y de anotadores y por último, el equipo restante practicará de manera autónoma, usando las actividades realizadas en anteriores sesiones. La duración de los partidos será de 6- 7 minutos.  <b>Juego de activación:</b> Se elige a un equipo que elegirá un juego de calentamiento (pilla-pilla, STOP, gavilán, polis y cacos, etc.)	Grupo-Clase	10´
<b>Fase principal (desarrollo de la sesión)</b> <b>Ronda 1:</b> BTS vs Inteligentes. Árbitros: Invencibles. Entrenan: Estrellas  <b>Ronda 2:</b> Invencibles vs Estrellas. Árbitros: BTS. Entrenan: Inteligentes	Equipos	20´
<b>Fase final (Vuelta a la calma)</b> - Realización de la entrada 7 del diario grupal de prácticas.	Equipos	5´
<b><u>OBSERVACIONES:</u></b> <u>Árbitros:</u> Dos personas encargadas de arbitrar durante la competición. <u>Anotadores:</u> El resto del equipo se encargará de anotar en las fichas de registro durante la competición. Al final de cada partido, tanto árbitros como anotadores explicarán a cada equipo el resultado final y sus decisiones. Tras este dialogo, anotarán el resultado final en la hoja de resultados. Mostrar atención a que el equipo que entrena, realmente esté trabajando. <u>Entrenamiento autónomo:</u> Un equipo durante la competición formal tendrá un espacio aislado dónde de manera grupal y autónoma entrenaran y practicarán para los partidos. Si se observa falta de actividad el maestro propondrá actividades para dicho equipo.		

**Tabla 12**

*Explicación de la sesión 8.*

<b><u>3. Competición Formal</u></b>		
<b><u>Sesión 8</u></b>		
<b><u>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</u></b> <p>Poner en práctica todos los aprendizajes realizados a través de una competición. Aplicación de los diferentes roles jugador, joker, árbitro, anotador y entrenamiento autónomo.</p>		
<b><u>MATERIALES</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Raqueta</li> <li>- Pelotas de tenis o similares</li> <li>- Porterías (conos y picas)</li> <li>-Tabla de Anotación y Ficha de resultados</li> </ul>		
<b><u>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</u></b>	<b><u>ORGANIZACIÓN</u> (Agrupamientos)</b>	<b><u>TIEMPO</u> (40´ reales)</b>
<b>Fase inicial (Calentamiento)</b> <b>Juego de activación:</b> Se elige a un equipo que elegirá un juego de calentamiento (pilla-pilla, STOP, gavilán, polis y cacos, etc.)	Grupo-Clase	5´
<b>Fase principal (desarrollo de la sesión)</b> <b>Ronda 3:</b> Inteligentes vs Invencibles. Árbitros: Estrellas. Entrenan: BTS. <b>Ronda 4:</b> Estrellas vs BTS. Árbitros: Inteligentes. Entrenan: Invencibles.	Equipos	20´
<b>Fase final (Vuelta a la calma)</b> - Realización de la entrada 8 del diario grupal de prácticas. -Realización de foto de equipo y de clase. -Reparto del compañero y explicación breve de la creación de los diplomas de la siguiente sesión.	Equipos	10´
<b><u>OBSERVACIONES:</u></b> <u>Árbitros:</u> Dos personas encargadas de arbitrar durante la competición. <u>Anotadores:</u> El resto del equipo se encargará de anotar en las fichas de registro durante la competición. Al final de cada partido, tanto árbitros como anotadores explicarán a cada equipo el resultado final y sus decisiones. Tras este dialogo, anotarán el resultado final en la hoja de resultados. Asegurarse que todos eligen y son elegidos por un compañero. <u>Entrenamiento autónomo:</u> Un equipo durante la competición formal tendrá un espacio aislado dónde de manera grupal y autónoma entrenaran y practican para los partidos. Si se observa falta de actividad el maestro propondrá actividades para dicho equipo. Asegurarse que todos han elegido a un compañero.		

**Tabla 13**

*Explicación de la sesión 9.*

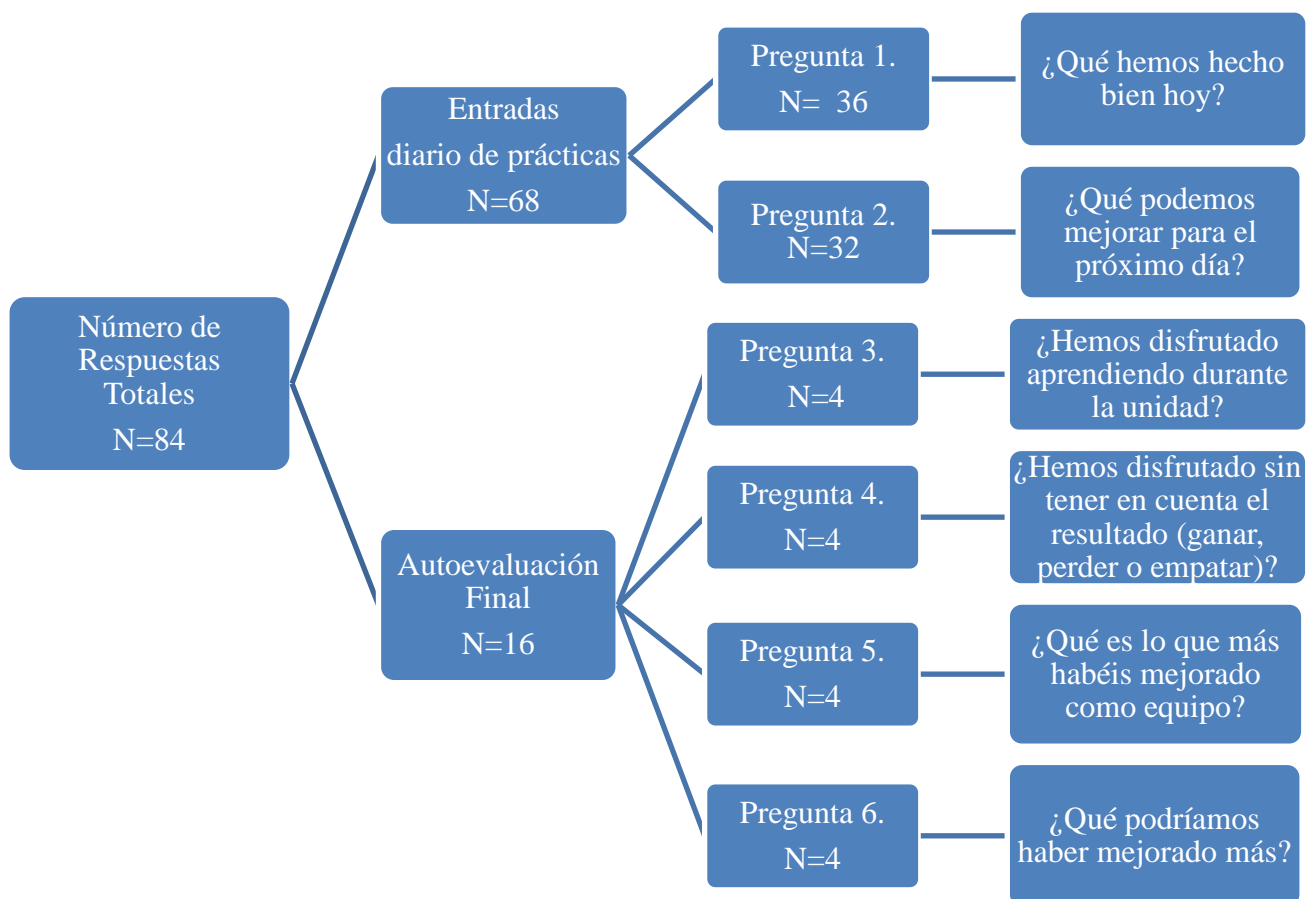
<b><u>4. Reconocimiento Final (Festividad)</u></b>		
<b><u>Sesión 9</u></b>		
<b><u>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</u></b> Celebrar la competición anterior a través de una entrega de trofeos.		
<b><u>MATERIALES</u></b> -Material escolar: Pegamento, tijeras, cartulina, pinturas, rotuladores y todo aquel material para poder dibujar. -Proyector para poder ver las imágenes realizadas durante la unidad -Fichas con los “premios a...”, “sellos” y “trofeo”		
<b><u>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</u></b>	<b><u>ORGANIZACIÓN</u></b> (Agrupamientos)	<b><u>TIEMPO</u></b> (60´)
<b>Fase inicial</b> Al comienzo de esta última sesión se enseñara y mostrará las fotos realizadas durante la anterior sesión. Durante esta fase inicial se recordará que cada uno de los alumnos va a tener que hacer un trofeo para un alumno de la clase. (nos aseguraremos de que todos tienen trofeo). Una vez asignado el receptor, explicaremos que el trofeo que tenemos que elaborar tiene que estar relacionado con el torneo de los días anteriores. (Buen compañero, premio a la deportividad, Buen árbitro, Buen contrincante, ...)	Gran Grupo	10´
<b>Fase principal</b> Elaboración propia de los trofeos que luego tendrán que entregar. Para ello, usaran materiales como: cartulina, rotuladores, pinturas... Una vez elaborados, se procederá a su reparto.	Gran Grupo	40´
<b>Fase final</b> Realización de la entrada 9 del diario grupal de prácticas.	Gran Grupo	10´
<b><u>OBSERVACIONES:</u></b> La realización de esta sesión será durante la hora de Educación Plástica. En caso de que todos no tengan un compañero asignado (debido a alguna falta de asistencia), el maestro realizará el diploma para el alumno o alumna en cuestión y dicho alumno/a realizará un diploma a “La mejor profesora” para la tutora del grupo.		

## 6. Resultados

Los resultados obtenidos quedan divididos según los instrumentos utilizados, de manera que se exponen en apartados diferentes la información aportada por los diarios grupales de prácticas y por los dibujos del alumnado.

### 6.1 Resultados del diario grupal de prácticas

En la siguiente figura se puede observar la cantidad de respuestas totales y la cantidad de respuestas obtenidas tanto con las entradas “habituales” usadas desde la sesión 1 hasta la sesión 8, como las respuestas obtenidas durante la entrada de la sesión 9, la cual tenía un carácter de autoevaluación grupal final.



**Figura 1.** Número de referencias del diario grupal de prácticas



A continuación se explicaran los resultados específicos en relación a cada una de las preguntas.

#### 6.1.1 **¿Qué hemos hecho bien hoy?**

La percepción del alumnado sobre qué aprendizajes destacan en cada sesión han ido variando y evolucionando en cada sesión.

En la primera sesión sin duda destaca un aprendizaje básico para la correcta realización del proyecto, destacando sobre todo los símbolos de equipo y la cooperación, como se puede observar en “Elegir los roles del equipo y nuestro logo y nombre” (S1:E1:P1) o en “Hemos trabajado muy bien en equipo para crear nuestra raqueta” (S1:E4:P1).

En las sesiones 2 y 5, se destaca un aprendizaje técnico de la raqueta, esto es observable en por ejemplo “Hemos mejorado mucho con las raquetas” (S2:E4:P1), “Jugar con la raqueta, el globo y la pelota” (Jugar con la raqueta, el globo y la pelota), “La puntería en los lanzamientos” (S5:E3:P1) y “La puntería con la raqueta” (S5:E2:P1).

Durante las sesiones 3, 4 y 6, se observa una mezcla en aprendizaje sobre la cooperación y el trabajo en equipo, junto con un aprendizaje técnico y mejora con el implemento con un carácter de necesidad para poder pasar la pelota y en definitiva, cooperar. Esto es observable en las siguientes citas: “El uso de la raqueta para poder pasar la pelota con puntería” (S3:E2:P1), “Ayudarnos para mejorar con la raqueta” (S3:E4:P1), “Pasarnos todos la pelota para poder tirar” (S4:E1:P1) y “Pasarnos la pelota en equipo y la puntería” (S6:E4:P1).

Durante las sesiones 7 y 8, es decir durante la competición formal, se observa un aprendizaje en deportividad “Nos lo hemos pasado bien aunque hemos empatado” (S7:E2:P1) y “Hemos conseguido todos los puntos por juego limpio” (S7:E1:P1), cooperación “Cooperar en el partido” (S7:E3:P1) y “Pasarnos más la pelota en equipo” (S8:E2:P1).

En la última sesión, la entrega de diplomas de la fase de festividad, se observa un gran interés por satisfacer al resto de compañeros de otros equipos con sus diplomas, “Ayudarnos para decorar bonito los diplomas” (S9:E3:P1) y “Esforzarnos para hacer los diplomas” (S9:E2:P1).

Durante bastantes sesiones hay citas a estructuras propias del modelo de educación deportiva como a la festividad en “Celebrar el final de Spitenball” (S9:E1:P1), a la práctica autónoma o entrenamiento autónomo en “Divertirnos jugando al 3 en raya entrenando” (S8:E3:P1), trabajo por roles “Arbitrar por primera vez” (S6:E2:P1) y a símbolos de equipo como en “Hacer nuestra raqueta, el logo y el nombre del equipo” (S1:E2:P1).

En resumen, la percepción del alumnado sobre el aprendizaje más destacado en cada sesión va variando, de manera que durante las primeras sesiones se destaca un aprendizaje más técnico y relacionado con la coordinación con el implemento, mientras que posteriormente esta percepción evoluciona hacia un aprendizaje técnico necesario para poder cooperar dentro del equipo. Durante las sesiones de la competición formal el alumnado destaca un aprendizaje en deportividad y cooperación dentro del equipo. En la última sesión, es decir la de festividad, el alumnado percibe la función de esta fase y se esfuerza en realizar los diplomas. Por último, durante varias sesiones el alumnado hace referencia a múltiples estructuras del modelo, por lo que en líneas generales los aprendizajes destacados por el alumnado son positivos y con una estrecha relación con la educación deportiva.

### **6.1.2 ¿Qué podemos mejorar para el próximo día?**

Tal y como se explica previamente a través de esta pregunta puedo analizar y conocer cuáles son las demandas de aprendizaje del alumnado y en cierta manera, cuales son las dificultades que el alumnado encuentran en cada sesión.

En la primera sesión destaca la demanda de aprendizaje sobre el uso de la raqueta como se observa en la siguiente cita “Usar las raquetas por primera vez” (S1:E4:P2). De manera relacionada a este uso de las raquetas por primera vez, se observan dificultades con el implemento durante el resto de sesiones de la unidad. Dichas dificultades y demandas de aprendizaje tienen un carácter técnico durante las sesiones 2 y 3; “Coger y lanzar mejor con la pelota de tenis” (S2:E1:P2) y “El uso de las raquetas y los lanzamientos” (S3:E2:P2), pero en las siguientes sesiones aparece como una necesidad técnica para poder cooperar en equipo “La puntería para pasar” (S6:E1:P2), “La puntería en los pases” (S8:E1:P2) y “Pasarnos mejor la pelota” (S8:E4:P2).

A través de esta pregunta también se interpreta una adaptación al deporte alternativo trabajado, de manera que durante las primeras sesiones hay referencias a dificultades en el aprendizaje de las normas de Spitenball como “Recordar las Normas de Oro (...)” (S1:E3:P2), “Mejorar siendo el Joker” (S4:E1:P2) y “Acordarnos de las Normas de Oro sobre el Joker” (S4:E3:P2), mientras que en las últimas sesiones las citas están relacionadas con aspectos a mejorar individualmente o como equipo para tener más éxito “Acordarnos del metro de separación para no hacernos daño” (S5:E4:P2), “Pasarnos más rápido la pelota entre todos para que los goles valgan doble” (S7:E1:P2) y “Saludar después del partido porque se nos ha olvidado” (S7:E4:P2).

Por otro lado, se observan dificultades en las sesiones 2 y 3 para la puesta en común del juego de calentamiento “Elegir más rápido el juego (de calentamiento)” (S2:E3:P2) y “Elegir sin discutir un juego de calentamiento” (S3:E1:P2) mientras que posteriormente no hay ninguna referencia a problemas con esta dinámica. De manera similar sucede con el tiempo de entrenamiento autónomo durante la primera sesión de la competición formal “Elegir un juego para todos para entrenar” (S7:E2:P2), mientras que durante la segunda sesión de la competición formal no hay evidencias de dificultades con esta dinámica.

Por último, durante las sesiones 6 y 7 se reportan algunas dificultades durante el arbitraje o la anotación “Mejorar las sumas en la anotación.” (S6:E3:P2) y “Acordarnos de las Normas de Oro sin mirarlas cuando somos árbitros” (S7:E3:P2). Durante la sesión 8 no se reporta ninguna dificultad sobre el arbitraje o la anotación,

Los resultados expuestos en estos últimos párrafos se podrían interpretar de manera que el alumnado percibe que es necesario unas sesiones previas de adaptación y aprendizaje para poder ejecutar correctamente un rol concreto.

En resumen, el alumnado percibe bastantes dificultades técnicas, pero tal y como se progresa en la unidad aparece una necesidad de aprendizaje técnico para poder cooperar. Por otro lado, siempre aparece cierta dificultad en las primeras sesiones que aparece un aspecto novedoso, ya sea elegir el juego de calentamiento, entrenar autónomamente o arbitrar mientras que en las siguientes sesiones esta percepción desaparece.

### 6.1.3 Autoevaluación final

En este apartado se explican los resultados obtenidos con las cuatro preguntas en la entrada número 9. Tal y como se explica previamente, estas preguntas tienen un carácter más general y no tan específica en la última sesión, por lo tanto estas preguntas corresponderían a una autoevaluación grupal final.

En la pregunta “¿Hemos disfrutado aprendiendo durante la unidad?” las respuestas de tres de los cuatro equipos son positivas aportando argumentos diferentes como “Sí, hemos aprendido a jugar con las raquetas” (S9:E1:P3), “Sí porque hemos jugado a juegos nuevos como Spitenball” (S9:E3:P3) y “Sí porque hemos estado mucho en equipo” (S9:E4:P3). Por otro lado, el cuarto equipo muestra una respuesta no tan positiva, “Más o menos porque ha habido algunas discusiones” (S9:E2:P3).

Respecto a la pregunta número 4, “¿Hemos disfrutado sin importar el resultado (ganar, perder o empatar)?”, tres de cuatro equipos muestran respuestas muy positivas demostrando cierto aprendizaje en deportividad, ejemplos de las respuestas son: “Sí porque nos divertíamos con Spitenball” (S9:E3:P4) o “Sí porque nos daba igual el resultado” (S9:E4:P4). El equipo que muestra una respuesta más neutral expone “Más o menos, disfrutamos más cuando ganábamos” (S9:E2:P4).

La pregunta 5, “¿Qué es lo que más hemos mejorado como equipo?” está muy relacionada con la pregunta 1 “¿Qué hemos hecho bien hoy?”, ya que se está preguntando sobre la misma temática, pero en este caso de manera general. Tal y como se ha observado en la pregunta 1, se exponen respuestas de carácter técnico y centradas en el manejo y coordinación con el implemento, pero con un importante matiz de cooperación y trabajo en equipo, algunas citas que ejemplifiquen esto son: “El trabajo en equipo y el uso de la raqueta.” (S9:E1:P5), “El uso de la raqueta, sobre todo los pases.” (S9:E3:P5) o “La puntería en los pases y la cooperación” (S9:E4:P5).

Por último, la pregunta número 6 del diario “¿Qué podríamos haber mejorado más?” está muy relacionada con la pregunta número 2 “¿Qué podemos mejorar para el próximo día?”, pero en este caso se pregunta sobre las demandas de aprendizaje o principales problemas de manera general durante toda la unidad. Tres respuestas muestran dificultades con aspectos técnicos, es decir la coordinación con el implemento como un factor limitante para poder cooperar y ejecutar los pases, las citas son: “La puntería en los pases” (S9:E1:P6) o “El uso de la raqueta porque a veces fallamos los

pases” (S9:E4:P6). De manera opuesta, un equipo muestra algunas dificultades para trabajar en equipo de manera continua, esto es observable en “Trabajar siempre como un equipo” (S9:E2:P6).

Relacionando, las respuestas (S9:E2:P3), (S9:E2:P4) y (S9:E2:P6) se podría entender que la percepción grupal del equipo número 2 es más neutral y no tan positiva como en los otros tres equipos, por ciertos conflictos surgidos dentro del equipo y que en cierta manera están muy relacionados con una época muy compleja de la alumna con trastorno grave de conducta.

En resumen, con esta autoevaluación final se reafirma de nuevo la percepción del alumnado en cada sesión, de manera que respecto a los aprendizajes más destacados aparece principalmente la relación entre la coordinación con el implemento y la cooperación, de manera similar la principal dificultad percibida va relacionada con la coordinación del implemento para poder trabajar en equipo. Por otro lado, las respuestas a las preguntas “¿Hemos disfrutado aprendiendo durante la unidad?” y a “¿Hemos disfrutado sin importar el resultado (ganar, perder o empatar)?” muestran resultados positivos tanto en diversión como en un aprendizaje en deportividad y en cultura deportiva.

## 6.2 Resultados de los dibujos del alumnado

A continuación se muestra una tabla que expone la cantidad de referencias de cada categoría en los dibujos pre-intervención, post-intervención y el número de referencias totales de cada categoría. En los siguientes apartados se expondrán los resultados obtenidos en cada fase y la comparación entre estos.

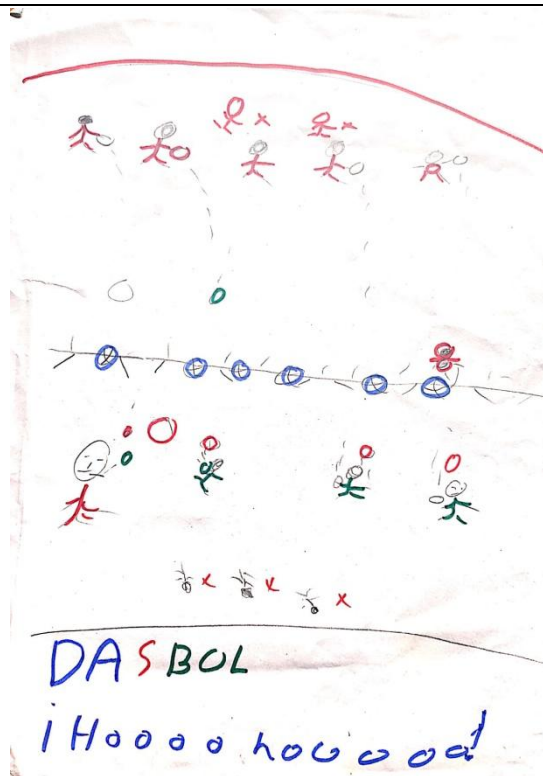
**Tabla 14**

*Resultados de las referencias cuantitativas a cada categoría.*

Categorías	Dibujos Pre-Intervención (N=21)	Dibujos Post-Intervención (N=21)	Referencias Totales
1. Elementos del modelo de educación deportiva			
1.1. Competición (CM)	1	16	17
1.2. Referencias a Roles (RR)	0	4	4
1.3. Símbolos de Equipo (SE)	1	6	7
1.4. Entrega de Diplomas o evidencias de festividad (ED)	0	7	7
1.5. Evidencias de Deportividad o Fair-Play (FP)	1	8	9
2. Emociones			
2.1. Emociones positivas (EP)	18	18	36
2.2. Emociones negativas (EN)	3	0	3
3. Referencias de autoridad			
3.1 Profesor (PR)	3	6	9
4. Forma de participación			
4.1 Participación Solitaria (PS)	8	4	12
4.2 Participación solo con Amigos (PA)	6	1	7
4.3. Participación en grupos o Equipos (PG)	6	10	16
4.4. Rivales (RV)	8	10	18
5. Tipo de Actividad Física			
5.1. Práctica de deportes (PD)	8	17	25
5.2. Práctica de Juegos Populares (JP)	12	0	12

### 6.2.1 Resultados de los dibujos del alumnado pre-intervención

Respecto a las categorías que representan ciertas estructuras del modelo de educación deportiva, apenas hay evidencias. Destaca la única referencia a la deportividad o juego limpio de la siguiente cita “Es el gavián y no se puede hacer trampas, por ejemplo cuando te pillan” (F1:D12) o la única referencia a la diferenciación en equipos a través de colores como se observa en el siguiente dibujo



“Paso 1, se hacen dos equipos y después el profesor pone siete pelotas en la línea y después correr para cogerlas y después tirarla a un niño del otro equipo y matarle.

Dasbol (=Datchball)”

#### **Dibujo 2 F1:D13**

Nota. Categorías: CM (Competición), PR (Profesor), PG (Participación en grupos), RV (Rivales), SE (Símbolos de equipos) y PD (Práctica de deportes).

En la categoría de las emociones, la gran mayoría de los dibujos y descripciones muestran emociones positivas (EP=18) esto es observable en las siguientes citas: “Hemos jugado al baloncesto una vez y fue muy divertido (...)” (F1:D8) o “El dibujo soy yo corriendo con mis amigos. Educación física es divertida.” (F1:D21). También se puede observar en la sonrisa dibujada en las personas.



**Dibujo 3.** F1:D1.

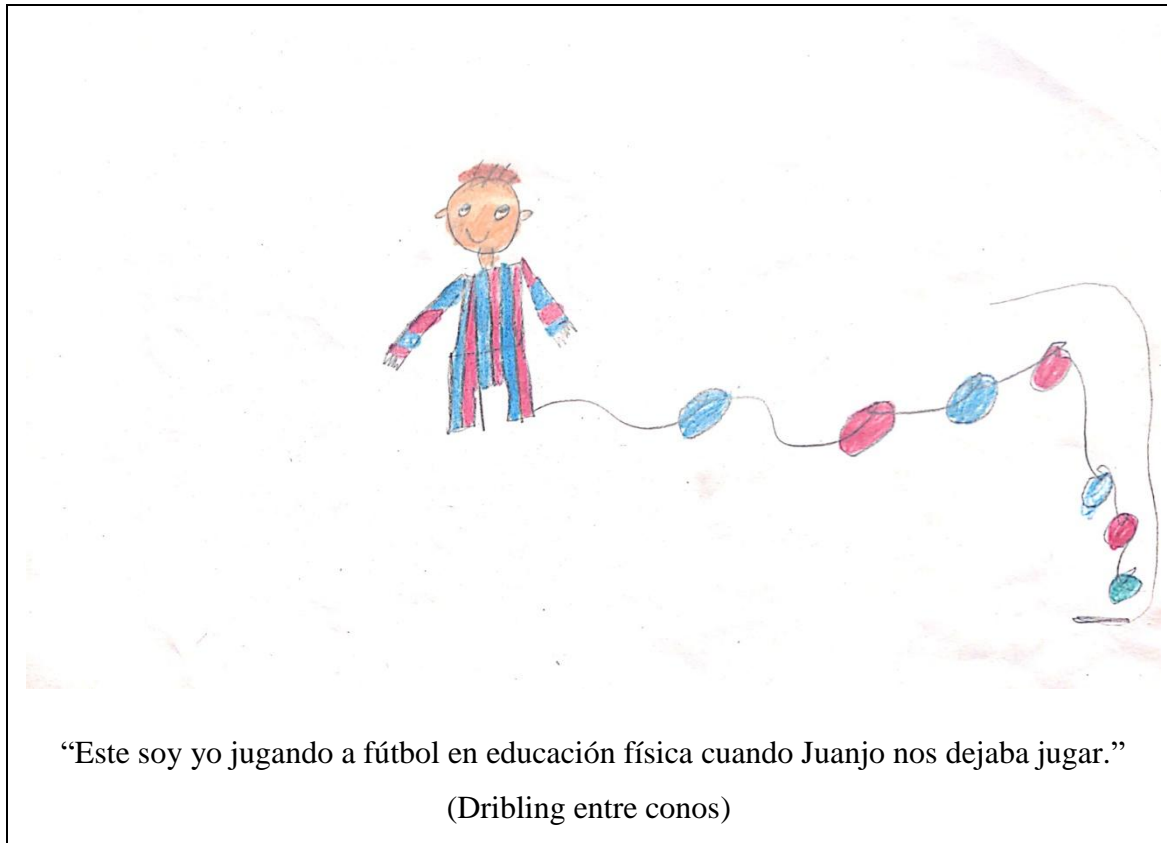
Nota. Categorías: EP (Emociones positivas), PA (Participación con amigos) y JP (Práctica de juegos populares)

Siguiendo con la categoría de emociones, hay muy pocas referencias a emociones negativas (EN=3). Las únicas citas exponen cierto cansancio como en “Educación física es muy divertida y muy cansada cuando damos vueltas al campo” (F1:D11). En la siguiente cita también hay una referencia a cansancio justificado en cierta manera por el uso de mascarilla aunque hay matices de que no le acaba de gustar Educación Física por juegos extraños o por extremos de dificultad “Para mi educación física es raro por algunos juegos. A mi educación física a veces me cansa muchísimo como algunos juegos, las vueltas, yo me mato con la mascarilla. Hay juegos que me encantan. En el dibujo, yo estoy tosiendo porque me canso y algunos juegos llegan a ser muy difíciles o súper fáciles” (F1:D3).

Casi no hay referencias al maestro (PR=3), las únicas aparecen de manera textual en la descripción y no gráficamente en el dibujo. Un ejemplo de estas citas es “Paso 1, se hacen dos equipos y después el profesor pone siete pelotas en la línea (...)” (F1:D13).



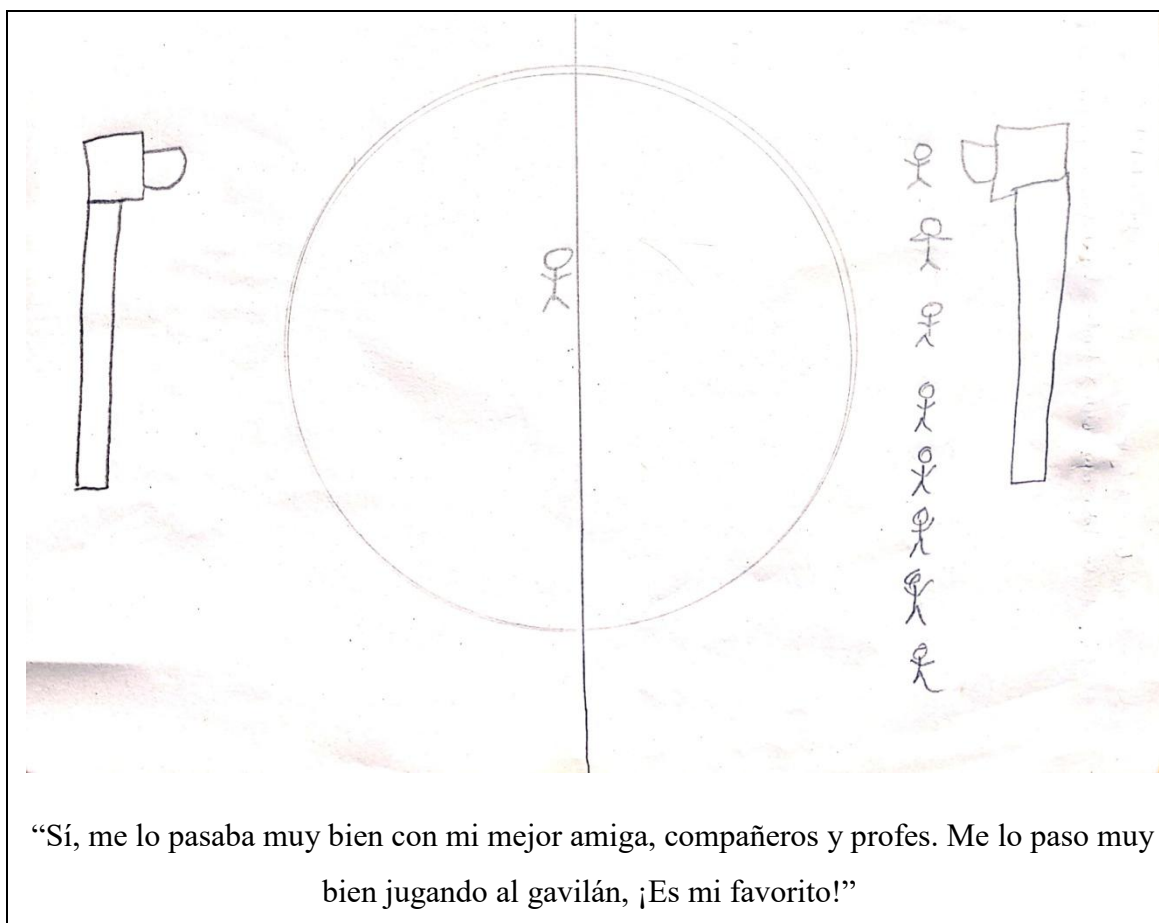
Respecto a la categoría de forma de participación, se observa una gran variedad teniendo las cuatro subcategorías un número de referencias muy similar. Un ejemplo de participación solitaria (PS=8) sería:



**Dibujo 4.** F1:D5

Nota. Categorías: EP (Emociones positivas), PR (Profesor), PS (Participación solitaria) y PD (Práctica de deportes).

En la siguiente cita se puede observar un ejemplo de participación solo con amigos (PA=6) “Sí, me lo pasaba bien con mi mejor amiga Noemí jugando a gavián-gavián. (...)” (F1:D7). En “Una vez jugamos por equipos a dachball (=datchball) y era muy divertido” (F1:D19) se observa una participación por grupos o equipos (PG=6) y por último, respecto a evidencias de rivales (RV=8) en el siguiente dibujo se observa claramente quién es el alumno o alumna con el rol de pagar.



**Dibujo 5.** F1:D16

Nota. Categorías: EP (Emociones positivas), PR (Profesor), PA (Practica con amigos), PG (Práctica en grupos), RV (Rivales) y JP (Práctica de juegos populares).

Sobre la última categoría, en la fase pre-intervención se observa una gran cantidad de referencias a juegos populares (JP=12) destacando sobre todo el gavián, las siguientes citas corroboran esta afirmación: “(...) Gavián es mi juego favorito y en gavián me divertía mucho.” (F1:D7), “(...) jugábamos con pelotas a encestar en las canastas, jugábamos a gavián, jugábamos a balón prisionera (Dodgeball), al torito en alto, polis y cacos, pilla-pilla, dábamos vueltas alrededor del colegio y hacíamos pruebas (exámenes).” (F1:D9) y “Mi juego favorito es el stop es como el pilla-pilla pero te puedes parar con las piernas abiertas para que no te pillen.”.

Tal y como se pueden observar en los siguientes dibujos y descripciones las evidencias a prácticas deportivas (PD=8) se limitan a baloncesto, atletismo y datchball principalmente, esto es observable en el anterior Dibujo 4 y en los siguientes:



**Dibujo 6.** F1:D4

Nota. Categorías: EP (Emociones positivas), PA (Práctica con amigos) y PD (Práctica de deportes).



“Hemos jugado al baloncesto una vez y fue muy divertido con tantas pelotas y fue muy divertido con las pelotas de baloncesto. Fuimos al gimnasio”

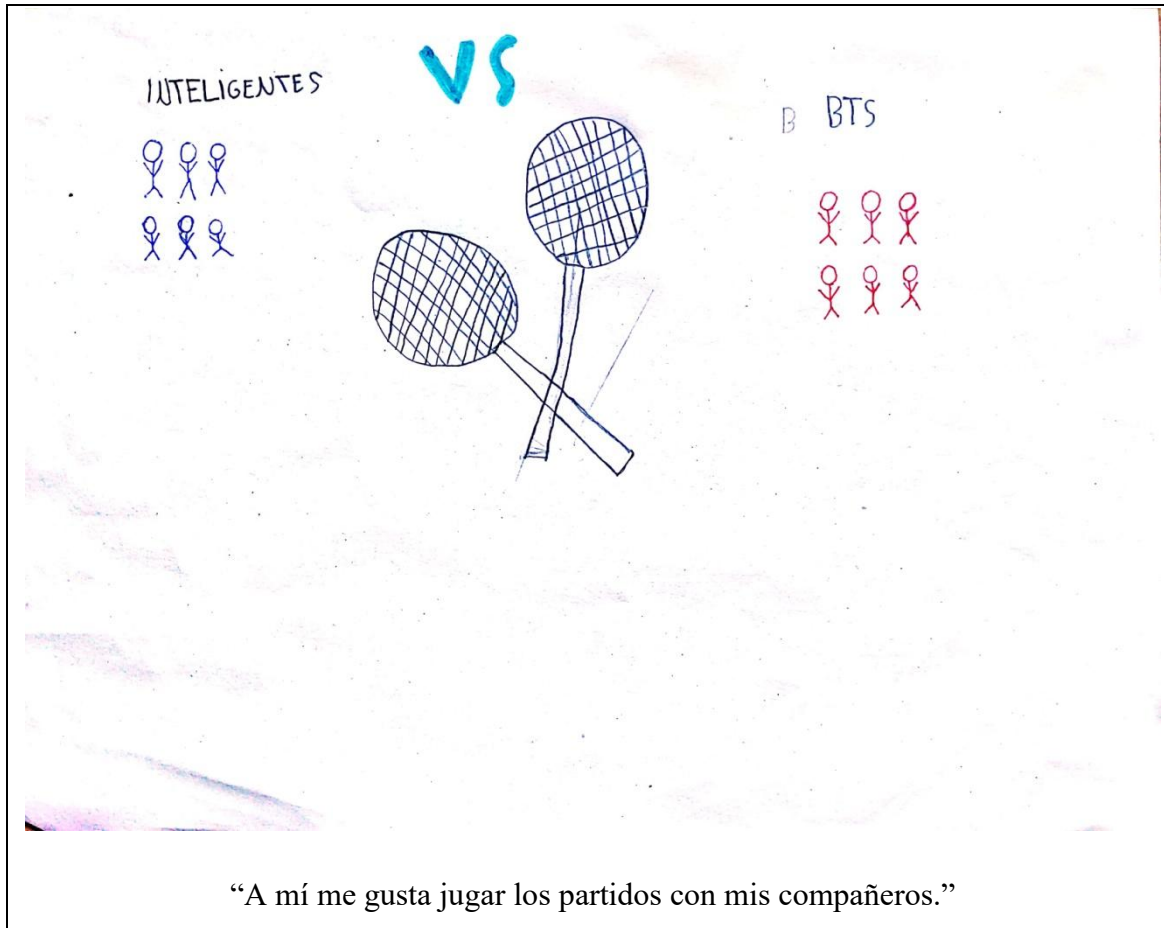
**Dibujo 7. F1:D8**

Nota. Categorías: EP (Emociones positivas), PS (Participación solitaria) y PD (Práctica de deportes).

### 6.2.2 Resultados de los dibujos del alumnado post-intervención

Respecto a las categorías que representan las estructuras del modelo de educación deportiva, hay una gran cantidad de referencias a competición (CM=16), ya sea haciendo referencias a partidos, rondas del torneo, resultados o a un trofeo.

Ejemplos de estas afirmaciones son:



**Dibujo 8.** F2:D12

Nota. Categorías: CM (Competición), EP (Emociones positivas), PG (Participación en grupos), RV (Rivales), FP (Evidencias de Fair-Play) y PD (Práctica de deportes).



“El partido de raquetas (Spitenball) de los inteligentes vs BTS. Es mi momento favorito porque jugamos un partido y empatamos. Después los inteligentes vs invencibles ganamos por 3 puntos.”

**Dibujo 9. F2:D9**

Nota. Categorías: CM (Competición), EP (Emociones positivas), PG (Participación en grupos), RV (Rivales), SE (Símbolos de equipo), ED (Entrega de diplomas), FP (Evidencias de Fair-Play) y PD (Práctica de deportes).

En la categoría de referencias a roles solo hay 4 citas a lo largo de los 21 dibujos, en ellas se hace referencias a principalmente a los árbitros y al rol grupal de entrenar autónomamente durante la fase de competición final, la siguiente cita corrobora esta afirmación: “Cuando todos los equipos hicimos un partido fue muy divertido. Ojalá juguemos otra vez y había árbitros y otros entrenaban. Mi favorito era el partido.” (F2:D3).



Respecto a los símbolos de equipo (SE=6), se observan referencias a nombres de los equipos y diferentes colores para cada equipo en los dibujos; un ejemplo de esto sería el Dibujo 7.

Siguiendo con las evidencias de festividad o a la entrega de diplomas (ED=7), hay múltiples dibujos que muestran un trofeo, el cual fue un símbolo usado para la creación de los diplomas durante la intervención por lo que se interpreta como parte de esta categoría. Además, hay algunos dibujos que muestran los propios diplomas como el siguiente (A la derecha del dibujo):



**Dibujo 10.** F2:D1

Nota. Categorías: CM (Competición), EP (Emociones positivas), PR (Profesor), FP (Evidencias de Fair-Play) y ED (Entrega de diplomas).

La última subcategoría del modelo de educación deportiva, es decir las evidencias de deportividad o Fair-Play (FP=8), muestran principalmente un símbolo de raquetas cruzadas, el cual fue usado para saludarse entre los equipos durante la competición formal, ejemplos de dicho símbolo son los previos Dibujo 7, Dibujo 8 y

Dibujo 9. Aunque, destaca la siguiente cita que muestra un gran aprendizaje en deportividad “Fue cuando marque un gol, me sentí muy bien la verdad es que aunque marque gol quedamos empate pero lo importante no es ganar es participar y pasarlo bien.” (F2:D17)

En la categoría de emociones, hay una gran cantidad de referencias a emociones positivas (EP=18) como “(...) me lo pase muy bien y me divertí mucho” (F2:D19) o “Cuando todos los equipos hicimos un partido fue muy divertido. Ojala juguemos otra vez y había árbitros y otros entrenaban. Mi favorito era el partido.” (F2:D3).

No hay ninguna referencia a emociones negativas.

La siguiente categoría corresponde a referencias hacia el maestro (PR=6), todas las citas hacen referencia a mi persona, como por ejemplo en “Jugando con raquetas del cole y practicando.” (Bocadillo en el dibujo) “Haciendo raquetas con Daniel. Daniel es el mejor profesor del mundo” (F2:D8). Todas las referencias aparecen en la descripción, con intención apelativa y con palabras bastante positivas y cariñosas.

En la categoría de forma de participación, se observan pocas referencias a participación solitaria (PS=4) y a participación solo con amigos (PA=1), un ejemplo de participación solitaria es el siguiente dibujo.





“Estoy botando la pelota, me había encantado.”

**Dibujo 11.** F2:D16

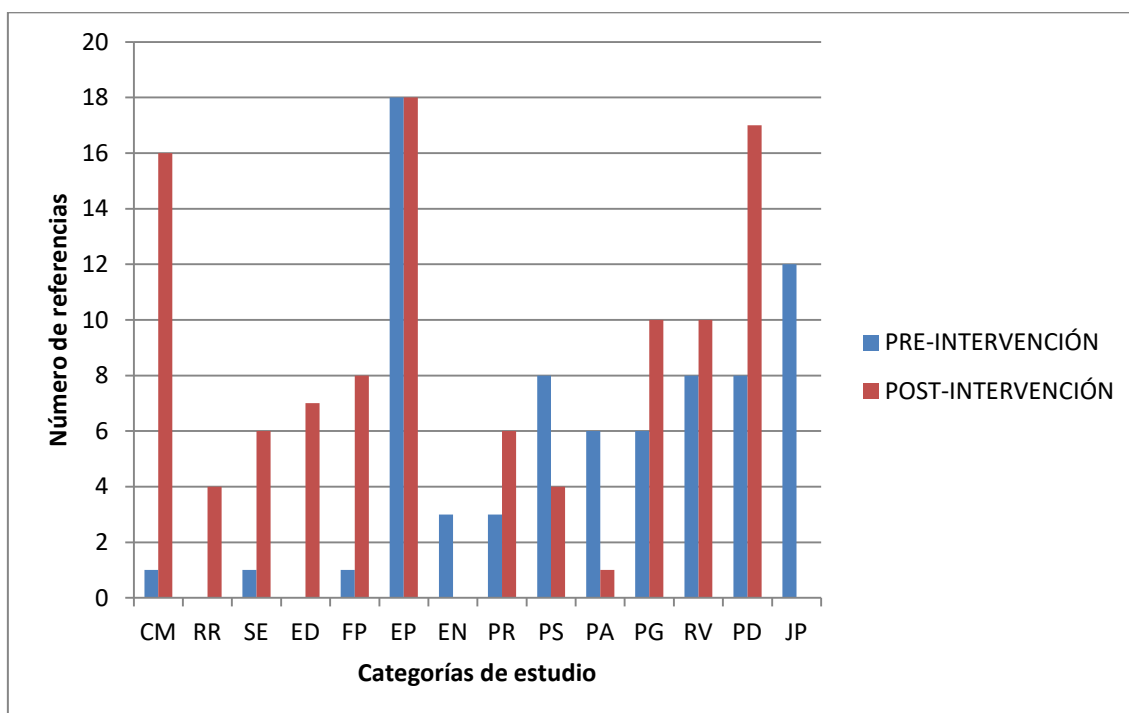
Nota. Categorías: EP (Emociones positivas) y PS (Participación solitaria).

Por otro lado, hay la misma cantidad de referencias a participación en grupos o en equipos (PG=10) y a los rivales (RV=10), ejemplos de estas subcategorías sería el Dibujo 7 o las siguientes citas “Me divertí mucho jugando los partidos de Spitenball con mis compañeros de equipo y rivales” (F2:D20) o “El partido de raquetas (Spitenball) de los inteligentes vs BTS (...)” (F2:D9).

Por último, en la categoría de tipo de actividad física, hay una gran cantidad de referencias a Práctica de Deportes (PD=17) siendo todas referencias a Spitenball. Sin embargo, no hay ninguna referencia a juegos populares (JP=0) a pesar de que durante el proyecto se seguían practicando algunos juegos populares como gabilán o pilla-pilla durante los calentamientos o modificaciones de juegos populares durante las partes principales de las sesiones.

### 6.2.3 Resultados tras la comparación de los dos momentos.

En la siguiente figura se compara el número de referencias de cada una de las categorías en los dibujos pre-intervención y post-intervención.



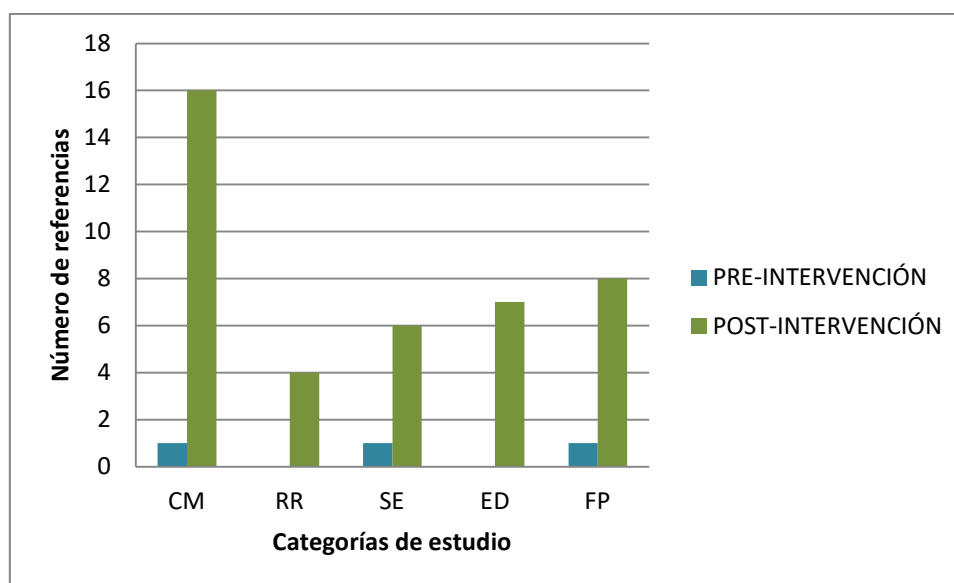
**Figura 2.** Número de referencias totales de las categorías de estudio.

Nota. Categorías: CM (Competición), RR (Referencia a roles), SE (Símbolos de equipo), ED (Entrega de diplomas), FP (Evidencias de deportividad o Fair-Play), EP (Emociones positivas), EN (Emociones negativas), PR (Profesor), PS (Participación solitaria), PA (Participación con amigos), PG (Participación en grupos o equipos), RV (Rivales), PD (Práctica de deportes) y JP (Práctica de juegos populares).

De manera general, en esta primera gráfica se puede observar una gran cantidad de referencias totales a emociones positivas, lo que da a entender que la percepción del área en el alumnado es muy positiva. Por otro lado, también destaca el número de referencias a la práctica deportiva aunque tal y como se explicará posteriormente, tras la intervención las referencias en esta categoría aumentan.

A continuación, se realizará una explicación más exhaustiva de los resultados obtenidos en cada categoría y subcategoría.

### Elementos del modelo de educación deportiva

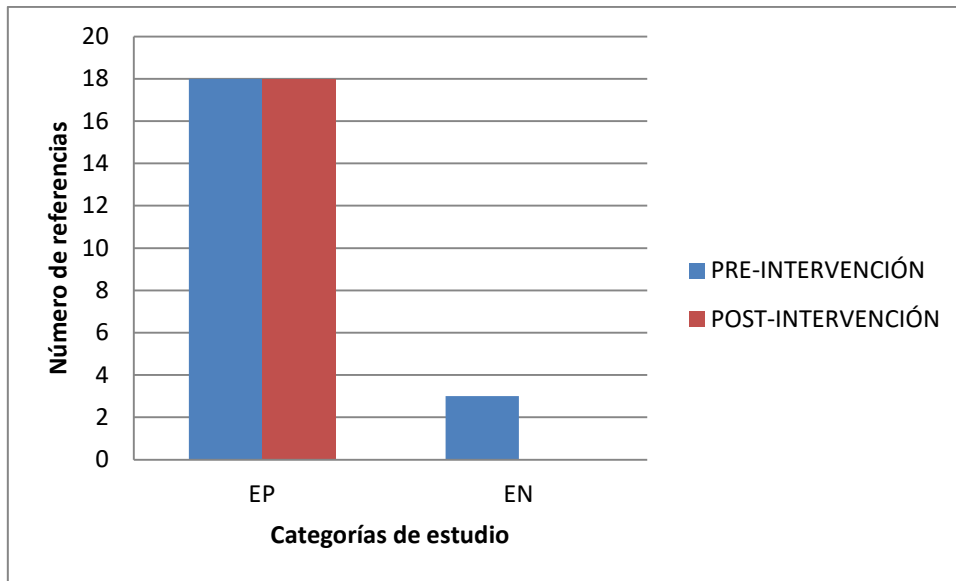


**Figura 3.** Número de referencias en relación a los elementos del modelo de educación deportiva.

Nota. Categorías: CM (Competición), RR (Referencia a roles), SE (Símbolos de equipo), ED (Entrega de diplomas) y FP (Evidencias de deportividad o Fair-Play).

Tal y como se observa en la Gráfica 3, todas las subcategorías (competición, referencias a roles, símbolos de equipo, entrega de diplomas o evidencias de festividad y evidencias de deportividad o de fair-play) han aumentado considerablemente, siendo más destacado el aumento en la categoría de referencias a elementos de competición, pero de manera ligada, también ha aumentado las referencias a fair-play por lo que el alumnado muestra cierto aprendizaje en valores propios de los deportes en situaciones o sistemas de competición. Por otro lado, ha aumentado las referencias a roles pero no de manera muy significativa. Respecto a evidencias de festividad o a la entrega de diplomas, uno de cada tres alumnos escribe o dibuja una referencia a esta estructura del modelo de educación deportiva por lo que el objetivo de la festividad se podría decir que se ha cumplido, es decir generar un recuerdo positivo de los aprendizajes y de la práctica deportiva. Se observa un aumento en símbolos de equipo, de manera que el alumnado muestra una afiliación a sus equipos tal y como pretende el modelo aplicado. Por último, hay un aumento mínimo de las referencias a roles, por lo que el alumnado no ha mostrado una gran importancia a los diferentes roles.

### Referencias en relación a las emociones

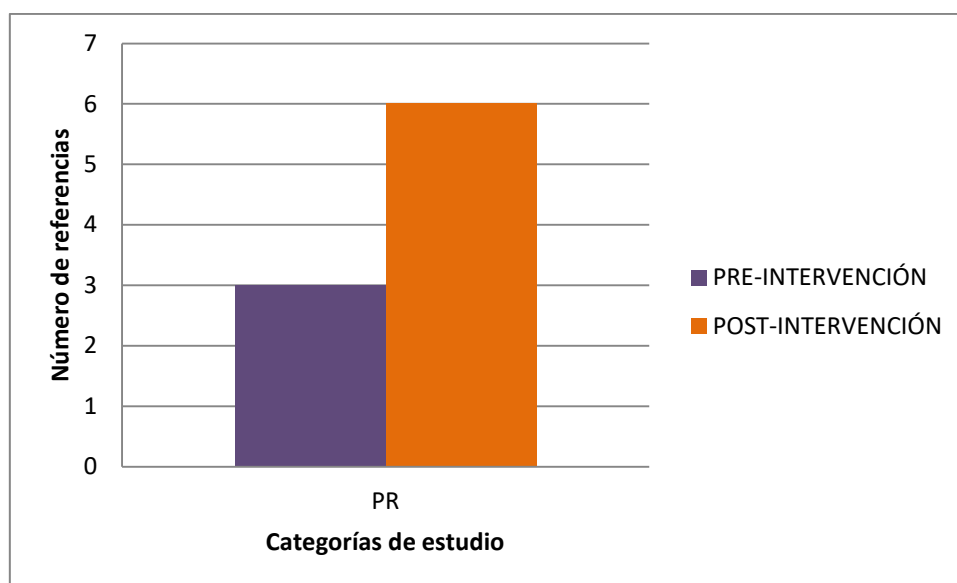


**Figura 4.** Número de referencias en relación a las emociones.

Nota. Categorías: EP (Emociones positivas) y EN (Emociones negativas).

En esta categoría se puede observar la importancia que el alumnado da a Educación Física ya que en ambas fases 18 de cada 21 dibujos tiene una referencia a emociones positivas tal y como diversión o favoritismo de dicha área. La cantidad de referencias a emociones positivas se mantiene estable en ambas fases. Por otro lado, las referencias a emociones negativas como cansancio o extremos de dificultad durante los juegos desaparecen tras la intervención, aunque la cantidad de referencias pre-intervención eran mínimas, pero en cierta manera preocupantes y un aspecto a mejorar como docente.

## Referencias en relación a personas de autoridad

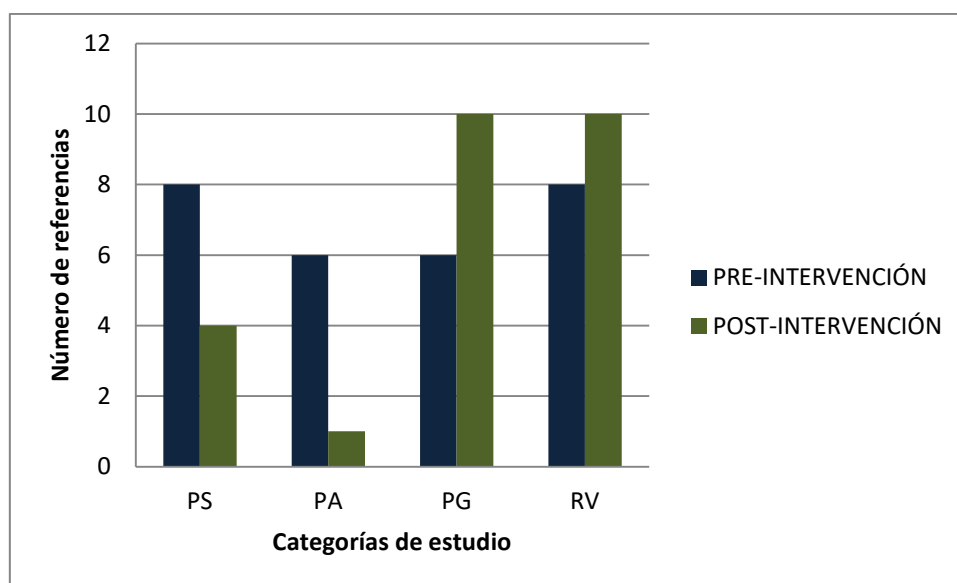


**Figura 5.** Número de referencias en relación al maestro.

Nota. Categorías: PR (Profesor)

Como se puede observar en la Grafica 4, las referencias a un maestro a maestra se duplican tras la intervención, además en los dibujos de la primera fase se nombra de manera general al maestro o maestra, es decir sin dar un nombre, mientras que tras la intervención todas las referencias son hacia mi persona, aunque dichas referencias son solo escritas, es decir en ningún dibujo aparece una representación a ningún maestro.

## Forma de participación

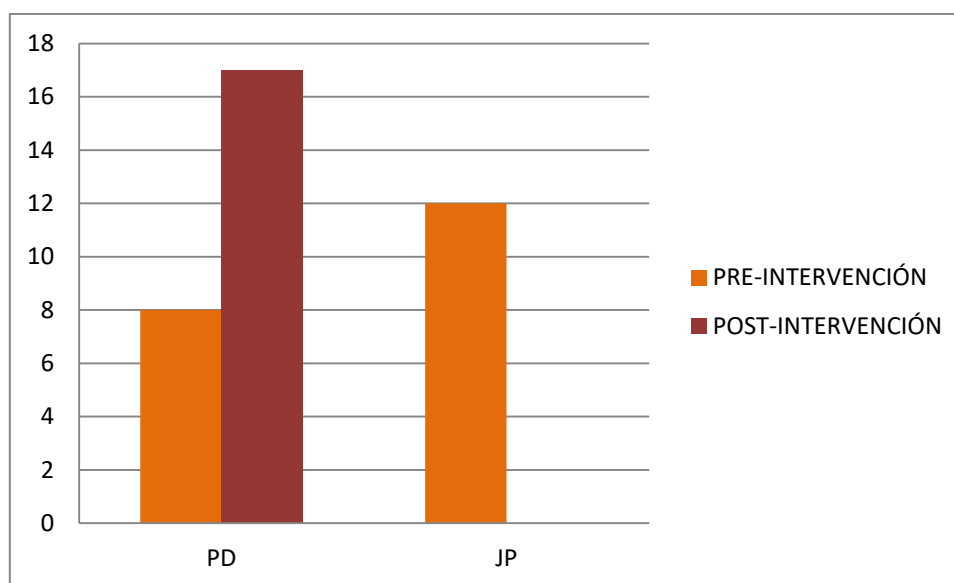


**Figura 6** Número de referencias en relación a las formas de participación.

Nota. Categorías: PS (Participación solitaria), PA (Participación con amigos), PG (Participación en grupos o equipos) y RV (Rivales).

En esta categoría se puede observar cómo se reduce el número de referencias a una práctica autónoma o con amigos tras la intervención, a la vez que aumenta la cantidad de referencias a una práctica grupal o en equipos, además de aumentar las evidencias a grupos rivales, lo que significaría de nuevo que la percepción del alumnado durante la intervención ha cambiado acercándose a la afiliación tal y como pretende el modelo de educación deportiva.

### Tipo de Actividad Física



**Figura 7.** Número de referencias en relación al tipo de actividad física.

Nota. Categorías: PD (Práctica de deportes) y JP (Práctica de juegos populares).

Por último, tras comparar ambas fases, es destacable un aumento en referencias a la práctica deportiva, resultado bastante lógico ya que tras la intervención, el alumnado, obviamente iba a mostrar en los dibujos aspectos de la unidad didáctica puesta en práctica. Sin embargo, las referencias a práctica de juegos populares se reducen hasta cero, a pesar de que durante la propia unidad didáctica los juegos populares son usados como juegos de activación o durante la parte principal de las sesiones. Esto se podría interpretar de manera que el alumnado ha percibido y en cierta manera ha realizado un aprendizaje muy relacionado con la iniciación deportiva y a las prácticas deportivas auténticas que pretende el modelo por lo que le dan una menor importancia a los juegos practicados.

## 7. Discusión

---

Este estudio pretende aportar información cualitativa sobre la percepción del alumnado de un grupo de tercero de Educación Primaria del CEIP Marcos Frechín, de manera que se realiza un análisis de la percepción antes, durante y después de una intervención estructurada según el modelo de educación deportiva y que trabaja un deporte alternativo creado, colectivo, de invasión y con un implemento (raqueta).

Actualmente, tal y como se expone en la revisión sistemática de Guijarro et al. (2020) las investigaciones realizadas en torno a la puesta en práctica de unidades didácticas estructuradas según el modelo de educación deportiva son aún escasas, destacando sobre todo una mayor cantidad de experiencias internacionales y con alumnado de educación secundaria. Además, dentro de las investigaciones realizadas en el contexto nacional, la gran mayoría están centradas en los últimos cursos de Educación Primaria y con un análisis de percepción mezclado entre docente y discente o únicamente centrado en el docente. Las investigaciones que tienen en cuenta la percepción del alumnado, en general se sirven de instrumentos cuantitativos o cualitativos, pero aplicados tras la intervención (Mowling et al, 2006 y de Ojeda et al., 2019) por lo que la percepción del alumnado comparando ambos momentos (Calderón et al., 2010 y Puente-Maxera et al., 2019) no suele ser lo más habitual, mientras que analizar la percepción discente durante la intervención no se tiene en cuenta.

Los resultados obtenidos en este estudio sobre una manifestación continua de emociones positivas se asemejan a resultados obtenidos en varias experiencias como de Ojeda et al. (2019) o Méndez-Giménez (2017). Tal y como sucede en los resultados de Méndez-Giménez (2017) esta categoría muestra un “efecto techo”, de manera que los resultados sobre entusiasmo, diversión u otras emociones positivas, antes de la intervención son muy altos, por lo que los resultados tras la intervención son muy similares.

Diferentes estudios que aplican y analizan los dibujos del alumnado (Calderón et al., 2010; Mowling et al., 2006; McPhail y Kinchin, 2004; Gutiérrez García, Chaparro, y Fernández, 2014; Méndez-Giménez, 2017 y de Ojeda et al., 2019) corroboran los resultados obtenidos con los dibujos del alumnado, de manera que dicho instrumento



permite conocer si las características del modelo realmente han calado en el alumnado, de manera que un alto sentimiento de afiliación y el trabajo en grupos o equipos son los elementos más destacados. Los resultados obtenidos en este estudio respecto a las referencias al profesor, no son del todo coherentes con los resultados obtenidos en otras experiencias. En dichas investigaciones se identifica que la falta de referencias al maestro indica un mayor protagonismo del alumnado, pero en este estudio se expone que tras la intervención aumentan las referencias al maestro en los dibujos, en dichas referencias se apela a mi persona como si yo fuera el receptor del mensaje o de manera “cariñosa” sabiendo el alumnado que era mi proyecto, además se añade que yo era un maestro en prácticas lo que hace que las referencias del alumnado respecto al maestro tengan matices diferentes a los habituales por lo que estos resultados no son del todo comparables.

Siguiendo con los resultados de de Ojeda et al. (2019) y Hastie y Trost (2002) el trabajo en equipo promueve una mejora tanto a nivel técnico como táctico. Por otro lado, en este estudio a diferencia del proyecto de Calderón et al. (2010) no se observa discusiones o efectos nocivos en el desempeño de roles, de manera que en los resultados obtenidos sólo aparece referencias a conflictos en un equipo y en cierta manera están relacionados por una época muy compleja de una alumna con trastorno grave de conducta. Es cierto que se tendría que realizar más intervenciones con alumnos con trastornos conductuales para así poder analizar si la educación deportiva genera efectos beneficiosos y simplemente coincidió con una mala temporada de dicha alumna.

Respecto a la referencias vinculadas al elemento de los roles, tal y como exponen Mowling et al. (2006) en las ilustraciones no hay una gran cantidad de referencias a roles por lo que estos no generan un gran interés en el alumnado, por lo que proponen añadir roles o darle más importancia a estos en etapas educativas más avanzadas o con alumnado experimentado en dicho modelo. Pero tal y como explican Hernández-Hernández, Ortega, Mayordomo y Palao (2016) los roles de árbitro y anotador mejoran el respeto por las normas del juego, esto está muy relacionado con las respuestas obtenidas con los diarios grupales de prácticas.

Los resultados obtenidos sobre el tipo de actividad física practicada no son comparables con los resultados de cualquier otro artículo, ya que tal y como explico en el apartado de análisis de datos dicha categoría fue añadida por mí debido a que durante

una primera revisión de los dibujos observé una gran cantidad de referencias a juegos populares pre-intervención y ninguna post-intervención. Por lo tanto, estos resultados deben ser tomados con cierta precaución y comparados con futuros estudios.

Además, Casey y MacPhail (2018) sugieren que el hecho de aplicar varias temporadas o temporadas con una mayor cantidad de sesiones es un factor importante ya que puede potenciar y maximizar los resultados positivos por lo que realmente el proyecto que constaba de nueve sesiones podría haber tenido aún mejores resultados en caso de disponer de un mayor número de sesiones. Respecto a esta temática, las revisiones de Guijarro et al. (2020) y Evangelio et al. (2016) muestran que tanto a nivel nacional e internacional hay cierta tendencia a alargar más las temporadas acercándose así a las 12 y 14 sesiones de media que propone Siedentop et al. (2004) y que también recoge Fernández-Rio, et al. (2018).

Por último, según la revisión sistemática de Guijarro et al. (2020), se muestra un total de 16 estudios cuyos contenidos son un deporte de invasión, de los cuales 7 son de Ultimate Frisbee, teniendo en cuenta estos datos se podría decir que este estudio aporta una experiencia nunca antes planteada, ya que son pocas las referencias a la puesta en práctica del modelo con deportes alternativos, pero son nulas las referencias a trabajar con un deporte alternativo generado.

## **8. Conclusiones**

---

Los resultados obtenidos en este proyecto muestran efectos muy positivos en la aplicación del modelo ya que a través de conocer la percepción del alumnado durante y comparar dicha percepción antes y después de la intervención permite tener una visión completa de cómo los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje experimentan la educación deportiva, además de conocer de primera mano los aprendizajes que destacan y las principales dificultades según el alumnado, para así poder realizar cambios, adaptaciones y mejoras que fomenten un aprendizaje más significativo e íntegro para el alumnado.

Sin lugar a dudas, aportar experiencias deportivas auténticas tal y como pretende el modelo, podría acercar al alumnado a futuras prácticas deportivas realizadas fuera del

horario escolar, para así intentar solucionar uno de los grandes problemas de la sociedad actual como es el sedentarismo y todos los problemas de salud física y mental que se generan por la falta de hábitos en actividad física y deportiva.

Además, a través de diferentes modelos pedagógicos como el modelo de educación deportiva se contribuye al lento proceso de renovación que tan necesario es en la educación y en al área de Educación Física. De manera más concreta, gracias a dicho modelo se mejora la autonomía del alumnado (objetivo fundamental en Educación Primaria) y se fomenta el desarrollo del alumnado en todas sus dimensiones cognitiva, social y afectivo sin dejar de lado el desarrollo físico-motor.

Las limitaciones principales del estudio son la escasa muestra de estudio, ya que la muestra es de un único grupo-clase.

Algunas de las perspectivas futuras podrían ser: centrar el objeto de estudio en conocer individualmente los efectos del modelo de un grupo-clase para así conocer específicamente los efectos en alumnado TEA, alumnado con trastornos conductuales, alumnado con TDAH, etc., desarrollar la intervención en otros grupos, centros y contextos, usar como contenido un deporte alternativo generado por el propio alumnado, usar como contenido actividades o deportes que no suelen trabajarse con el modelo de educación deportiva, realizar un diseño mixto que tenga en cuenta tanto la percepción del docente como del discente, añadir un mayor carácter interdisciplinar en la propuesta y trabajar el proyecto con varios grupos en incluso añadir un sistema de competición (torneo o liga) entre los diferentes grupos.

## **9. Valoración personal**

---

La realización de este Trabajo Fin de Grado realmente ha tenido muchos beneficios, ya que me ha ayudado a formarme más y mejor en múltiples aspectos que me generaban mucho interés, pero que la formación del grado no completaba. Sin duda, poder unir el aprendizaje teórico sobre el modelo con una puesta en práctica real, me ha generado aún más motivación y en cierta manera, me ha servido para reafirmar mi

concepción de cómo quería ser como maestro y más concretamente, maestro de Educación Física.

Realmente, afronte la estancia en prácticas y la realización del presente proyecto como un reto, ya que previamente no tenía experiencia previa en docencia de Educación Física, ni experiencia previa en la aplicación del modelo de educación deportiva y tampoco experiencia previa en alumnado TEA y alumnado con trastorno grave de conducta, pero sin duda alguna el reto ha sido más que satisfactorio.

La realización del proyecto me ha ayudado a corroborar la importancia que tiene la Educación Física ya que permite trabajar múltiples contenidos, ya sean propios del área, interdisciplinarios o transversales y en líneas generales, el alumnado se va a mostrar motivado y con una actitud positiva. Por lo tanto, los maestros de Educación Física tienen en su área una gran cantidad de oportunidades que deben ser aprovechadas para buscar las mejores situaciones de enseñanza-aprendizaje posibles y así buscar el desarrollo íntegro del alumnado. Relacionando esta temática con aprendizajes para toda la vida, la puesta en práctica de modelos pedagógicos ayuda a compaginar los aprendizajes físico-motrices con otros aprendizajes que a veces no se les da la importancia que debería como aprendizaje en valores o una creación de hábitos deportivos y de actividad física, ya que desde mi punto de vista la Educación Física tradicional ya no satisface los intereses del alumnado, por lo que hay que buscar otros caminos, otros recursos u otras herramientas que realmente motiven al alumnado. La percepción del alumnado respecto a la intervención, ha sido muy positiva y obviamente solo ha sido durante un corto tiempo, por lo que llego a la reflexión de que si se usan dichas herramientas de manera continua en el tiempo, los resultados podrían ser mejores y así intentar sacar el máximo potencial de cada persona para mejorar y solucionar los problemas y dificultades de la sociedad actual.

Por otro lado, destacar la necesidad de una formación permanente de los docentes que les ayuden a mejorar, innovar, obtener nuevas ideas, nuevas herramientas, etc. pero esto requiere de esfuerzo y de ganas por mejorar y para hacer mejorar. Gracias a Berta pude satisfacer esta necesidad de formación, ya que pude participar en una comunidad docente formada por Antonio Calderón, Berta Murillo, Clara Yáñez (maestra de Educación Física del CEIP Hispanidad), Lucía Muñoz, Javier Cholí y yo, siendo los tres últimos, alumnos del grado. Esta comunidad me aportó muchos

beneficios a través de experiencias, consejos, ideas o simplemente compartir puntos de vista. Por último, recalcar que este documento es de realización propia, pero que a su vez forma parte de un futuro proyecto que tratará de juntar diferentes experiencias con el modelo de educación deportiva en un artículo, para así aportar nuestro granito de arena a la literatura y animar a otros maestros a dar el paso de innovar y mejorar.

## 10. Referencias bibliográficas

---

- Barbero-Álvarez, J. C. (2000). Juegos y deportes alternativos en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital. Año 5, n° 22*.
- Bengué, L. (2005). Fundamentos transversales para la enseñanza de los deportes de equipo (1st ed.) *Barcelona: INDE Publicaciones*.
- Blázquez, D. (1995). La Iniciación deportiva y el deporte escolar. *Barcelona: Inde*
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education, 18(1)*, 5-8
- Calderón, A., Hastie, P. A., & de Ojeda Pérez, D. M. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). Experiencia inicial en Educación Primaria. / Learning to Teach Sport Education: Initial Experience in Elementary Education. *Cultura, Ciencia y Deporte, 5(15)*, 169–180.
- Carrera, D. (2016). Como crear nuevos deportes desde la Educación Física. El aprendizaje por proyectos como estrategia práctica motivante. *EmásF, Revista Digital de Educación Física, 7, 38*, 103-118.
- Casado-Robles, C., Mayorga-Vega, D.; Guijarro-Romero, S. y Viciano, J. (2020). ¿Es efectivo el Modelo de Educación Deportiva para mejorar la deportividad y actividad física en escolares? [Is the Sport Education Model effective in improving sportsmanship and physical activity in students?]. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte, 16( 60)*, 180–198. <https://doi.org/10.5232/ricyde2020.06005>
- Coll, C. (1991). Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. *Barcelona: Paidós ibérica*.
- Corbin, J. M., y Strauss, A. L. (2008). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. *Los Angeles, CA: Sage publications*.

- de Ojeda, D. M., Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., & Mahedero-Navarrete, M. P. (2019). Experiencia inicial del modelo de Educación Deportiva en primero de Educación Primaria. Percepción del alumnado y del docente. / Initial experience with the Sport Education model in primary school first-grade. Students and teachers' perceptions. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 203–210.
- DiLeo, J. H. (1983). Interpreting children's drawings. *New York: BrunnerMazel*
- Dort, A., Evaul, T. & Gehris, J. (2005). The heart of adventure. *Adventurer, winter-spring issue*, 1-2.
- Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J. y Pastor-Vicedo, J.C. (2016). . El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 16(. 1), 307–324.
- Evangelio, C., Sierra-Díaz, J. M., Fernández-Rio, J. y González-Víllora, S. (2018). Sport education model in elementary and secondary education: Systematic review. *Movimento*, 24(3), 931-946.
- Fernandez-Río, J., Calderón , A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75
- Fernandez-Rio, J., Hortigüela Alcalá, D. y Perez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80
- Fierro Suero, S. (2016). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*. 6, 40–48.
- Fierro-Suero, S., Haro-Morillo, A. y García-Montilla, V. (2016). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 6(1), 40-48.
- Fuentes-Guerra, F. (2003). El deporte en el marco de la Educación Física. *Wanceulen. Sevilla*.

- Gómez Moya, F. (2020). Sociogame y ludograma: Análisis de los resultados tras la implementación del modelo de educación deportiva en la escuela rural. *Trances: Transmisión Del Conocimiento Educativo y de La Salud*, 12( 1), 1–18.
- Gómez, A., Calderón, A. & Valero, A. (2014) Análisis comparativo de diferentes modelos de enseñanza para la iniciación al atletismo. *Ágora para la educación física y el deporte*, núm. 16, pp. 104-121.
- Guijarro, E., Rocamora, I., Evangelio, C. y González, S. (2020). El modelo de Educación Deportiva en España : una revisión sistemática = Sport Education Model in Spain: a systematic review. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, . 38, 886–894.
- Gutiérrez, D., García, L.M., Chaparro, R., y Fernández, A. J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144. <http://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232014000200014>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321–38.
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Hastie, P. A., y Trost, S. G. (2002). Student physical activity levels during a sport education season. *Pediatric Exercise Science*, 14(1), 64-74
- Hellison, D. (1995). Teaching responsibility through physical activity. *Champaign, IL: Human Kinetics*.
- Hernández Moreno, J. (1994). Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo. *Barcelona: INDE*.
- Hernández Moreno, J., Castro, U., Cruz, H., Gil, G., Guerra, B., Quiroga, M., y Rodríguez, J. (2000). La iniciación a los deportes desde su estructura y



dinámica. Aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo. *Zaragoza: Inde.*

Hernández, J. M. (2007). El valor pedagógico de los deportes alternativos. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital.* Año 12, nº 114.

Hernández-Hernández, E., Ortega, E., Mayordomo, M., y Palao, J. M. (2016). Efecto de distintos planteamientos metodológicos en clases de educación física sobre el aprendizaje de tres habilidades de voleibol. *SPORT TK*, 5(2), 59-68. doi:10.6018/264661

Larraz Urgelés, A. (2002). Diseños curriculares de la comunidad autónoma de Aragón. *Educación Primaria: Educación Física*

Larraz Urgelés, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria. Tándem. *Didáctica de la Educación Física*, 29, 45-63.

Larraz Urgelés, A. (2014). Blog “Educación Física Escolar”.

López, R. y Sepúlvez, I. (2012). Incidencia de los modelos de enseñanza en iniciación deportiva en la motivación del alumnado dentro del área de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física.* Num. 18, septiembre-octubre.

López-Pastor V.M. (2017). ¿Qué significa programar por “dominios de acción motriz” y qué ventajas tiene para el profesorado de Educación física? *Revista Digital de Educación Física.* Núm. 44, pp. 5 -10.

Manso-Lorenzo, V.; Fraile-García, J.; Cambronero-Resta, M.; Manso-Lorenzo, J. (2018). Goubak as an alternative sport of collaboration-opposition (regulated): didactic offer for Physical Education in Primary. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity.* 2(3): 322-340. doi: <http://hdl.handle.net/10481/53155>

McPhail, A., y Kinchin, G. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: Students' experiences of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 87-108. <http://dx.doi.org/10.1080/1740898042000208142>

- Méndez Giménez, A. (2017). Percepciones del estudiante de primaria sobre el uso del modelo de educación deportiva para la enseñanza del mimo : Perceptions of the primary student on the use of the sports education model for the teaching of mime. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*. 418, 21–34.
- Méndez-Giménez, A.; Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2015) Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 449-466.
- Metzler, M. W. (2005). Instructional models for physical education. *Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon*.
- Molina, M., Gutiérrez, D., Segovia, Y., & Hopper, T. (2020). El modelo de Educación Deportiva en la escuela rural: amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 291–299.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., & Hastie, P. A. (2006). Fourth Grade Students' Drawing Interpretations of a Sport Education Soccer Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 9–35.
- Navarro, A. (2018). Referentes para organizar y enriquecer la programación didáctica de Educación Física. (pp. 23-28). En Foro Europeo de Administradores de la Educación. (2018). La Educación Física en Aragón, dinamismo e innovación. *Forum Aragón: Revistas digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón*, 25.
- Otero, F. M., Calvo, F. y González, J.A. (2011). La enseñanza de los deportes de invasión: metodología horizontal vs metodología vertical. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Num. 12, septiembre-octubre.
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. *Newbury Park, CA: Sage*.
- Pérez Pueyo, Á. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos : estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva = Formative assessment and pedagogical models: attitudinal style, cooperative

- learning, teaching games for understanding and sport education. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*. 428, 47–66.
- Pérez Pueyo, A. (Coord.); Casado, O. M.; Revilla, J. D.; Heras, C.; Herrán, I.; Feito, J. J., & Casanova, P. (2011). El fútbol: Una propuesta para todos desde la evaluación formativa en el marco del estilo actitudinal. *Madrid. Editorial CEP*.
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (2019). Educación Deportiva en segundo de educación primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado respecto a una experiencia de co-enseñanza, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 21, 74-95. DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2019.74-95>
- Robles, J. (2009). Tratamiento del deporte dentro del área de educación física durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva. *Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. Departamento de Expresión Corporal*.
- Rodríguez Fernández, J. E. (2016). Análisis de los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos en Educación Primaria y propuestas didácticas innovadoras. *Sportis: Revista Técnico-Científica Del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2( 2), 303–323. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1426>
- Rodríguez, J.J., (2010). La iniciación deportiva en el contexto escolar: análisis de los modelos de enseñanza. *EF Deportes revista digital*, núm. 142, marzo.
- Romero, S. (2001). Formación deportiva: nuevos retos en educación (1ª ed.). *Sevilla, España: Universidad de Sevilla*.
- Siedentop, D. (1994) Sport Education: Quality PE through positive sport experiences. *Champaign, IL: Human Kinetic*.
- Siedentop, D. (1996). Valuing the physically active life: Contemporary and future directions. *Quest*, 48, 266-274.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. & van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Siedentop, D., Hastie, P. A. & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education (2nd ed.)*, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Valero, A. (2006). La iniciación al deporte del atletismo: del modelo tradicional a los nuevos enfoques metodológicos. *Kronos. La revista científica de la actividad física y deporte*, núm. 9, pp.34-44.
- Valero, A. (2013). Atletismo: enfoque ludotécnico. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 44, 109-110.
- Valero, A., & Conde, J. L. (2003). La iniciación al atletismo a través de los juegos (el enfoque Ludotécnico en el aprendizaje de las disciplinas atléticas). *Málaga: Aljibe*.
- Valero, A., y Conde, J. L. (2003). La iniciación al atletismo a través de los juegos. El enfoque ludotécnico en el aprendizaje de las disciplinas atléticas. *Málaga: Aljibe*.
- Wallhead, T., y O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210
- Whitehead, M. E. (2010). Physical Literacy: Throughout the Lifecourse. *London. Routledge*.

## 11. Anexos

### Anexo 1: Transcripciones diario grupal de prácticas

Tabla 15

Transcripciones de la pregunta “¿Qué hemos hecho bien hoy?”

¿Qué hemos hecho bien hoy?	
SESION 1	
S1:E1:P1	Elegir los roles del equipo y nuestro logo y nombre
S1:E2:P1	Hacer nuestra raqueta, el logo y el nombre del equipo
S1:E3:P1	Hacer una raqueta con un logo para el equipo
S1:E4:P1	Hemos trabajado muy bien en equipo para crear nuestra raqueta
¿Qué hemos hecho bien hoy?	
SESION 2	
S2:E1:P1	Mejorar con la raqueta y la pelota
S2:E2:P1	Jugar con la raqueta, el globo y la pelota
S2:E3:P1	Jugar por primera vez con la raqueta
S2:E4:P1	Hemos mejorado mucho con las raquetas
¿Qué hemos hecho bien hoy?	
SESION 3	
S3:E1:P1	Cooperar
S3:E2:P1	El uso de la raqueta para poder pasar la pelota con puntería
S3:E3:P1	Trabajar en equipo y mejorar con la raqueta
S3:E4:P1	Ayudarnos para mejorar con la raqueta
¿Qué hemos hecho bien hoy?	
SESION 4	
S4:E1:P1	Pasarnos todos la pelota para poder tirar
S4:E2:P1	Cogerla pelota con la mano y lanzar la pelota
S4:E3:P1	Mejorar los pases
S4:E4:P1	Conocer al Joker por primera vez
¿Qué hemos hecho bien hoy?	
SESION 5	
S5:E1:P1	Mejorar la puntería
S5:E2:P1	La puntería con la raqueta
S5:E3:P1	La puntería en los lanzamientos
S5:E4:P1	Ayudarnos en el 3 en raya
¿Qué hemos hecho bien hoy?	
SESION 6	
S6:E1:P1	Cooperar
S6:E2:P1	Arbitrar por primera vez
S6:E3:P1	Trabajar en equipo
S6:E4:P1	Pasarnos la pelota en equipo y la puntería

¿Qué hemos hecho bien hoy?	
SESION 7	
S7:E1:P1	Hemos conseguido todos los puntos por juego limpio
S7:E2:P1	Nos lo hemos pasado bien aunque hemos empatado
S7:E3:P1	Cooperar en el partido
S7:E4:P1	Trabajar en equipo durante el partido

¿Qué hemos hecho bien hoy?	
SESION 8	
S8:E1:P1	Entrenar la puntería al lanzar la pelota
S8:E2:P1	Pasarnos más la pelota en equipo
S8:E3:P1	Divertimos jugando al 3 en raya entrenando
S8:E4:P1	Trabajar en equipo

¿Qué hemos hecho bien hoy?	
SESION 9	
S9:E1:P1	Celebrar el final de Spitenball
S9:E2:P1	Esforzarnos para hacer los diplomas
S9:E3:P1	Ayudarnos para decorar bonito los diplomas
S9:E4:P1	Dibujar bien los diplomas para el otro equipo

**Tabla 16**

*Transcripciones de la pregunta “¿Qué podemos mejorar para el próximo día?”*

¿Qué podemos mejorar para el próximo día?	
SESION 1	
S1:E1:P2	Jugar por primera vez con las raquetas
S1:E2:P2	Trabajar mejor en equipo
S1:E3:P2	Recordar las Normas de Oro y el uso de la raqueta
S1:E4:P2	Usar las raquetas por primera vez

¿Qué podemos mejorar para el próximo día?	
SESION 2	
S2:E1:P2	Coger y lanzar mejor con la pelota de tenis
S2:E2:P2	Acordarnos de quienes son los encargados
S2:E3:P2	Elegir más rápido el juego (de calentamiento) y mejorar con la raqueta
S2:E4:P2	Mejorar más con las raquetas

¿Qué podemos mejorar para el próximo día?	
SESION 3	
S3:E1:P2	Elegir sin discutir un juego de calentamiento
S3:E2:P2	El uso de las raquetas y los lanzamientos
S3:E3:P2	El uso de la raqueta
S3:E4:P2	Acordarnos de los roles y el uso de la raqueta

¿Qué podemos mejorar para el próximo día?	
SESION 4	
S4:E1:P2	Mejorar siendo el Joker
S4:E2:P2	Trabajar en equipo
S4:E3:P2	Acordarnos de las Normas de Oro sobre el Joker
S4:E4:P2	Mejorar la puntería al lanzar a portería
¿Qué podemos mejorar para el próximo día?	
SESION 5	
S5:E1:P2	Cooperar para conseguir 3 en raya
S5:E2:P2	Mejorar los pases para que no nos quiten la pelota
S5:E3:P2	Elegir un juego para el calentamiento
S5:E4:P2	Acordarnos del metro de separación para no hacernos daño
¿Qué podemos mejorar para el próximo día?	
SESION 6	
S6:E1:P2	La puntería para pasar
S6:E2:P2	Cooperar mientras arbitran o anotan
S6:E3:P2	Mejorar las sumas en la anotación.
S6:E4:P2	Hemos fallado mucho en la puntería del 3 en raya
¿Qué podemos mejorar para el próximo día?	
SESION 7	
S7:E1:P2	Pasarnos más rápido la pelota entre todos para que los goles valgan doble
S7:E2:P2	Elegir un juego para todos para entrenar
S7:E3:P2	Acordarnos de las Normas de Oro sin mirarlas cuando somos árbitros
S7:E4:P2	Saludar después del partido porque se nos ha olvidado
¿Qué podemos mejorar para el próximo día?	
SESION 8	
S8:E1:P2	La puntería en los pases
S8:E2:P2	Pasarnos más la pelota entre todos
S8:E3:P2	Los lanzamientos
S8:E4:P2	Pasarnos mejor la pelota

**Tabla 17***Transcripciones de las preguntas con función de Autoevaluación Final*

¿Hemos disfrutado aprendiendo durante la unidad?	
SESION 9	
S9:E1:P3	Sí, hemos aprendido a jugar con las raquetas
S9:E2:P3	Más o menos porque ha habido algunas discusiones
S9:E3:P3	Sí porque hemos jugado a juegos nuevos como Spitenball
S9:E4:P3	Sí porque hemos estado mucho en equipo
¿Hemos disfrutado sin importar el resultado (ganar, perder o empatar)?	
SESION 9	
S9:E1:P4	Sí porque lo hemos pasado bien durante los partidos
S9:E2:P4	Más o menos, disfrutamos más cuando ganábamos
S9:E3:P4	Sí porque nos divertíamos con Spitenball
S9:E4:P4	Sí porque nos daba igual el resultado
¿Qué es lo que más hemos mejorado como equipo?	
SESION 9	
S9:E1:P5	El trabajo en equipo y el uso de la raqueta.
S9:E2:P5	Pasarnos la pelota
S9:E3:P5	El uso de la raqueta, sobre todo los pases.
S9:E4:P5	La puntería en los pases y la cooperación
¿Qué podríamos haber mejorado más?	
SESION 9	
S9:E1:P6	La puntería en los pases
S9:E2:P6	Trabajar siempre como un equipo
S9:E3:P6	La velocidad al pasar
S9:E4:P6	El uso de la raqueta porque a veces fallamos los pases



## Anexo 2: Transcripciones y categorización de los dibujos del alumnado

**Tabla 18.**

*Transcripciones y categorización de los dibujos Pre-intervención*

Fase 1:Nº Dibujo	Descripción	Categorías
F1:D1	Yo me siento feliz cuando corro con mis compañeros	EP, PA, JP
F1:D2	(El gavián) era uno de mis juegos favoritos estaba feliz era divertido y cansado	EP, EN, PG, RV, JP
F1:D3	Para mi educación física es raro por algunos juegos. A mi educación física a veces me cansa muchísimo como algunos juegos, las vueltas, yo me mato con la mascarilla. Hay juegos que me encantan. En el dibujo, yo estoy tosiendo porque me canso y algunos juegos llegan a ser muy difíciles o súper fáciles.	EP, EN, PS, JP
F1:D4	Siempre dábamos vueltas al campo. (Tres personas en tres calles de atletismo)	EP, PA, PD
F1:D5	Este soy yo jugando a fútbol en educación física cuando Juanjo nos dejaba jugar. (Dribling entre conos)	EP, PR, PS, PD
F1:D6	(El dibujo) trata sobre que hay que pasarlo bien en educación física	EP, PA, JP
F1:D7	Sí, me lo pasaba bien con mi mejor amiga Noemí jugando a gavián-gavián. Gavián es mi juego favorito y en gavián me divertía mucho.	EP, PA, JP
F1:D8	Hemos jugado al baloncesto una vez y fue muy divertido con tantas pelotas y fue muy divertido con las pelotas de baloncesto. Fuimos al gimnasio	EP, PS, PD
F1:D9	Era muy divertido porque jugábamos con pelotas a encestar en las canastas, jugábamos a gavián, jugábamos a balón prisionera (Dodgeball), al torito en alto, polis y cacos, pilla-pilla, dábamos vueltas alrededor del colegio y hacíamos pruebas (exámenes).	EP, PG, RV, PD, JP
F1:D10	Hacer canasta con la pelota en el patio y se me daba muy bien.	EP, PS, PD
F1:D11	Educación física es muy divertida y muy cansada cuando damos vueltas al campo	EP, EN, PS, JP
F1:D12	Es el gavián y no se puede hacer trampas, por ejemplo cuando te pillan	PG, RV, FP, JP
F1:D13	Paso 1, se hacen dos equipos y después el profesor pone siete pelotas en la línea y después correr para cogerlas y después tirarla a un niño del otro equipo y matarle. Dasbol (=Datchball)	CM, PR, PG, RV, SE, PD
F1:D14	Educación física es mi favorita. Siempre damos vueltas o jugamos a gavián y quiero pagar	EP, PS, RV, JP
F1:D15	Una vez jugamos a encestar en la canasta con pelotas de baloncesto, era difícil y divertido.	EP, PS, PD
F1:D16	Sí, me lo pasaba muy bien con mi mejor amiga, compañeros y profes. Me lo paso muy bien jugando al gavián, ¡Es mi favorito!	EP, PR, PA, PG, RV, JP
F1:D17	Me siento bien	EP
F1:D18	Mi juego favorito es el stop es como el pilla-pilla pero te puedes parar con las piernas	PS, RV, JP

	abiertas para que no te pillen.	
F1:D19	Una vez jugamos por equipos a dachball (=datchball) y era muy divertido	EP, PG, RV, PD
F1:D20	Muy bien Daniel, te quiero contar que educación física es mi clase favorita	EP, PR
F1:D21	El dibujo soy yo corriendo con mis amigos. Educación física es divertida.	EP, PA, JP

Nota: CM=Competición, RR=Referencia a Roles, SE=Símbolos de equipo, ED= Entrega de diplomas, FP=Evidencias de Fair-Play, EP=Emociones positivas, EN=Emociones negativas, PR=Profesor, PS=Participación solitaria, PA=Participación solo con amigos, PG=Participación en grupos, RV=Rivales, PD=Práctica de deportes y JP=Práctica de juegos populares.

**Tabla 19.***Transcripciones y categorización de los dibujos Post-intervención*

Fase 2:Nº Dibujo	Descripción	Categorías
F2:D1	Me gustaron las raquetas y Spitenball Daniel. Me sentí feliz Daniel.	CM, EP, PR, FP, ED, PD
F2:D2	En la primera ronda BTS vs Inteligentes. En la segunda ronda BTS vs Estrellas.	CM, PG, RV, SE, ED, PD
F2:D3	Cuando todos los equipos hicimos un partido fue muy divertido. Ojala juguemos otra vez y había árbitros y otros entrenaban. Mi favorito era el partido.	CM, RR, EP, PA, RV, PD
F2:D4	He jugado con la raque (=raqueta) y hemos jugado partido fue muy divertido	CM, EP, PD
F2:D5	Este es mi día favorito cuando nos dieron la copa de la champions league	CM, ED, FP
F2:D6	Ese juego me encanta es mi favorito. (Partido de Spitenball). Y me encanta jugar a ese juego para mi es el mejor juego con las raquetas. Otros juegos con raqueta me gustan pero no tanto como ese. (Se muestra un partido con personas en tres colores verde, rojo y morado)	CM, RR, EP, PG, RV, SE, PD
F2:D7	Me divertí jugando con las raquetas con mis compañeros y rivales.	CM, EP, PG, RV, FP, PD
F2:D8	Jugando con raquetas del cole y practicando. (Bocadillo en el dibujo "Haciendo raquetas con Daniel. Daniel es el mejor profesor del mundo")	EP, PR, PS, SE, FP, PD
F2:D9	El partido de raquetas (Spitenball) de los inteligentes vs BTS. Es mi momento favorito porque jugamos un partido y empatamos. Después los inteligentes vs invencibles ganamos por 3 puntos.	CM, EP, PG, RV, SE, ED, FP, PD
F2:D10	Eres un profesor muy bueno nos has entrenado mucho. En el partido hemos ganado nos has enseñado mucho eres el mejor profesor.	CM, PR, PG, RV, SE, PD
F2:D11	Es mi juego favorito porque lo hizo Daniel.	CM, EP, PR, ED, PD
F2:D12	A mí me gusta jugar los partidos con mis compañeros.	CM, EP, PG, RV, FP, PD
F2:D13	Aquí estoy mirando una raqueta de tenis porque nunca jugué al tenis, y yo nunca toque una raqueta de tenis ha sido muy divertido jugar a veces me encantaban los juegos que nos enseñabas, ha sido muy divertido.	EP, PR, PS, PD
F2:D14	Jugar a las raquetas me encanta pero me distraigo mucho, me encanta jugar a las raquetas porque es muy divertido y me encanta. Mi momento favorito es cuando jugamos por grupos y hacíamos partidos. Cuando jugábamos todos.	CM, EP, PG, RV, PD
F2:D15	Me gusto mucho el partido porque en el partido me he sentido muy bien, gracias por habernos enseñado Daniel.	CM, EP, PR, RR, PD
F2:D16	Estoy botando la pelota, me había encantado.	EP, PS,
F2:D17	Fue cuando marque un gol, me sentí muy bien la verdad es que aunque marque gol quedamos empate pero lo importante no es ganar es participar y pasarlo bien.	CM, EP, PG, RV, FP, PD
F2:D18	Me ha gustado mucho con la raqueta y jugar con las raquetas	EP, PS,

F2:D19	Me sentía muy bien porque estábamos entrenando para los partidos pero la puntería un poco... me lo pase muy bien y me divertí mucho	CM, RR, EP, PG, PD
F2:D20	Me divertí mucho jugando los partidos de Spitenball con mis compañeros de equipo y rivales	CM, EP, PG, RV, SE, FP, PD
F2:D21	Me lo pase muy bien haciendo los diplomas para los otros compañeros.	EP, ED,

Nota: CM=Competición, RR=Referencia a Roles, SE=Símbolos de equipo, ED=Entrega de diplomas, FP=Evidencias de Fair-Play, EP=Emociones positivas, EN=Emociones negativas, PR=Profesor, PS=Participación solitaria, PA=Participación solo con amigos, PG=Participación en grupos, RV=Rivales, PD=Práctica de deportes y JP=Práctica de juegos populares.

### **Anexo 3: Instrumentos de evaluación usados en la unidad didáctica.**

#### **Registro anecdótico**

Aspectos principales a tener en cuenta en el registro anecdótico:

- Trata de recordar, expresar y poner en práctica su experiencia previa con actividades de cooperación-oposición.
- Muestra interés y se esfuerza en desarrollar y mejorar el uso del implemento y su competencia sobre cooperación.
- Muestra cierto interés por la propuesta y el dominio a trabajar.
- Realiza un aprendizaje en hábitos de cuidado de su cuerpo, higiene y salud relacionados con las actividades físicas

**Tabla 20**

*Registro anecdótico*

Alumno:	
Observaciones Sesión 1:	Comentarios:
Observaciones Sesión 2:	Comentarios:

## Ficha de observación:

**Tabla 21**

*Ficha de observación*

<b><u>ÍTEMS</u></b>	1) Muestra interés/motivación por aprender y mejorar sobre Spitenball.			
	2) Identifica el sentido del juego y actúa en consecuencia			
	3) Valora, respeta y ayuda a sus compañeros tanto de equipo como de clase			
	4) Se esfuerza por mejorar y realizar correctamente las actividades propuestas, mejorando así su coordinación con el implemento y con el equipo			
	5) Realiza un aprendizaje en hábitos de cuidado de su cuerpo, higiene y salud relacionados con las actividades físicas			
<b><u>ALUMNO/A</u></b>		<b>Nunca (0)</b>	<b>A veces (1)</b>	<b>Siempre (2)</b>
1)	<b><u>IT 1.</u></b>			
	<b><u>IT 2.</u></b>			
	<b><u>IT 3.</u></b>			
	<b><u>IT 4.</u></b>			
	<b><u>IT 5.</u></b>			

## Ficha de observación: Competición formal

**Tabla 22**

*Ficha de observación para la competición formal*

<b><u>ÍTEMS</u></b>	1) Muestra interés/motivación por realizar los diferentes roles tanto propios de los deportes colectivos como los explicados a través del modelo de educación deportiva			
	2) Actúa y comprende la lógica interna de Spitenball, además de los Principios Operacionales de los deportes colectivos			
	3) Valora, respeta y ayuda a sus compañeros tanto de equipo como de clase			
	4) Muestra una actitud positiva durante la competición, actuando así de manera concordante con los valores de deportes y de la competición			
	5) Realiza un aprendizaje en hábitos de cuidado de su cuerpo, higiene y salud relacionados con las actividades físicas			
<b><u>ALUMNO/A</u></b>		<b>Nunca (0)</b>	<b>A veces (1)</b>	<b>Siempre (2)</b>
1)	<b><u>IT 1.</u></b>			
	<b><u>IT 2.</u></b>			
	<b><u>IT 3.</u></b>			
	<b><u>IT 4.</u></b>			
	<b><u>IT 5.</u></b>			

## Diario grupal de prácticas

**Tabla 23**

*Ficha para el diario de prácticas (sesiones 1-8)*

Equipo:	Fecha:	Sesión N°:
<p><b><u>¿Qué hemos hecho bien hoy?</u></b>          (uso de la raqueta, comportamiento, orden, respeto, juego limpio, trabajo en equipo, cumplir las Normas de Oro, realización de roles, etc.)</p>	<p><b>DIBUJO</b></p>	
<p><b><u>¿Qué podemos mejorar para el próximo día?</u></b>          (uso de la raqueta, comportamiento, orden, respeto, juego limpio, trabajo en equipo, cumplir las Normas de Oro, realización de roles, etc.)</p>		



## Diario grupal de prácticas: Autoevaluación final

Tabla 24

Ficha para el diario de prácticas para la entrada 9 (sesión 9)

Equipo:	Fecha:	Sesión N°:
<b><u>¿Qué hemos hecho bien hoy?</u></b> (uso de la raqueta, comportamiento, orden, respeto, juego limpio, trabajo en equipo, cumplir las Normas de Oro, realización de roles, etc.)	<b><u>¿Hemos disfrutado aprendiendo durante la unidad?</u></b>	
<b><u>¿Qué podríamos haber mejorado más?</u></b> (uso de la raqueta, comportamiento, orden, respeto, juego limpio, trabajo en equipo, cumplir las Normas de Oro, realización de roles, etc.)	<b><u>¿Hemos disfrutado sin importar ganar o perder?</u></b>	
<b><u>¿Qué es lo que más habéis mejorado?</u></b>		

Anexo 4: Imágenes y productos de la unidad didáctica.

## ***¡Normas de Oro!***

**-Siempre 1 metro de separación**

**-Se coge con la mano, se pasa con la raqueta**

**-Sólo se roba la pelota en el aire (NO se quita de las manos)**

**-Con la pelota, NO puedes moverte y TIEMPO MAXIMO DE 10 segundos**

**-Si la pelota se cae al suelo el primero en llegar es quien tiene la posesión**

**-Si TODOS participan en la jugada el GOL vale el DOBLE**

**-Solo el JOKER puede entrar al área. El JOKER puede moverse por todo el campo**

**¡MUY IMPORTANTE! JUEGO LIMPIO**

**Puntos por: Gol (1), Gol tocando todo el equipo (2) y Juego Limpio (Máx. 3)**

Figura 8 Ficha explicativa de las normas de Spitenball

**Tabla 25**

*Ficha de anotación*

Anotadores:	Equipo:			Equipo:		
<b><i>Puntos Por GOL</i></b>						
GOLES (1 punto por gol)						
GOLES TODO EL EQUIPO (2 puntos por gol)						
<b><i>Puntos por Juego Limpio</i></b>						
	1 punto	0,5 puntos	0 punto	1 punto	0,5 puntos	0 punto
Se saludan antes y después del partido						
Respetan las Normas de Oro						
Respetan a los árbitros						
<b><u>PUNTOS TOTALES</u></b>						

Anotadores: Las estrellas	Equipo: Los inteligentes	Equipo: Los inteligentes				
Puntos Por GOL						
GOLES (1 punto por gol)		1 1 1				
GOLES TODO EL EQUIPO (2 puntos por gol)						
Puntos por Juego Limpio						
	1 punto	0,5 punto	0 punto	1 punto	0,5 punto	0 punto
Se saludan antes y después del partido	✓	✗		✓	✗	
Respetan las Normas de Oro		✓			✓	
Respetan a los árbitros	✓			✓		
PUNTOS TOTALES	2'5		5'5			

Anotadores: HAZAR LAGO, MARIAM y Fernanda	Equipo: DTS	Equipo: LOS INTELIGENTES				
Puntos Por GOL						
GOLES (1 punto por gol)	X					
GOLES TODO EL EQUIPO (2 puntos por gol)						
Puntos por Juego Limpio						
	1 punto	0,5 punto	0 punto	1 punto	0,5 punto	0 punto
Se saludan antes y después del partido	X			X		
Respetan las Normas de Oro				X		
Respetan a los árbitros		X		X		
PUNTOS TOTALES	1'5		2'5			

Anotadores: SARA, JULIANA y MARIAM	Equipo: INVENCIBLES	Equipo: ESTRELLAS				
Puntos Por GOL						
GOLES (1 punto por gol)	0 1	1				
GOLES TODO EL EQUIPO (2 puntos por gol)						
Puntos por Juego Limpio						
	1 punto	0,5 punto	0 punto	1 punto	0,5 punto	0 punto
Se saludan antes y después del partido	X			X		
Respetan las Normas de Oro		X		X		
Respetan a los árbitros		X		X		
PUNTOS TOTALES	1'1 3		1'1 4			

Anotadores: SARA, JULIANA y MARIAM	Equipo: INVENCIBLES	Equipo: ESTRELLAS				
Puntos Por GOL						
GOLES (1 punto por gol)	1	1				
GOLES TODO EL EQUIPO (2 puntos por gol)						
Puntos por Juego Limpio						
	1 punto	0,5 punto	0 punto	1 punto	0,5 punto	0 punto
Se saludan antes y después del partido	1			1		
Respetan las Normas de Oro		0,5		1		
Respetan a los árbitros			0	1		
PUNTOS TOTALES	3'5		3			

Foto 1. Fichas de anotación cumplimentadas por cada equipo

# RESULTADOS

RONDA 1: BTS 2'5 Inteligentes 2'5

RONDA 2: Invencibles 3 Estrellas 4

RONDA 3: Inteligentes 5'5 Invencibles 2'5

RONDA 4: Estrellas 3 BTS 3'1 5

Foto 2 Tabla de resultados tras los partidos



**Foto 3** Fichas de tres en raya creadas por el alumnado

**PREMIO AL  
MEJOR COMPAÑERO**

**PREMIO AL  
MEJOR ADVERSARIO**

**PREMIO A LA  
DEPORTIVIDAD**

**PREMIO A LA  
DEPORTIVIDAD**

**PREMIO A LA  
MEJOR COMPAÑERA  
PREMIO A LA  
MEJOR ADVERSARIA**



**Figura 9** Materiales usados para la creación de los diplomas





**Foto 4** Instantánea tras la entrega de diplomas



**Foto 5** Raquetas creadas y personalizadas por cada equipo