



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en las necesidades psicológicas básicas en alumnado de 5º curso de Educación Primaria.

Influence of Teaching Personal and Social Responsibility Model and Basic Psychological Needs in Primary Education students

Autora

Elena Sanz Remacha

Director

Carlos Peñarrubia Lozano

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2022

Resumen

Ante el aumento del abandono prematuro de la práctica de actividad física en la infancia, el docente de Educación Física adquiere un papel fundamental en la adherencia a la misma fomentando la motivación a través de modelos pedagógicos. Por ello, en este estudio se pretende evaluar la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas tras la implementación de una unidad didáctica de actividades luctatorias basada en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social. Se utilizó la escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física para la recogida de datos. Los sujetos participantes fueron 33 alumnos de 5º curso de Educación Primaria (14 chicos y 19 chicas) del CEIP Hispanidad de Zaragoza, divididos en dos vías. Los resultados obtenidos en las variables de autonomía, percepción de competencia y relación social muestran disparidad en cuanto al sexo y vía, siendo estas satisfechas en la vía B. Sin embargo, en la vía A la autonomía y la relación social se vieron frustradas. Ello lo explica el corto periodo de la intervención y los factores externos que influyen en el alumnado.

Palabras clave: Teoría de la Autodeterminación, Educación Física, Modelo Pedagógico, Motivación, Esgrima.

ÍNDICE

1. Introducción y justificación	4
2. Promoción de la actividad física mediante la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas	7
2.1. Teoría de la autodeterminación	7
2.1.2. Motivación.....	10
2.2. Modelos pedagógicos en educación física	12
2.2.1 Tipos	13
2.2.2. Modelo de responsabilidad social y personal	17
3. Objetivos	21
4. Metodología	22
4.1. Contexto.....	22
4.2. Material y método.....	23
4.2.1 Participantes.....	23
4.2.2 Instrumento de recogida de datos	23
4.2.3. Intervención/procedimiento.....	24
4.2.4. Análisis	26
5. Resultados	27
6. Discusión.....	30
8. Limitaciones y perspectivas de futuro	34
9. Valoración personal	36
10. Referencias.....	39
11. Anexos	48
Anexo I. Autorización	48
Anexo II. Cuestionarios pre-post.....	49
Anexo III. Sesiones UD.....	50

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Hoy en día nos encontramos ante una sociedad predominantemente sedentaria, cuya gran parte de la población no cumple con las recomendaciones de práctica de Actividad Física (AF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS). No obstante, esto no ocurre únicamente en la población adulta sino también en los niños. Un alto porcentaje de niños y niñas entre 6 y 12 años padece sobrepeso y obesidad debido a los malos hábitos de salud. Además, numerosos estudios (Chillón et al., 2009; Gómez et al., 2010; Macarro et al., 2010) afirman que, a partir de los 13 años, muchos de estos abandonan la práctica deportiva extraescolar. Por ello, es únicamente durante las clases de Educación Física (EF) cuando se tiene constancia de la práctica de AF que realizan.

La EF como área del actual currículo español (Orden ECD 850/2016), entre muchos otros, tiene como objetivo principal promover una vida activa y saludable entre el alumnado. Cumpliendo con este, los docentes han de fomentar la adherencia a un estilo de vida activo que promueva el desarrollo integral. Actualmente su fin no es crear individuos con una gran condición física, sino educarles a través del deporte mediante una enseñanza de calidad. La principal forma de que esto ocurra es favoreciendo la motivación intrínseca, entendida como la práctica de una actividad por el mero placer e interés que la misma suscita, constituyendo el mayor grado de motivación autodeterminada. La responsabilidad de ello cae sobre el docente, quién a través de estrategias durante sus clases debe generar regulaciones motivacionales más autodeterminadas en el alumnado. De esta forma, basándose en la Teoría de la Autodeterminación (TAD), se favorece el desarrollo de las tres Necesidades Psicológicas Básicas (NPB): autonomía, percepción de competencia y relación social (Ryan y Deci, 2017).

Ello, requiere de unos estilos de enseñanza participativos que favorezcan su promoción en la práctica de la AF. De este modo, la labor del maestro es fundamental para propiciar situaciones de aprendizaje que favorezcan dicha motivación dado que, tal y como establece la LOE (2006), el profesorado tiene la función de investigar, experimentar y mejorar continuamente en los procesos de enseñanza correspondientes.

En este sentido, entre los modelos pedagógicos que fomentan la satisfacción de las NPB en el área de EF se encuentra el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS). Mediante el MRPS, el alumnado es consciente de sus retos, su superación y su mejoría, permitiendo adaptar la EF al individuo y a sus motivaciones. De esta manera, se convierte en el protagonista del

proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo él quien toma las decisiones. Además, ante un incremento de la violencia escolar y de conductas que alteran los centros educativos, el MRPS potencia la deportividad y la responsabilidad social y personal de los estudiantes, disminuida en los últimos años (Hellison, 2011).

Por este motivo, con la finalidad de conocer cómo las NPB se ven afectadas tras una implantación en el aula, este estudio aplica el MRSP en una unidad didáctica (UD) del contenido de actividades físicas de oposición, concretamente de esgrima, en el 5º curso de Educación Primaria (EP).

La justificación por la que he escogido este tema es porque desde que nací mi familia ha estado muy relacionada con el mundo deportivo en todas sus disciplinas, inculcándome los valores y beneficios que este proporciona en el desarrollo integral del individuo. Por ello, siempre he presentado gusto por la práctica de AF, invirtiendo mi tiempo de ocio en ella hasta que hace tres años me formé para ser entrenadora de baloncesto. Siempre les pregunto a las chicas por el colegio, los profesores y, en concreto, como personas activas que son, sobre la EF. Todas las opiniones y experiencias recogidas por mis jugadoras acerca de la práctica deportiva en la misma área son negativas. Como futura maestra, me es inevitable sentir cierta pena y rabia dado que a pesar de que la sociedad ha cambiado y la investigación ha evolucionado, generalmente la educación sigue estancada en los métodos tradicionales; en una EF deportivizada basada en la eficacia motriz, quedando excluidos aquellos individuos considerados torpes motrizmente. Consecuentemente, mi objetivo personal no es ir al colegio a trabajar sino a aportar mi granito de arena en la educación de las próximas generaciones y no cometer los errores que han cometido conmigo. Por ello, ante la realización de la especialidad de EF en el Grado en Magisterio en EP, y en concreto, la asignatura de *Acciones Motrices de Oposición*, me he visto motivada a indagar acerca de la práctica docente en dicha área del currículo.

Ante un amplio marco teórico de los modelos pedagógicos, decidí centrarme en el MRPS por su vinculación con las NPB y en especial por su finalidad de tratar con personas que presentan conductas disruptivas dado que hoy en día es muy común presenciar conflictos en las aulas, viéndose estos incrementados en las sesiones de EF. Para lidiar con ellos en mi futura práctica profesional, quise aprovechar este trabajo para seguir formándome en cómo conseguir una adherencia a la AF por parte del alumnado.

Una vez introducida y justificada la temática, la estructura del trabajo se compone de dos partes, una a nivel teórico y otra empírica. Esta primera recoge una aproximación a la literatura publicada al respecto, así como los objetivos de dicho estudio mientras que la segunda, presenta la recogida de datos y su posterior análisis.

2. PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA MEDIANTE LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

2.1. Teoría de la autodeterminación

Este trabajo se centra en la TAD, una de las teorías motivacionales de referencia para explicar los procesos que subyacen en el comportamiento humano (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2017). Con el objetivo de investigar sobre los procesos motivacionales que influyen en la promoción de comportamientos saludables, numerosos estudios en el contexto educativo se han apoyado en este marco teórico (Van den Bergue et al., 2014; Vasconcellos et al., 2019). Con todo ello, según García-González et al. (2021), la TAD permite comprender a partir de las conductas del alumnado los procesos motivacionales que cada uno de estos presenta, siendo el docente un gran influyente en sus NPB.

Innatas y comunes a todos los individuos (García-Romero et al., 2020), la TAD establece la existencia de tres NPB (i.e., autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales) cuya satisfacción va a permitir el desarrollo psicológico del individuo, el bienestar físico y psicológico y el crecimiento de la persona (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2017; Vansteenkiste y Ryan, 2013). En primer lugar, la autonomía se define como la necesidad de tomar decisiones y se podría ver satisfecha cuando el alumnado pasa a ser protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y se le brinda la oportunidad de elegir. Ello promueve el interés y el desarrollo de los valores (Castaño et al., 2016). En segundo lugar, Deci y Ryan (2000) se refieren a la competencia como a las oportunidades ofrecidas al estudiante para percibir el triunfo, así como una percepción gradual acerca del aprendizaje conceptual y de habilidades durante la asignatura. Es decir, ante una situación social en la que se establecen interacciones, el individuo se siente competente cuando presenta la capacidad para resolverlas (Jang et al., 2010). En tercer y último lugar, la relación social hace referencia a la aceptación que un individuo presenta por un grupo, mostrando preocupación por la unidad de sus miembros (Moreno y Martínez, 2006). Dichos autores apoyan que esta debe ser promovida por el maestro mediante la creación de diferentes situaciones de aprendizaje que fomenten la interacción social del alumnado, dado que la relación es una habilidad esencial a desarrollar en el área de EF. Para ello, mantener un clima de confianza en el aula es indispensable.

Las NPB, además de poderse ver satisfechas, también pueden ser insatisfechas (e.g., sentir indiferencia hacia las alternativas planteadas durante la clase de EF) o frustradas, siendo la frustración una amenaza mayor que la ausencia de satisfacción (Costa et al., 2015; Ryan y Deci,

2017). Por ejemplo, la autonomía puede verse frustrada cuando el maestro no permite la toma de decisiones sobre la actividad a realizar; la percepción de competencia podría frustrarse si el maestro no adapta los ejercicios al nivel de habilidad del alumnado; por último, en caso de que el maestro no cambiase las agrupaciones durante la clase de EF, la relación social podría ser frustrada.

Además de las tres NPB comentadas anteriormente, en la última década se han identificado dos posibles variables de influencia: la novedad (i.e., necesidad de comprobar algo nuevo) y la variedad (i.e., necesidad de combinar tareas nuevas y conocidas) cuya satisfacción podría también generar consecuencias positivas y adaptativas (Sylvester et al., 2018; González-Cutre et al., 2020).

Siguiendo el marco teórico de la TAD, el entorno social podría influir en la satisfacción, insatisfacción o la frustración de las NPB, teniendo lugar una serie de consecuencias asociadas (Ryan y Deci, 2017). Así, aquellos niños que perciben que sus NPB son apoyadas, tienden a alcanzar mayores niveles de satisfacción de las NPB, prediciendo regulaciones motivacionales más autodeterminadas y, por ende, consecuencias positivas y adaptativas (Rodrigues et al., 2018). De manera inversa, los entornos que frustran las NPB, predecirán motivaciones menos autodeterminadas y consecuencias negativas y desadaptativas. Dentro de los entornos sociales que podrían influir en la satisfacción, insatisfacción o frustración de las NPB, se incluye a los padres, madres, tutores legales, y al maestro de EF (Barkoukis et al., 2010; McDavid et al., 2012). El maestro de EF supone una figura fundamental en la promoción de un estilo de vida activo desde edades tempranas. Algunas de las estrategias que pueden favorecer en la satisfacción de las NPB pueden ser el uso de estrategias concretas de apoyo a las NPB, generar climas motivacionales adecuados (i.e, clima tarea) y/o el uso de determinados modelos de enseñanza (i.e., modelo comprensivo, MRPS) y estilos de enseñanza (i.e., estilos de enseñanza participativos) (García-González et al., 2021).

La TAD también propone que la práctica de AF, entre otros comportamientos saludables, son impulsados por diferentes regulaciones motivacionales a lo largo de un continuo. Así, dicha motivación va estar influida por la satisfacción o no de las NPB (Ryan y Deci, 2017). El continuo motivacional propuesto por una de las mini-teorías que componen la TAD, denominada Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 2007), plantea diferentes regulaciones motivacionales desde la más autodeterminada hasta la menos autodeterminada: motivación intrínseca, regulación intrínseca, regulación identificada,

regulación introyectada, regulación externa y desmotivación. El nivel más elevado de autodeterminación viene representado por la regulación intrínseca en la que el estudiantado se ve impulsado a participar en las actividades del área de EF debido al verdadero placer y satisfacción que estas le suponen. La regulación identificada es aquella que el estudiante adquiere y extrapola a su vida diaria, cuando identifica o reconoce los beneficios de la EF, valorando conscientemente para su formación los aprendizajes que la propia asignatura imparte. La regulación integrada supone un nivel más avanzado de autodeterminación dado que el estudiante no solo reconoce la importancia de la actividad, sino que también es reflejo de lo que es. La regulación externa es aquella en la que el objetivo del comportamiento es alcanzar la recompensa. En el extremo más negativo, se encuentra la desmotivación en la que el individuo no tiene intención de realizar el comportamiento. No obstante, cabe destacar que tal y como determinan Deci y Ryan (1985; 2000), los factores externos como los premios, dañan la motivación intrínseca dado que el placer ya no es provocado por la práctica de AF en sí, sino que lo suscita dicha recompensa.

Figura 1

Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 2007)



Nota: Adaptado de *Cómo motivar en educación física* (p.11), por García-González et al., 2021, Edufisaludable.

De esta manera, numerosos estudios han mostrado que una motivación más autodeterminada está asociada con consecuencias positivas y adaptativas tanto a nivel afectivo (e.g, diversión y esfuerzo), cognitivo (e.g., mayor concentración y mejora del rendimiento académico) como comportamental (e.g., disminución de conductas disruptivas y adherencia a la AF).

Contrariamente, regulaciones menos autodeterminadas se han relacionado con consecuencias negativas y desadaptativas como el aburrimiento, el aumento de conductas disruptivas, el estrés o el abandono de la práctica de AF (Deci y Ryan, 2002; González-Cutre y Sicilia, 2019; Vansteenkiste et al., 2010; Vasconcellos et al., 2019; Weinstein y Ryan, 2011; White et al., 2021).

Por tanto, dada la importancia del rol del maestro de EF en la promoción de estilos de vida activos en los alumnos de EP, parece fundamental generar climas que favorezcan las experiencias positivas del alumnado durante las clases de EF, y permitan satisfacer sus NPB, generando regulaciones motivacionales más autodeterminadas y como resultado, crear adherencia a la práctica de AF fuera del horario escolar (García-González, 2021).

2.1.2. Motivación

Ante una sociedad predominantemente sedentaria, existen numerosas evidencias científicas que afirman la importancia del rol del profesorado de EF a la hora de promover comportamientos de vida saludables entre el alumnado (Rink et al., 2010) y, el desarrollo integral del mismo (Sánchez-Oliva et al., 2014; Sun et al., 2017). Sin embargo, no es fácil influir significativamente en las actitudes del alumnado hacia la EF dado que cada uno de ellos presenta una regulación motivacional diferente (García-González et al., 2021). Afirman que es fundamental que el profesorado de EF conozca y comprenda los mecanismos psicológicos y sociales que permiten la participación activa del alumnado en las clases de EF. De esta forma, la intervención docente debe basarse en estrategias didácticas que promuevan la motivación por la asignatura y, por ende, por sus propósitos. Es decir, el maestro presenta la posibilidad de promover experiencias positivas que inciten al alumnado a practicar AF (Ladwing et al., 2018). No obstante, destacar que estas serán doblemente reforzadas si el padre, la madre y/o los compañeros apoyan las variables de las NPB relacionadas con la AF dado que el apoyo de cada uno de los tres agentes sociales es adicional (Sevil-Serrano, 2018).

A pesar de que el presente trabajo se centra en la TAD, destacar que los investigadores explican los procesos motivacionales a través de dos marcos teóricos (García-Romero et al., 2021): la TAD (Ryan y Deci, 2017) y la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) que ha evolucionado desde sus orígenes hasta la actualidad, a través de cuatro modelos. Tal y como se ha mencionado anteriormente y según la TAD (Ryan y Deci, 2017), la forma de motivación del maestro de EF puede satisfacer o frustrar las NPB de su alumnado. La satisfacción de las

mismas, viene relacionada con la motivación autodeterminada que afecta positivamente el orden afectivo, cognitivo y actitudinal.

Para que el docente sea consciente de las conductas que favorecen la satisfacción de las NPB, existe el denominado modelo circular (Aelterman et al., 2019; Escrive-Boulley et al., 2021) que explica los cuatro estilos motivacionales que los docentes de EF pueden llevar a cabo en sus unidades didácticas; cada uno de ellos está formado por dos conductas siendo un total de ocho. Uno de los estilos motivacionales docentes es el estilo de apoyo a la autonomía que como su nombre indica, satisface la misma. Por el contrario, el estilo controlador la frustra. Otro de ellos es el estilo estructurado que apoya la satisfacción de la percepción de competencia mientras que mediante el estilo caótico esta se ve frustrada. Dicho de otro modo, García-González et al. (2021) exponen que, en función de las conductas del maestro, el alumnado experimentará una motivación más o menos autodeterminada.

.

2.2. Modelos Pedagógicos En Educación Física

Los modelos pedagógicos son definidos como “estructuras de andamiaje para que los docentes puedan desarrollar unidades didácticas en base a ellos” (Fernández-Río et al., 2021, p.16). Su origen se remonta a los años 60 con la irrupción del Espectro de los Estilos de Enseñanza y, como alternativa al modelo tradicional, surge una nueva corriente a través de los modelos alternativos, los modelos pedagógicos, los cuales han tenido un imparable crecimiento hasta la actualidad (Contreras et al., 2001). Recogen que su característica principal es que priorizan el desarrollo de los aspectos cognitivos del alumnado en el proceso de enseñanza, dentro de la práctica deportiva. Además, potencian las formas de motivación más autodeterminada y, por tanto, podrían satisfacer las NPB. Dado los beneficios que desembocan, son cada vez más los docentes de EF que optan por incorporar en sus programaciones didácticas la enseñanza basada en modelos pedagógicos (Fernández-Río et al., 2018).

Este tipo de instrucción se caracteriza por centrarse en las necesidades individuales del alumnado, vinculándolas con los resultados de aprendizaje y los estilos de enseñanza, alejándose por tanto de los contenidos y del docente (Casey y MacPhail, 2018). De esta forma, afirman que es el propio docente quién se adapta a las características de los estudiantes, empleando un modelo pedagógico u otro en función de los objetivos que se pretendan alcanzar. Es decir, los modelos pedagógicos establecen una relación directa y compensada entre el maestro, el alumnado, el contenido y el contexto (Haerens et al., 2011). Asimismo, el estilo de enseñanza a emplear dentro de cada modelo pedagógico varía de nuevo, en función del contexto y necesidades del grupo-clase, pudiendo utilizar varios de ellos, denominado hibridación de modelos, según el maestro considere necesario (Fernández-Río et al., 2016). De este modo, los estilos de enseñanza y los modelos pedagógicos se usan conjuntamente en un periodo de tiempo medio-largo con la finalidad de que el alumno sea el protagonista.

Debido a las experiencias positivas que los modelos pedagógicos proporcionan a los estudiantes (Haerens et al., 2011), cada vez es más frecuente encontrar unidades didácticas del área de EF basadas en ellos (Casey y Kirk, 2021). En el siguiente apartado se hace hincapié en los más significativos y empleados en el aula actualmente.

2.2.1 Tipos

Los modelos pedagógicos más significativos según Fernández-Río et al., (2016). Dichos autores los dividen en dos tipos, recogidos en el presente apartado: los básicos, planteados inicialmente, y los emergentes, utilizados en el contexto español. Además, existen también los modelos de aplicación híbridos.

En primer lugar, dentro de los modelos pedagógicos básicos encontramos: el aprendizaje cooperativo, el modelo de educación deportiva, el modelo comprensivo de iniciación deportiva y el modelo de responsabilidad personal y social.

El aprendizaje cooperativo es un modelo pedagógico cuya enseñanza-aprendizaje se basa en la interacción del alumnado y en la interdependencia positiva dado que unos aprenden con, de y por otros (Fernández- Río, 2014). Además, destacan que los estudiantes y el docente actúan como *coaprendices*. De esta forma, el aprendizaje cooperativo desarrollado correctamente y, concretamente en el ámbito de la EF, disminuye la desmotivación de los estudiantes de EP (Fernández-Argüelles y González, 2018).

Presenta cinco elementos fundamentales que deben ser requisitos imprescindibles para que una estructura de aprendizaje se considere cooperativa (Johnson y Johnson, 2016). El primer elemento es la interdependencia positiva, la necesidad que presentan los estudiantes de contar con sus compañeros para alcanzar los objetivos establecidos dado que cada uno de ellos asume un rol. El segundo elemento es la interacción promotora en la que los miembros de un mismo grupo deben estar en constante relación para ayudarse unos a otros. La responsabilidad individual es el tercer elemento del aprendizaje cooperativo y es donde se evalúa la parte del trabajo de la que se ha responsabilizado cada miembro del grupo. El cuarto elemento fundamental son las habilidades sociales dado que, sin las habilidades de comunicación interpersonal, para la gestión o liderazgo, los grupos no pueden funcionar eficazmente. Finalmente, el quinto elemento es el procesamiento grupal mediante el cual los miembros de un equipo deben compartir ideas, debatir, llegar a acuerdos, etc. (Fernández-Río et al., 2016; Johnson y Johnson, 2013).

La Educación Deportiva surgió ante la necesidad de crear en la práctica deportiva experiencias auténticas que potencien la motivación y la cultura deportiva (Siedentop, et al., 2011). Es un modelo pedagógico que persigue el desarrollo de la autonomía del alumnado a través del trabajo en equipo y la transferencia de responsabilidades en el alumnado (Fernández-Río et

al.,2016). Estos autores reflejan cuatro fases de intervención didáctica en las que se compone el modelo: fase de práctica dirigida, fase de práctica autónoma, fase de competición forma y fase de reconocimiento fina. Sin embargo, presentan una variante en la que se alterna la fase de práctica autónoma con pequeñas competiciones adaptadas en las que se repercute más profundamente en los contenidos más técnicos. Su aplicación se extiende a ámbitos escolares y extraescolares, a las diferentes etapas educativas a diferentes contenidos de la EF.

El Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva en los años 70-80 supuso en el ámbito de la EF una innovación dado que su objetivo principal según Alison y Thorpe (1997) es potenciar los resultados de aprendizaje que brindan los juegos deportivos. De esta forma, el alumnado llegaba a comprender la estructura, táctica y habilidades necesarias de los deportes, a partir de los principios básicos impartidos en el área de EF (Bunker y Thorpe, 1982).

Dividen el modelo en seis fases de implementación: juego, apreciación del juego, conciencia táctica, toma de decisiones apropiadas, ejecución técnica y realización. Sin embargo, evoluciones posteriores han simplificado este proceso en uno cíclico compuesto por tres fases: forma jugada, conciencia táctica y ejecución habilidad (Fernández-Río et al., 2016). Además, destacan cinco elementos básicos del modelo comprensivo de iniciación deportiva. El primero de ellos es la transferencia entre deportes dado que determinados de ellos poseen semejanzas, elementos comunes que son aprovechados para facilitar el aprendizaje. En segundo lugar, se encuentra la representación a través de la cual se pretende enseñar un deporte adulto mediante juegos cuya estructura técnica es igual y, en la que se realizan las adaptaciones necesarias según el contexto del grupo-clase. La exageración es el tercer elemento básico mediante la cual se ve la necesidad de modificar la estructura de un juego para potenciar la visibilidad y aprendizaje de un elemento táctico en concreto. El cuarto es la complejidad táctica creciente, es decir, los elementos tácticos de un deporte deben ser introducidos siguiendo una progresión ascendente de dificultad. El quinto y último, es la evaluación auténtica, referida a la creación de situaciones reales de juego para evaluar la percepción de competencia deportiva del alumnado.

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social tiene como finalidad inculcar a los adolescentes una serie de valores a través de la AF y del deporte. A pesar de que inicialmente, Hellison (1973) diseñó este modelo con el objetivo de aplicarlo en contextos desfavorecidos, actualmente es utilizado para desarrollar aspectos como el respeto, la autonomía, el esfuerzo, la empatía, la cooperación, el autocontrol, la autoestima, la ayuda a los demás y el liderazgo, tanto en la educación formal como no formal (Pardo y García-Arjona, 2011; Sánchez-Alcaraz

et al., 2018). Mediante metas concretas y de forma gradual, el alumnado va adquiriendo comportamientos y actitudes que les convierten en ciudadanos responsables (Sánchez-Alcaraz et al., 2020). Para ello, se proponen cinco niveles de responsabilidad y las sesiones se estructuran en cuatro partes (Hellison, 1973). Este modelo se recoge más detallado en el siguiente apartado.

En segundo lugar, entre los modelos pedagógicos emergentes se encuentran: el modelo de educación de aventura, el modelo de alfabetización motora, el estilo actitudinal, el modelo ludotécnico, la autoconstrucción de materiales y la educación para la salud.

El Modelo de Educación Aventura es definido como un modelo de enseñanza basado en las actividades de aventura como potenciador del desarrollo de habilidades físicas, cognitivas y afectivas (Dort et al., 1996). Se entiende como una educación experimental en la que los cinco sentidos son utilizados para alcanzar los objetivos didácticos. Los elementos fundamentales de este modelo según recogen Fernández-Río et al. (2016), son los siguientes: la resolución de problemas, la superación de barreras personales, físicas o mentales; la cooperación entre los compañeros como cometido para superar miedos o barreras encontradas, el uso creativo de espacios y materiales aprovechándolos para que se asemejen a una situación real de aventura dado que a pesar que su contexto habitual es el medio natural, en ocasiones las actividades se han de realizar en espacios interiores como centros escolares; y el contexto lúdico en el que las actividades se desarrollan en un ambiente distendido, factor que disminuye el riesgo subjetivo y aumenta la motivación del alumnado.

Este tipo de actividades integran desafíos seguros con riesgo controlado, favoreciendo así el liderazgo, el entusiasmo, el carácter, la autoconfianza, la creatividad y el aprendizaje significativo (Louw et al., 2012). Ello se ve motivado por la multiplicidad de soluciones válidas y procedimientos con los que cuenta una misma actividad de manera que el éxito se reparte (Fernández-Río et al., 2016).

El Modelo de Alfabetización Motora fue creado Whitehead (2010), quién establece que para mantener a largo plazo un nivel apropiado de AF, todo individuo debe desarrollar la comprensión de su utilidad, así como la motivación, la confianza, la competencia física y el conocimiento. La finalidad de su implantación en centros escolares es: comprender la AF como un medio no sólo benéfico para la salud sino también para otros aspectos, identificar el valor fundamental de su práctica, enfatizar en el aspecto recreativo de la AF, conocer el papel que

juegan otras áreas en la promoción de la AF, contemplar la AF como un deber de y para todos; y asentar unos hábitos de vida activa a largo plazo (Almond y Whitehead, 2012).

Este modelo viene definido por nueve estrategias pedagógicas entre las que se encuentra la diversión, la diversidad, la comprensión, el carácter, la habilidad individual, la totalidad, la imaginación, la constancia y el modelado (Fernández-Río et al., 2016). Ellos establecen que se consigue la diversión mediante actividades internivelares que fomenten la motivación intrínseca adaptadas a la habilidad motriz de los estudiantes. La diversidad es abarcada mediante la variedad de contenidos impartidos establecidos en tareas en las que se utilicen diferentes estilos de enseñanza y se trascienda el ámbito cultural propio. Ajustando los estándares establecidos por el currículo y profundizando en el conocimiento del contenido en las sesiones, se consigue la comprensión. El carácter se adquirirá mediante tareas que fomenten el desarrollo de habilidades cotidianas como puede ser el trabajo en equipo, el control del estrés o la resolución de conflictos. Desarrollar las habilidades motrices básicas permite alcanzar la habilidad individual mientras que la totalidad se obtiene incidiendo en el desarrollo de las capacidades físicas básicas. La imaginación se logra proponiendo retos que fomenten la creatividad. Mediante una práctica de AF regular se consigue la constancia. Finalmente, el modelado se alcanza incidiendo en el desarrollo integral del alumnado y en su formación.

Para desarrollar los valores propuestos por este modelo, es esencial su implementación en las primeras etapas de educación obligatoria dado su gran impacto (Lorente y Joven, 2011).

El Estilo Actitudinal es un modelo en el que las actitudes son el eje vertebrador del modelo, siendo la motricidad el medio por el que se consigue una mejora del aprendizaje y un aumento de la motivación. Para ello, el resto de capacidades que permiten el desarrollo integral del alumnado, se han de trabajar simultánea y equilibradamente (Coll, 1986; 1991).

Tiene como finalidad generar desde la inclusión experiencias positivas en el alumnado, generando en las sesiones un clima de colaboración. Para ello, los componentes sobre los que se desarrolla el modelo son las actividades corporales intencionadas, la organización secuencial hacia las actitudes y los montajes finales (Pérez-Pueyo, 2013; 2016).

El Modelo Ludotécnico fue diseñado particularmente para la enseñanza de atletismo y de sus diferentes disciplinas en EP y ESO (Valero y Conde, 2003). Como su nombre indica, las propuestas ludotécnicas son su elemento vertebrador y, tal y como recogen dichos autores el

modelo se estructura en un proceso cíclico compuesto por cuatro fases: la presentación de la disciplina y planteamiento de preguntas-desafíos, propuestas ludotécnicas, propuestas globales, y reflexión y puesta en común.

La Autoconstrucción de materiales fue planteada en el ámbito educativo debido a la escasez de recursos, la limitación económica para su obtención, la necesidad de materiales adaptados a las necesidades individuales del alumnado y la intención de fomentar la sostenibilidad. Por tanto, este modelo amplía las posibilidades de aplicación de un amplio abanico de contenidos, no alcanzables sin la creación de los recursos requeridos (Fernández-Río y Mendez-Giménez, 2014). El diseño y la construcción de materiales refuerza tres elementos básicos del constructivismo como el aprendiz activo, el aprendiz social y el aprendiz creativo (Perkins, 1999).

La Educación para la Salud es el modelo más reciente y está basado en la idea de Siedentop (1996) de “aprendizaje para toda la vida”, que según Haerens et al. (2011), requiere de una relación significativa entre los contenidos impartidos en el aula y el conocimiento, las habilidades y las actitudes que los estudiantes necesitan fuera de la misma. El medio por el que ello se consigue es identificando y entendiendo la importancia de realizar regularmente AF, siendo necesaria la autogestión y organización del modo de vida. Este mismo autor presenta que, según este modelo la salud es la finalidad principal de la EF. Para ello, hay que potenciar la formación afectiva del estudiantado, no solo la motórica.

2.2.2. Modelo de responsabilidad social y personal

La EF y el deporte en sí mismos no disminuyen los problemas de convivencia que los jóvenes manifiestan actualmente (Carranza y Mora, 2003), motivados por conductas disruptivas como el maltrato, la xenofobia, las intimidaciones o las agresiones (Serrano et al., 2018). Fraser-Thomas et al. (2005), se reafirman en la idea de que en los últimos años ha habido un aumento preocupante de la disminución del respeto y el aumento de fracaso y violencia escolar. Este motivo, ha presionado a las instituciones educativas a diseñar, implementar y evaluar aquellos programas que mejoren las habilidades y competencias de los estudiantes de tal forma que se prevengan las conductas disruptivas (Escartí et al., 2011; Hernández-Mendo et al., 2010). No obstante, si la AF viene acompañada de una orientación educativa en el propio ámbito deportivo, la adquisición de valores y actitudes solidarias es más favorable (Sánchez-Alcaraz et al., 2018). Por ello, a pesar de que el MRPS es aplicado en contextos de AF extraescolar, es

en las clases de EF donde más experiencias han tenido lugar y las que resultan ser más apropiadas para fomentar en los estudiantes competencias personales y sociales (Gould y Carson, 2008; Gordon y Doyle, 2015).

El MRPS, debido a que Hellison (2011) lo diseñó en los años 70 con la finalidad de trabajar los valores a través de la AF con jóvenes procedentes de contextos desfavorecidos o con problemas de conducta, es uno de los modelos que ha resultado tener más efectividad en cuanto a la mejora de la convivencia. Su núcleo central es que los adolescentes deben aprender a responsabilizarse de ellos mismos y de los demás, incorporando estrategias que les permita ejercer el control de sus vidas, siendo así individuos eficientes en la sociedad en la que viven (Hellison, 2011). Para ello, la alta participación y el carácter emocional de la actividad deportiva, ha de ser aprovechado para enseñar valores y promover el desarrollo social y emocional (Couriel-Ibáñez et al., 2019).

Actualmente, es un modelo utilizado en la educación formal y no formal para desarrollar aspectos psicosociales como el respeto, la autonomía, la autogestión, la autoestima, el esfuerzo, la empatía, la cooperación, la ayuda a los demás y el liderazgo (Sánchez- Alcaraz et al., 2018). Progresivamente, los participantes desarrollan la responsabilidad personal y social mediante objetivos sencillos. Para alcanzar dichos objetivos, Hellison (2011) establece cinco niveles de responsabilidad, en los que se parte de una motivación externa para llegar a una más autodeterminada en los últimos niveles (García-González et al., 2021), presentados gradualmente en las diferentes sesiones. El mismo autor, concreta en cada nivel, una serie de estrategias y métodos particulares que los alumnos y el docente deben desarrollar, con el propósito de que los estudiantes interactúen con los niveles y los transfieran a otras áreas.

Estas estrategias han sido concretadas por Metzler (2005) para fomentar el desarrollo de la responsabilidad en los niveles del modelo:

- Nivel 1: respeto por los derechos y sentimientos de los demás. El alumnado es quien elabora las propias reglas de clase y forma democráticamente los equipos
- Nivel 2: participación y esfuerzo. Diseñar tareas en las que el alumnado sea el protagonista y haga labores de co-enseñanza y co-evaluación. Además de redefinir el éxito.
- Nivel 3: autonomía. El alumnado se marca planes personales a medio y corto plazo y diseña tareas.

- Nivel 4: ayuda a los demás y liderazgo. Se plantean objetivos de equipo, se promueve la enseñanza recíproca y se establece el liderazgo compartido de manera que los alumnos asumen ese rol.
- Nivel 5: transferencia de lo aprendido fuera del contexto deportivo. Los estudiantes asumen la responsabilidad de ayudar a compañeros de menor edad en diferentes actividades.

Además, las sesiones siguen una misma estructura dividida en cuatro partes de forma que el alumnado integre el cumplimiento de las normas y establezca rutinas, progresando más rápidamente (Hellison, 2011). Dicha estructura, tal y como recoge Fernández-Río et al. (2016), está formada por la toma de conciencia en la que se plantean los objetivos didácticos a desarrollar en la sesión; la responsabilidad en la acción, el momento de poner en práctica los comportamientos que permiten alcanzar los objetivos previamente planteados; el encuentro de grupo para reflexionar acerca de las conductas anteriores y expresar emociones; y la evaluación y autorreflexión cuyo fin es conocer el grado de adquisición de los objetivos propuestos.

A pesar de que la aplicación de este modelo ha resultado ser positiva en cuanto a la mejora de los valores de los jóvenes (Sánchez-Alcaraz et al., 2017) y en cuanto a la satisfacción de las NPB (Pozo et al., 2018; Sánchez-Alcaraz et al., 2020), existen diferencias metodológicas en su implantación dado que no existe una duración exacta del procedimiento, el tipo de contenido a utilizar o el número de alumnos recomendado (Paredes-García et al., 2016). No obstante, en cuanto a la duración de los programas, Sánchez-Alcaraz et al. (2020) señalan que el 75,5% de estos tienen una duración inferior a seis meses, mientras que un 10,34% superan un año de duración. En cuanto al tipo de contenido elegido para trabajar el MRSP, Sánchez-Alcaraz et al. (2019) reflejan que, según los docentes entrevistados, en aquellas disciplinas individuales y enfocadas a la condición física, es más difícil apreciar determinados aspectos que en los contenidos de expresión corporal o deporte por la interacción con el entorno y los compañeros, o el cumplimiento de unas normas establecidas. De esta misma forma, en dicho estudio se muestra que la organización grupal facilita la aplicación del MRPS. Respecto al número de alumnos recomendado, Hellison (2011) establece que este no debe superar los 20 jóvenes debido a las características de dicha población, criterio de éxito del programa. Es por ello que dicho autor recomienda la implantación de su programa en actividades extraescolares, dado que el número de participantes se puede ver restringido (Pardo y García-Arjona, 2011).

Un estudio realizado por Prat (2019) mostró que los alumnos que experimentaron una metodología tradicional, redujeron su interés por la EF mientras que el alumnado que vivenció una metodología innovadora basada en el MRPS, mejoró su percepción sobre la deportividad, su intención de ser físicamente activos y su intención de practicar AF semanalmente. En la misma línea, Sánchez-Alcaraz et al. (2019) añadieron que los alumnos que experimentaron el MRPS en sus sesiones de EF mostraron comportamientos de ayuda a los demás y de respeto de las normas del juego, dejando de lado el egoísmo. Asimismo, se presenta mejoría en la autonomía y participación de los jóvenes más disruptivos. Esto podría deberse a que las estrategias de responsabilidad y autonomía personal utilizadas por el docente, podrían haber generado un incremento de la participación, el esfuerzo, el compromiso y el liderazgo en las sesiones (Prat, 2019). Entre estas estrategias docentes, Prat (2019) destaca el brindar al alumnado la posibilidad de gestionar las sesiones, hacerle protagonista del proceso de evaluación, suscitar confianza y seguridad a los estudiantes, promover una relación social de autoestima y comprometida con los demás, y atender las necesidades del alumnado de manera que sean capaces de alcanzar los objetivos didácticos planteados a corto plazo.

Como respuesta a dichas mejoras, los docentes reflejaron un incremento de la motivación a la hora de preparar y desarrollar las sesiones, y de la adquisición de herramientas para su aplicación en EF, mejorando la profesionalidad. Se enfatiza en que la aplicación de este modelo reduce el tiempo de compromiso motor, lo cual no es un problema dado que es una inversión a largo plazo, permitiendo la mejora de la utilización del tiempo de AF en las sesiones de EF (Sánchez-Alcaraz et al., 2019).

Considerando las consecuencias positivas que desembocan de la aplicación del MRPS durante las clases de EF, el objetivo del presente estudio es evaluar la satisfacción de las NPB tras aplicar un programa de intervención basado en el MRPS durante el contenido de esgrima con alumnos de 5º curso de EP.

3. OBJETIVOS

El principal objetivo del presente trabajo es evaluar la satisfacción de las NPB del alumnado de 5º curso de EP tras la implementación de una UD de lucha basada en el MRPS.

A partir del objetivo general, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- 1) Conocer los posibles cambios derivados de la intervención en las variables autonomía, percepción de competencia y relación social.
- 2) Determinar las posibles diferencias en las NPB en cuanto al sexo.
- 3) Determinar las posibles diferencias en las NPB en cuanto a la vía.

4. METODOLOGÍA

4.1. Contexto

La realización de este estudio se ha llevado a cabo mediante un diseño cuantitativo, con medición pre-post, en el que los participantes vienen definidos previamente (cuasiexperimental).

El centro educativo en el que se ha llevado a cabo el estudio es el CEIP Hispanidad de Zaragoza, ubicado en un entorno con una importante desigualdad entre zonas. Comprende dos de los barrios más desfavorecidos con una gran marginalidad, y una zona residencial de alta renta. Ello se ve reflejado en el contexto del colegio dado que su alumnado procede de entornos socioculturales diversos, con niveles de vida variados.

Se trata de un centro de atención preferente TEA e inmerso en el programa British Council (CEIP Hispanidad, s.f.).

Respecto a sus instalaciones, el centro cuenta con un único edificio para la Etapa de Educación Infantil (EI) y EP formado por 18 aulas. En el exterior del edificio existen dos patios de recreo, uno para el alumnado de EI con módulo multijuegos, y otro para el alumnado de EP con foso de arena, dos campos de baloncesto, dos pistas polideportivas y zona ajardinada.

En concreto, dicha intervención se ha llevado a cabo en 5º curso de EP. La UD impartida está compuesta por diez sesiones prácticas, todas ellas centradas en el dominio de acciones motrices de oposición, especialmente en el contenido de esgrima, se tituló *¡Únete al videojuego del cambio!*

4.2. Material y método

4.2.1 Participantes

Los participantes del estudio fueron 33 estudiantes de 5º curso de EP (10-12 años), divididos en dos vías (tabla 1). La muestra seleccionada fue intencionada de carácter no-aleatorio a la que se le aplicaron tres criterios de inclusión: la entrega de la autorización firmada por el padre/madre o tutor del alumno, el grado de presencia (asistencia al 80% de las diez sesiones) en las sesiones de prácticas de EF impartidas a lo largo de la UD *¡Únete al videojuego del cambio!*, y el cumplimiento de los cuestionarios pre y post. Se excluyeron un total de 12 individuos, siete por incumplimiento del primero de los criterios, cuatro por el segundo, y uno por el tercero.

Tabla 1

Participantes del estudio

	Vía A	Vía B	TOTAL
Chicos	8	6	14
Chicas	10	9	19
TOTAL	18	15	33

Fuente: Elaboración propia.

Consecuentemente, se contó con la firma de la autorización pertinente de las familias (Anexo I) en la que se recogía el consentimiento informado, para que la cumplimentación de los cuestionarios de recogida de datos se pudiera llevar a cabo y ser utilizados posteriormente para el estudio.

4.2.2 Instrumento de recogida de datos

Con la intención de valorar las modificaciones de las NPB del alumnado tras un programa de intervención, el instrumento de recogida de datos fue de un cuestionario validado de respuesta cerrada (Anexo II) en el que se utilizó la versión española de la *Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física* (BPN-PE; Menéndez Santurio y Fernández-Río, 2018), basada en la *Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio* (BPNES) (Vlachopoulos y Michailidou, 2006) y su adaptación al castellano (Moreno et al., 2008).

Está compuesta por 12 ítems (cuatro por factor) que evalúan la autonomía, la percepción de competencia y la relación social. Los ítems relativos a la autonomía son el 1, 4, 7 y 10; los ítems respectivos a la percepción de competencia son el 2, 5, 8 y 11; mientras que los ítems 3, 6, 9 y 12 son los referidos a la relación social. Las respuestas de dicho cuestionario son recogidas en una escala tipo Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo) y están encabezadas por el siguiente enunciado: “En general, en Educación Física...”

4.2.3. Intervención/procedimiento

El procedimiento llevado a cabo para la realización del estudio comenzó con la selección del instrumento de recogida de datos. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica en diferentes bases de datos como Alcorze, el metabuscador de la Universidad de Zaragoza, utilizando diferentes descriptores y palabras clave (escala de las NPB, NPB en EF, satisfacción y frustración de las NPB, evaluación del MRPS).

Los resultados obtenidos fueron:

- Escala BPNES (Moreno et al., 2008; Vlachopoulos y Michailidou, 2006), centrada en el ejercicio físico en general.
- Cuestionario de Apoyo a las NPB (CANPB; Sánchez-Oliva et al., 2013) valora la labor docente en cuanto a la satisfacción o frustración de las NPB (incluida la novedad). Además, a pesar de que su estructura es similar a la Escala BPN-PE, también está validado para ser utilizado con alumnado de ESO y Bachillerato.
- Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas en el Ejercicio Físico (EFNP; Sicilia et al., 2013), destinada a estudiantes universitarios y cuya finalidad es conocer los factores contextuales que desgastan el bienestar psicológico en la práctica de AF
- Escala de Satisfacción y Frustración de la Necesidad de Novedad (NNSFS) que únicamente analiza dicha NPB (González-Cutre y Sicilia, 2019; González- Cutre et al., 2016, 2020).
- Escala del Locus Percibido de Causalidad-2 (Ferriz et al., 2015), esta estudia la forma de motivación del alumnado y no la satisfacción o frustración de las NPB.

Por tanto, la herramienta más aproximada a los objetivos de este estudio es la Escala BPN-PE (Menéndez Santurio y Fernández-Río, 2018) dado que es específica del área de EF, abarca las tres NPB tradicionales, y valora su satisfacción y frustración en el alumnado durante la práctica de AF.

Posteriormente, tanto la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, como el centro educativo, conocedor del estudio que se iba a llevar a cabo, aprobó la recogida de datos. Asimismo, los participantes recibieron una explicación completa y clara sobre los objetivos de la intervención y su diseño, a la vez que se les entregó las correspondientes autorizaciones que debían entregar firmadas por sus tutores legales. Un margen de dos semanas fue empleado para la recogida de las autorizaciones firmadas. Destacar que el instrumento de recogida de datos se administró en las sesiones de EF, el día anterior a la puesta en práctica de la intervención y en la última sesión. Así pues, los datos recogidos eran fieles al tiempo de duración de la intervención.

Durante la cumplimentación del cuestionario de la escala BPN-PE, el alumnado no presentó apenas dificultades para contestar las preguntas. Sin embargo, en el ítem 5 “considero que tengo una estrecha relación con mis compañeros de clase” y en el 9 “pienso que la forma en la que se imparten las clases son fiel reflejo de lo que soy”, se reflejó incompreensión del vocabulario.

El estudio se desarrolló tomando como referencia una UD centrada en las actividades luctatorias de esgrima sobre la que se incorporó el MRPS para ambas vías participantes (Anexo III). Consecuentemente, una vez pasado el instrumento de recogida de datos, se procedió a su implementación durante un periodo de dos semanas y media. Además, para favorecer el ambiente de aprendizaje se utilizó el cuento motor como recurso metodológico que integró como contenidos transversales los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). De esta manera, el hilo conductor de la intervención fue la temática del videojuego *Disney Magic Kingdoms* (juego en el que construir mundos virtuales de Disney). El alumnado debía unirse para luchar contra la oscuridad que se apoderaba de los diferentes mundos de Disney y arrebatarse a la malvada *Maléfica*, responsable de esa oscuridad. Para ello, debía superar una serie de retos o actividades relacionadas con el contenido de esgrima y, que tenían lugar en las diferentes sesiones de EF.

La UD estaba constituida por diez sesiones agrupadas de dos en dos, cuyo desarrollo se refleja detallado en la tabla 2, conformando un total de cinco sesiones de una hora y 30 minutos de tiempo efectivo. Todas ellas comenzaban introduciendo los objetivos didácticos a alcanzar en la sesión y recordando los objetivos personales y grupales propuestos. Asimismo, las sesiones finalizaban con la cumplimentación de una lista de control, una autoevaluación en la que el alumnado debía reflexionar sobre su implicación y conducta durante el desarrollo de la sesión.

Tabla 2

Desarrollo de la UD

Sesión	1 y 2	3 y 4	5 y 6	7 y 8	9 y 10
Progresión de aprendizaje (fases)	Familiarización con el implemento, saludo y posición de guardia	Movimientos básicos de la esgrima: saludo, posición de guardia, romper y marchar	Movimientos básicos de la esgrima: saludo, posición de guardia, romper, marchar, golpe recto y de fondo	Movimientos básicos de la esgrima: saludo, posición de guardia, romper, marchar, golpe recto y de fondo en una situación real de juego	Responsabilidad en la acción y co-enseñanza
Niveles de responsabilidad	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Organización	Individual	Individual y equipos	Individual, equipos y parejas	Individual, equipos y parejas	Equipos
Evaluación	Evaluación diagnóstico inicial	Evaluación continua		Evaluación final	

4.2.4. Análisis

El análisis de datos se efectuó mediante el programa Microsoft Excel. En él se introdujeron los datos correspondientes a los cuestionarios y se realizó un descriptivo de frecuencias y porcentajes en las variables autonomía, percepción de competencia y relación social. Estas fueron organizadas en función de la vía y del sexo, mostrando los valores promedio y las desviaciones típicas, de acuerdo con el estudio de Ariza et al. (2022). Además, se utilizó la diferencia de las puntuaciones obtenidas sobre la autonomía, la percepción de competencia y la relación social, entre la medición final respecto a la medición inicial. De esta forma, se establecieron porcentajes y valores de incremento o decrecimiento de los mismos.

5. RESULTADOS

Los resultados medios de las variables autonomía, percepción de competencia y relación social en la medición inicial fueron más altos en la vía B que en la vía A (tabla 3). Realizando una diferenciación por sexo y vía, en cuanto a la autonomía, los chicos de la vía A ($5,63 \pm 1,12$) reportaron una puntuación de un 7,99% más baja que la vía B ($6,08 \pm 0,52$). Sin embargo, los chicos de la clase A presentaron un nivel de percepción de competencia un 4,87% más alto que los de la clase B ($5,38 \pm 0,91$ y $5,13 \pm 0,80$, respectivamente). La variable de relación social presentó en la medición inicial una diferenciación de un 24,14% entre los chicos de la vía B ($6,17 \pm 0,85$) y los de la vía A ($4,97 \pm 1,27$). Es decir, los chicos de la vía B mostraron valores medios iniciales más altos que los de la vía B en las variables autonomía y relación social.

El grupo chicas de la vía B presentaron unos valores medios iniciales superiores a los de la vía A en un 13,39% en la variable de autonomía ($5,42 \pm 1,12$ y $4,78 \pm 0,87$, respectivamente), 20,1% en la variable de percepción de competencia ($4,78 \pm 0,97$ y $3,98 \pm 1,61$, respectivamente) y en un 32,26% en la variable de relación social ($5,33 \pm 1,18$ y $4,03 \pm 1,92$, respectivamente). No obstante, las chicas de ambas vías presentaron unos valores medios totales más bajos que los chicos. Por tanto, en la medición inicial, se aprecia una satisfacción de las NPB en los chicos, en las tres variables, superior al de las chicas, siendo poco más de un punto en ambas vías.

Tabla 3

Comparativas inicial y final

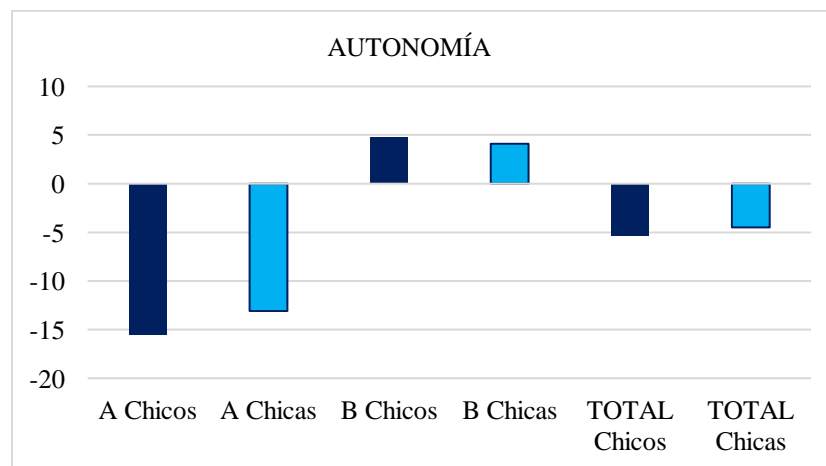
Variable	Vía A			Vía B		
	Chicos (n=8)	Chicas (n=10)	Total (n=18)	Chicos (n=6)	Chicas (n=9)	Total (n=15)
Autonomía pre	$5,63 \pm 1,12$	$4,78 \pm 0,87$	$5,20 \pm 0,60$	$6,08 \pm 0,52$	$5,42 \pm 1,12$	$5,75 \pm 0,47$
Autonomía post	$4,75 \pm 1,13$	$4,15 \pm 0,84$	$4,45 \pm 0,42$	$6,38 \pm 0,52$	$5,64 \pm 0,88$	$6,01 \pm 0,52$
Var.	-15,56	-13,09	-14,42	4,79	4,10	4,47
Competencia pre	$5,38 \pm 0,91$	$3,98 \pm 1,61$	$4,68 \pm 0,99$	$5,13 \pm 0,80$	$4,78 \pm 0,97$	$4,95 \pm 0,25$
Competencia post	$5,53 \pm 0,83$	$3,98 \pm 1,98$	$4,75 \pm 1,10$	$5,71 \pm 1,09$	$4,81 \pm 1,20$	$5,26 \pm 0,64$
Var.	2,91	0	1,67	11,38	0,58	6,11
Relación pre	$4,97 \pm 1,27$	$4,03 \pm 1,92$	$4,50 \pm 0,67$	$6,17 \pm 0,85$	$5,33 \pm 1,18$	$5,75 \pm 0,59$
Relación post	$4,59 \pm 1,17$	$3,58 \pm 1,74$	$4,08 \pm 0,72$	$6,21 \pm 0,86$	$6,00 \pm 0,89$	$6,10 \pm 0,15$
Var. relación	-7,55	-11,18	-9,17	0,68	12,50	6,16

Nota: Dif.= diferencia; Var.= variación.

Tomando como referencia la variable autonomía, en la medición final se plasma en la figura 2 una disminución de un 4,94% de la misma en el conjunto de participantes. Esto se debe a que los chicos de ambas vías disminuyeron en un 5,38% su autonomía, siendo un valor negativo semejante al de las chicas participantes (4,49%). No obstante, este resultado viene motivado por la medición final de la vía A ($4,45 \pm 0,42$) cuyo valor medio descendió un 14,42%. Mientras tanto, en la vía B ($6,01 \pm 0,52$) este aumentó un 4,47%. Consecuentemente, se aprecia una diferencia de la autonomía entre los valores medios de la vía A y B del 35,1%, siendo inferior en el primero de ellos. En cada una de las vías, los valores medios de la medición final del grupo de chicas y chicos es similar por lo que el género no es condicionante en estos datos.

Figura 2

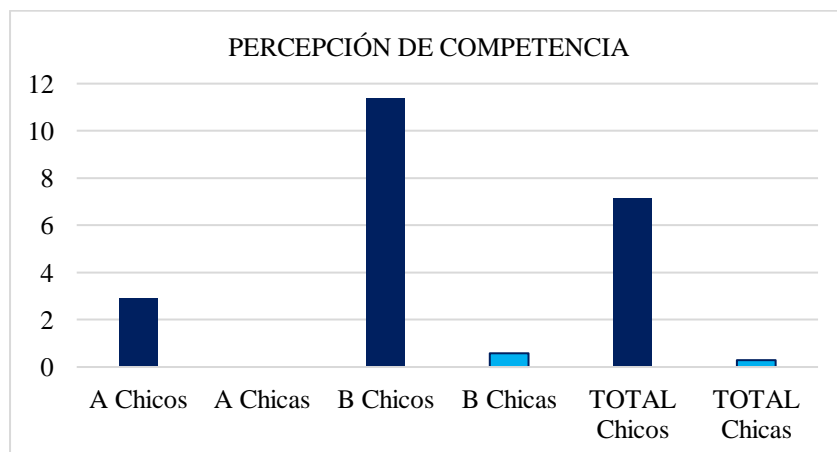
Variación de los valores de autonomía pre-post



Con respecto a la variable percepción de competencia, los valores medios de la medición final se han visto incrementados en un 3,72%. Dicho valor, tal y como muestra la figura 3, viene motivado principalmente porque el grupo de chicos de ambas vías aumentaron en un 7,14% su percepción de competencia. Mientras tanto, los valores en las chicas apenas sufrieron modificaciones siendo esta de un 0,29% superior con respecto a la medición inicial. Destacar que en la vía A ($4,75 \pm 1,10$) los valores medios de la medición final sufrieron un ligero incremento de un 1,67%, mientras tanto en la vía B ($5,26 \pm 0,64$) este fue de un 6,17%. En ambas vías, dicho aumento ha sido originado por la evolución de la percepción de competencia de los chicos ya que, tal y como se ha mencionado anteriormente, los valores medios de las chicas apenas han sufrido mejoría. Como consecuencia, se presenta de un 10,74% entre los valores medios de ambas vías, siendo superior en la vía B.

Figura 3

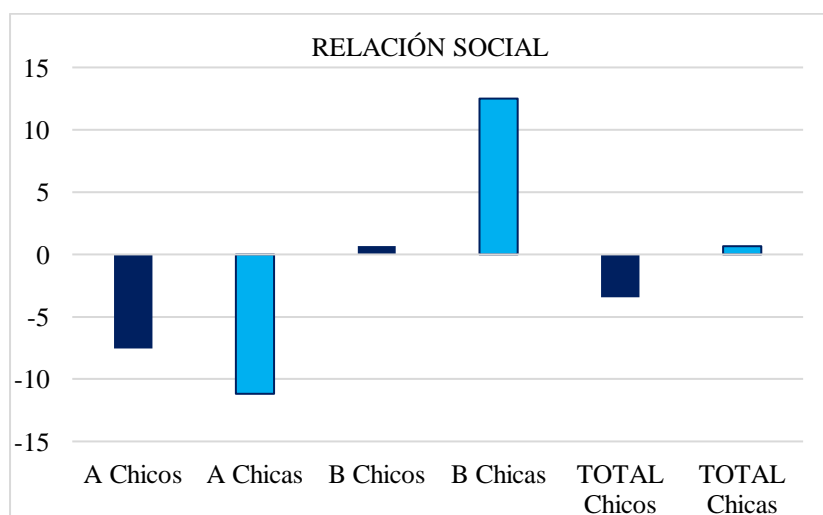
Variación de los valores de la percepción de competencia pre-post



En cuanto a la relación social de la muestra participante, en la medición final se ha reflejado una disminución de un 1,39% promovida por el empeoramiento de esta, en un 3,44%, en el grupo de chicos de ambas vías ya que el grupo de chicas experimentó un ligero aumento de un 0,66%. No obstante, la disminución de los valores medios del grupo chicos y la leve mejoría del mismo en el grupo chicas, viene motivado porque los valores de la vía A ($4,08 \pm 0,72$) se vieron notablemente descendidos en un 9,17%. En contraposición, en la vía B ($6,10 \pm 0,15$) estos aumentaron un 6,16% debido a la alta mejoría de la relación social de las chicas. Por tanto, como se puede observar en la figura 4, se presenta una diferencia de un 49,51% en los valores medios de la variable relación social de ambas vías, siendo éste superior en el grupo B.

Figura 4

Variación de los valores de relación social pre-post



6. DISCUSIÓN

El principal objetivo planteado en este estudio es conocer si tras una intervención basada en el MRPS en el área de EF, las NPB (autonomía, percepción de competencia y relación social) del alumnado de 5º curso de EP se ven modificadas. Los resultados obtenidos mediante la escala BPN-PE, indicaron que la variable de autonomía había sido frustrada al igual que la de relación social en los chicos. Sin embargo, la percepción de competencia y la relación social en el grupo chicas fueron satisfechas. Debido a que los estudios encontrados en términos de características y resultados según cada una de las variables de NPB no se asemejan a los recogidos en el presente estudio, en este apartado se plasman las posibles consecuencias de ellos.

En lo que respecta al tipo de metodología utilizada para medir los resultados de las intervenciones que desarrollan el MRPS, principalmente, estudios recientes reflejan que en mayor parte se utilizan metodologías cuantitativas y, en menor medida metodologías cualitativas cuyos instrumentos de recogida de datos son mayoritariamente entrevistas o grupos de discusión, o mixtas. (Sánchez-Alcaraz et al., 2020). Bien es cierto que, generalmente en aquellos que se lleva a cabo una metodología cuantitativa para conocer la modificación de las NPB o para valorar la aplicabilidad del MRPS, se utilizan dos o más instrumentos de recogida de datos y están más enfocados a la labor del docente y no tanto del alumno. En este estudio, por el contrario, se ha hecho especial hincapié en la satisfacción de las NPB del alumnado sin tener en cuenta la labor docente y el modelo pedagógico aplicado. A la vista está que ambos factores son determinantes en la satisfacción o frustración de las NPB ya que de ellos dependen las formas motivacionales de los estudiantes, tal y como ha sido demostrado en numerosos estudios que comparaban metodologías activas con tradicionales (Navarro et al., 2018; Prat et al., 2014). Consecuentemente, debido a que el MRPS presenta evidencias científicas relacionadas con la satisfacción de las NPB (Prat et al., 2014), la leve evolución e incluso el descenso de los valores en las variables de autonomía, percepción de competencia y relación social, pueden haber sido motivados por su aplicabilidad en la intervención. Por ejemplo, estudios muestran que, mediante la aplicación del Aprendizaje Cooperativo, se presentan mejoras significativas en los valores medios finales de las NPB ya que se promueve la motivación intrínseca, disminuyendo la desmotivación (Fernández-Argüelles y González, 2018; Navarro et al., 2018). Es decir, dicho modelo favorece la satisfacción de las NPB en un periodo de tiempo similar al del presente estudio y, por ende, la variación de las NPB tras el desarrollo de la intervención podría haber sido mayor si el modelo de aprendizaje cooperativo hubiera sido aplicado a la UD. Sin embargo, el objetivo del estudio está centrado en la

repercusión de la aplicabilidad del MTRPS en las NPB. Para un estudio más concreto podrían haberse utilizado escalas que complementasen a la escala BPN-PE, como la versión española del cuestionario de responsabilidad personal y social (Escartí et al., 2011; Li et al., 2008).

El tipo de motivación que experimenta el alumnado en las intervenciones también es un aspecto determinante de la satisfacción de las NPB (Ryan y Deci, 2000). Ello se refleja en el estudio realizado por Sánchez-Oliva et al. (2014), cuyos resultados relacionan positivamente la satisfacción de las NPB con todas las formas de motivación (intrínseca y extrínseca), exceptuando la desmotivación.

Otro de los motivos por el que el MRPS ha podido no alcanzar su mayor nivel de éxito y que afirma la idea anterior de que la forma de aplicarlo en el presente estudio ha podido no ser favorable en la satisfacción de las NPB es recogida por Sánchez-Alcaraz et al. (2019). Su aplicación debe comenzar al inicio del curso, tener lugar a lo largo de toda la etapa educativa y en todas las áreas de conocimiento. La imposibilidad de ello se justifica dada la situación de prácticas ante la que se desarrolló la presente intervención, aislada del área de EF y cuya temporalización fue aplicada en un periodo de tiempo reducido de dos semanas y media. No obstante, destacan un determinante positivo del proceso de este trabajo: la duración de las sesiones. En este caso, como afirman que este modelo reduce el tiempo de práctica, al tratarse de sesiones dobles de hora y media, el alumnado contó con el tiempo efectivo suficiente para poder desempeñar sus tareas.

Respecto a la edad de la muestra, profesores participantes de dicho estudio (Sánchez-Alcaraz et al., 2019) afirman que es un aspecto determinante del MRPS dado que deben poseer un grado de madurez que les permita cumplimentar las premisas del modelo satisfactoriamente. Hay numerosos términos abstractos relacionados con los niveles de responsabilidad personal y social que pueden resultar incomprensibles para el alumnado de 5º curso de EP. Otro estudio realizado por Prat et al. (2019) corrobora esa idea debido a sus resultados positivos en cuanto al aumento de la implicación, el desarrollo de las NPB, la motivación autodeterminada y la práctica diaria de AF por parte de los estudiantes de ESO. A diferencia del estudio de Castaño et al. (2016) cuyos participantes eran de 5º y 6º curso de EP, sus resultados obtenidos fueron positivos por lo que las NPB se vieron satisfechas. Por tanto, se puede afirmar que la edad no ha sido un factor determinante de la variabilidad de resultados del presente estudio, pero sí que el tiempo destinado para la cumplimentación del cuestionario fue insuficiente dado que el instrumento de recogida de datos fue el mismo. Este hecho pudo promover que el alumnado

participante en este trabajo lo rellenase con rapidez sin premeditar la respuesta. El instrumento de recogida de datos en cuestión, no parece ser tampoco un condicionante a la hora de ser utilizado con alumnos de tercer ciclo de EP ya que como se ha mencionado con anterioridad, en dicho estudio los valores del pretest resultaron evolucionar positivamente tras la intervención (Castaño et al., 2016).

7. CONCLUSIONES

La principal conclusión del estudio es que los resultados obtenidos han sido diferentes en función de las distintas variables que definen las NPB. De esta forma, la variable de *autonomía*, esta ha presentado una tendencia negativa procedente tanto del alumnado de género femenino como masculino de la vía A. Sin embargo, en la vía B, la modificación de esta variable ha resultado positiva siendo semejante tanto en chicas como en chicos.

Respecto a la variable *percepción de competencia*, esta ha evolucionado especialmente en el género masculino dado que en el género femenino apenas ha sufrido modificaciones. La vía B ha sufrido una mejoría mayor que la vía A, aumentando los chicos de la vía B hasta tres veces más que los de la vía A.

Finalmente, la variable de *relación social* ha sufrido un leve descenso motivado por los negativos resultados recogidos en la vía A, especialmente en las chicas. En cuanto a la vía B, ha presentado una tendencia positiva motivada por los altos valores del grupo chicas; en los chicos dicha mejora ha sido ligera.

8. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Este estudio cuenta con ciertas limitaciones. En primer lugar, nos encontramos con una reducción de la muestra en cuestión debido a los criterios de inclusión establecidos. El 75% de los estudiantes que han quedado excluidos eran chicos por lo que los resultados podrían haber sufrido cambios. Por ello, como perspectiva de futuro, todos aquellos estudiantes que no pudieron formar parte del estudio serán incluidos, con la finalidad de que los resultados obtenidos sean fiel reflejo del grado de satisfacción de las NPB en dicho contexto. Para que ello sea posible, las autorizaciones para la recogida de datos se difundirán por las aplicaciones de comunicación docente-familia, así como se proporcionarán materiales para aquel alumnado que en el caso de no poder asistir a clase realice un seguimiento de la misma.

En segundo lugar, la implantación tuvo lugar en un periodo muy breve dado que se realizó durante el periodo de prácticas escolares y el MRPS no pudo prolongarse en el tiempo el, dificultando la satisfacción de las NPB del alumnado participante. Asimismo, tal y como establece el MRPS, este es favorable si se aplica de manera interdisciplinar a otras áreas, lo cual no pudo ser factible debido a que las prácticas realizadas eran propias del área de EF. Como perspectiva de futuro, esta misma implantación debe abarcar mínimo un trimestre y ser interdisciplinar al resto de áreas del currículo, llevando a cabo un proyecto en el que se promueva la responsabilidad personal y social al mismo tiempo que el maestro utiliza estrategias que satisfagan las NPB a través del MRPS. El equipo docente, por tanto, ha de tener una constante comunicación, objetivos comunes y una buena coordinación.

En tercer lugar, el instrumento de recogida de datos utilizado (escala BPN-PE) no está validado para estudiantes de EP. Posiblemente, este hecho pueda explicar que la cumplimentación de los cuestionarios no siguiera un procedimiento exhaustivo en el que las respuestas de los participantes fueran certeras. Por tanto, hay preguntas como la 5 y la 9 que podrían ser adaptadas. Para ello, como perspectiva de futuro, se realizará un estudio en el que se valide dicha escala para EP. Se contemplará que la utilización de dicho instrumento sea más pausada, rellenando todos al mismo tiempo las preguntas una por una a la vez que se explican detalladamente para evitar confusiones.

En cuarto y último lugar, destacar que, durante el periodo de implantación de la UD, en la vía A resultó haber un caso de acoso escolar lo que dio lugar a respuestas muy negativas

en los test, bajando notablemente las puntuaciones. Por ende, sería conveniente realizar un estudio en el que se analizaran los factores externos que influyen en la satisfacción de las NPB durante la intervención. De esta forma, se podrán conocer los motivos por los que los resultados han sido tan dispares en las tres variables y, consecuentemente, el docente podrá aplicar las estrategias necesarias para satisfacer aquellas necesidades personales y del grupo-clase que frustran las NPB.

Finalmente, nuevas líneas de estudio surgen de este proyecto. Entre ellas se encuentra un estudio futuro centrado en otro contenido del currículo y cuyo modelo pedagógico a aplicar sea diferente al de la presente intervención. De esa manera se aplicará otro contenido de EF con el MRPS en una vía y en la otra se impartirá esgrima a través de otro modelo pedagógico. De esta manera, partiendo de un mismo contexto sociocultural, se podrá establecer una comparativa entre el contenido y el modelo pedagógico utilizado para conocer qué condiciones favorecen en mayor medida la satisfacción de las NPB. Otra línea de futuro sería analizar los datos del presente trabajo mediante estadística inferencial. Además, el contexto de los participantes de la muestra es otro aspecto a considerar dado que, en una nueva línea de estudio, se puede evaluar la incidencia del MRPS y, por tanto, la diferenciación de la satisfacción de las NPB en alumnado procedente de contextos dispares. Se propone: alumnado de centros educativos públicos y privados, alumnado del entorno rural y urbano, o Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo educativo (ACNEAE).

9. VALORACIÓN PERSONAL

El presente trabajo ha sido fruto de superación dado que ha supuesto una continua desorientación con un consecuente aprendizaje. Ello se ha visto motivado por la inexperiencia en el ámbito de la investigación que ha dificultado en especial el proceso de análisis de los datos y la extracción de conclusiones. No obstante, me quedo con la futura formación extraída del proceso de elaboración, la búsqueda bibliográfica y la aplicación práctica de los modelos pedagógicos en el área de EF, un gran campo en el que indiferentemente de la elección, tanto el alumnado como el docente sale provechoso. A pesar de que su puesta en marcha en el aula genera inseguridades acerca de si la implantación de un modelo u otro es correcta, cada maestro/a lo adapta a su estilo de enseñanza y al contexto en el que se ve sumergido siendo siempre válido y único.

En ese sentido, considero que son pocos los créditos, entendidos como horas lectivas, destinados en el Grado en Magisterio en EP para hablar y poner en marcha modelos pedagógicos basados en contextos muy concretos que pueden ser nuestras aulas. En primer curso recuerdo estudiar en la asignatura de *Currículo en Contextos Diversos* otros tipos de escuelas, pero la ausencia de simular las mismas como docentes y su inexistencia en la ciudad de Zaragoza, hace que esa teoría sirviera únicamente para aprobar el examen. Bien es cierto que todas las asignaturas de didáctica están centradas en proporcionar al alumnado universitario numerosas actividades novedosas, originales, experimentales y manipulativas que suscitan interés y motivación en el alumnado. Sin embargo, estas propuestas no están basadas en modelos pedagógicos, no se encuentran sustentadas por una estructura que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta misma línea, las NPB no han sido nombradas en ninguna de las asignaturas de psicología, únicamente en *Actividades físicas de Oposición y Cooperación*. Personalmente, como futura maestra el conocimiento de su existencia es fundamental. Su satisfacción está en nuestra mano y de ella depende el éxito del aprendizaje en lo relativo a la motivación autodeterminada del alumnado, desarrollando aspectos esenciales en la integridad de su persona como son la autonomía, la percepción de competencia y la relación social. Como consecuencia de ello, la falta de formación docente dificulta el desapego de la metodología tradicional en los centros educativos y suscita la desmotivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante los dos periodos de prácticas escolares vivenciadas en mi etapa universitaria, he podido percibir la diferencia de compromiso que adquieren los maestros a la hora de desarrollar

las sesiones tanto de EF como del resto de áreas; y cómo su implicación repercute en la del alumnado. Por ello, nuestra estancia en el colegio considero que es nutritiva para ambas partes dado que nosotros podemos aportar aire fresco y energía a las monótonas sesiones. Al mismo tiempo nos llenamos de ideas, actividades, estrategias de organización, enseñanza, resolución de problemas, conocemos la realidad y reflexionamos acerca de qué implantar y cómo relacionándolo con lo aprendido teóricamente en cursos pasados. No obstante, no es hasta cuarto curso y, principalmente en las *Prácticas Escolares de Mención*, cuando te pones en la piel de docente y te desarrollas como el mismo, siendo un miembro más de la comunidad educativa. En dicho momento, gracias a la profesora que nos introdujo esta metodología y a mi tutora de centro, respectivamente, pude comprender la importancia de aplicar metodologías activas y sentir que lo bonito de la pedagogía es probar, experimentar, innovar, suscitar interés y motivación en el alumnado por el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, por la EF.

Se hace referencia únicamente a dos periodos de prácticas porque en segundo curso del grado, estas no pudieron desarrollarse debido a la situación pandémica ante la que nos encontrábamos. Destacar que ello afectó significativamente también a la estancia en el centro escolar el tercer curso y, consecuentemente, a mis experiencias de formación permanente. En ese periodo de adaptación a la Covid-19, el alumnado no podía tener contacto por lo que la organización del alumnado durante las sesiones era individual, quedándose a un lado el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo.

Constantemente durante los cuatro años de carrera te hablan de educación de calidad, pero no de cómo conseguirla. Es muy fácil exponer palabras cultas que dan credibilidad e importancia a nuestra profesión porque, al fin y al cabo, nos sumergimos en este camino con la finalidad de darle a la educación de hoy en día un giro de 180° y no cometer los errores que, otros docentes en el pasado, cometieron con nosotros/as.

Hoy me siento satisfecha de lo que he conseguido con este estudio, encontrar la fórmula por la que me matriculé en este grado. Ello me llena de energías para continuar por esta senda y formarme para adaptarme a las necesidades individuales y de la sociedad cambiante en la que vivimos. Fruto de este estudio y de las prácticas escolares realizadas durante un periodo de tres meses en el CEIP Hispanidad, he podido observar de primera mano la cantidad de conflictos que se originan hoy en día tanto en las sesiones de EF como en los recreos. Consecuentemente,

me he matriculado en un Máster Universitario en Prevención y Mediación de Conflictos en Entornos Educativos.

En definitiva, la realización de este trabajo me ha abierto paso a una nueva visión docente en la que promover una enseñanza de calidad basada en la motivación autodeterminada del alumnado con el fin de provocar adherencia a la práctica regular de AF.

10. REFERENCIAS

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., y Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Alison, S., y Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Physical Education*, 28(3), 9-13.
- Almond, L., y Whitehead, M. E. (2012) Translating physical literacy into practice for all teachers. *Physical Education Matters*, 7(3), 67-70.
- Ariza, N., Falcón Miguel, D., Ortega Zayas, M. A., y Peñarrubia Lozano, C. (23-25 de marzo de 2022). La enseñanza de los deportes de raqueta en educación primaria: gamificación frente a metodología tradicional [Discurso principal]. VI Congreso Internacional en Investigación y Didáctica de la Educación Física, Granada.
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., y Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 647-670. <https://doi.org/10.1348/000709910X487023>
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Carranza, M., y Mora, J. M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Grao.
- Casey, A., y Kirk, D. (2021). *Models-based Practice in Physical Education*. Routledge.
- Casey, A., y MacPhail, A. (2016). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Castaño López, M. E., Navarro Patón, R., y Basanta Camiño, S. (2016). Estudio de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los escolares de primaria respecto a la educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 39, 102-110.
- CEIP Hispanidad (s.f.). *Proyecto Educativo de Centro*. <https://ceiphispanidad.org/proyecto-educativo-de-centro/>
- Chillón, P., Ortega, F. B, Ruiz, J. R, Pérez, I. J., Martín-Matillas, M., Valtueña, J., Gómez-Martínez, S., Redondo, C., Rey-López, J. P., Castillo, M. J., Tercedor, P., y Delgado, M.

- (2009). Socio-economic factors and active commuting to school in urban Spanish adolescents: the AVENA study. *European Journal of Public Health*, 19(5), 470-476. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp048>
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l' ensenyament obligatori*. Departament d' Ensenyament, Secretaria General.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós Ibérica.
- Contreras, O., De la Torre, E., y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Síntesis.
- Costa, S., Ntoumanis, N., y Bartholomew, K. J. (2015). Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter? *Motivation and Emotion*, 39(1), 11–24. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9427-0>
- Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2019). The moderating role of sportsmanship and violent attitudes on social and personal responsibility in adolescents. A clustering-classification approach. *PLOS ONE*, 14(2), e0211933. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211933>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. The University of Rochester Press.
- Dort, A. L., Evaul, T., y Swalm, R. (1996). *Adventure on a Shoestring*. Paper presented at the meeting of the Eastern District Association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, Stamford, CT.
- Escartí, A., Guitiérrez, M., y Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de responsabilidad personal y social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 119-130.
- Escriba-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., y Haerens, L. (2021). Adopting the situation in school questionnaire to examine physical education teachers' motivating and demotivating styles using a circumplex approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7342. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>

- Fernández-Argüelles, D., y González, C. (2018). Physical education and cooperative learning: A practical experience. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 43–64.
- Fernández-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*, 431, 55-75.
- Fernández-Río, J., Hortigüela, D., y Pérez Pueyo, A. (2021). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual. En A. Pérez Pueyo, D. Hortigüela y J. Fernández-Río (Eds.). *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 11-24). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2014). Self-made materials, Cooperative Learning and games invention: great combination for physical education. *Activ +Health*, 21(2), 29-32.
- Férriz, R., González-Cutre, D., y Sicilia, Á. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la inclusión de la medida de la regulación integrada en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 329-338.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., y Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 19-40.
<https://doi.org/10.1080/1740898042000334890>
- García-González, L., Jiménez-Loaisa, A., Gil-Arias, A., Valencia-Peris, A., Méndez-Giménez, A., González-Cutre, D., Fernández-Ozcorta, E. J., Leo, F. M., Fernández-Río, J., Sevil-Serrano, J., García-González, L., y López-Gajardo, M. A. (2021). *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Red Internacional de Investigación en Educación Física y Promoción de Hábitos Saludables. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- García-Romero, C., Méndez-Giménez, A., y Cecchini-Estrada, J. A. (2020). Papel predictivo de las metas de logro 3x2 sobre la necesidad de autonomía en Educación Física. *Sportis*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.1.5799>
- García-Romero, C., Méndez-Giménez, A., y Cecchini-Estrada, J.A. (2021). Metas de Logro 3x2 y Mediadores Psicológicos en Estudiantes de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
- Gómez, M., Ruiz, F. y Pieron, M. (2010). Motivaciones en la práctica físico-deportiva del alumnado de secundaria. En Consejo Superior de Deportes (Ed.), *Actividad físico-deportiva y salud. Análisis de los determinantes de la práctica en el alumnado de enseñanza secundaria*. Madrid: CSD

- González-Cutre, D., Romero-Elías, M., Jiménez-Loaisa, A., Beltrán-Carrillo, V. J., y Hagger, M. S. (2020). Testing the need for novelty as a candidate need in basic psychological needs theory. *Motivation and Emotion*, 44, 295-314. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09812-7>
- González-Cutre, y Sicilia (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes. *European Physical Education Review*, 25, 859-875. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783980>
- Gordon, B., y Doyle, S. (2015). Teaching Personal and Social Responsibility and Transfer of Learning: Opportunities and Challenges for Teachers and Coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 152-161. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0184>
- Gould, D., y Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 58-78. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321–38.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3er ed.). Champaign, IL: Human Kinetics
- Hernández-Mendo, A., Díaz, F., y Morales, V. (2010). Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 305-318.
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Ladwig, M. A., Vazou, S., y Ekkekakis, P. (2018). My best memory is when I was done with it: PE memories are associated with adult sedentary behavior. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 3(16), 119-129. <https://doi.org/10.1249/TJX.0000000000000067>
- Li, W., Wright, P., Rukavina, P. B., y Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.167>

- Ley Orgánica 3/2020. Por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. D.O. No. 340.
- Lorente, E., y Joven, A. (2011). The impact of physical education based on autonomy and responsibility on students' everyday life: A longitudinal study. *Exercise and Quality Life*, 3(2), 1-18.
- Louw, P. J., Meyer, C. D., Strydom, G. L., Kotze, H. N., y Ellis, S. (2012). The impact of an adventure based experiential learning programme on the life effectiveness of black high school learners. *South African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 18(1), 55-64.
- Macarro, J., Romero, C. y Torres, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de Educación*, 353, 495-519.
- McDavid, L., Cox, A. E., y Amorose, A. J. (2012). The relative roles of physical education teachers and parents in adolescents' leisure-time physical activity motivation and behaviour. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(2), 99-107.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.10.003>
- Menéndez Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2018). Versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(69), 119-133.
<https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.69.008>
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Holcomb Hathaway Publishers.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 40-54.
- Navarro-Patón, R., Rodríguez-fernández, J. E., y Cons-Ferreiro, M. (2018). Evaluación de la incidencia de una unidad didáctica de juegos cooperativos en las necesidades psicológicas básicas en alumnado de educación primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 53, 36-54.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

- Orden ECD 850/2016, de 29 de julio. Por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial del Estado, 29 de julio de 2016. D.O. No. 156.
- Pardo, R., y García-Arjona, N. (2011). El Modelo de Responsabilidad: desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 211-222.
- Paredes-García, I., Gómez-Mármol, A., y Sánchez-Alcaraz, B. J. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social: Estrategias de implementación. *Trances, Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 8(2), 157-174.
- Pérez-Pueyo, A. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Revista Lúdica Pedagógica. Educación Física, Recreación y Deporte*, 18(2), 81-92. <https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica81.92>
- Pérez-Pueyo, A. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física. *Retos*, 26, 207-215.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., y Pérez-Ordás, R. (2018). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education. *European Physical Education Review*, 24(1), 56-75. <https://doi.org/10.1177/1356336X16664749>
- Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J., y Puigarnau, S. (2019). The Personal and Social Responsibility Model to Enhance Innovation in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 136, 83-99. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.06](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.06)
- Rink, J. E., Hall, T. J., y Williams, L. H. (2010). *Schoolwide physical activity: A comprehensive guide to designing and conducting programs*. Human Kinetics.
- Rodrigues, F., Bento, T., Cid, L., Pereira Neiva, H., Teixeira, D., Moutão, J., Almeida Marinho, D., y Monteiro, D. (2018). Can interpersonal behaviour influence the persistence and adherence to physical exercise practice in adults? A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 2141. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02141>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Cañadas, M^a, Valero, A., Gómez, A., y Funes, A. (2019). Results, Difficulties and Improvements in the Model of Personal and Social Responsibility. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 136, 62-82. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.05](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.05)

- Sánchez-Alcaraz, B. J., Courdiel-Ibáñez, J., Sánchez-Ramírez, C., Valero-Valenzuela, A., y Gómez-Mármol, A. (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: revisión bibliográfica. *Retos*, 37, 755-762. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.67890>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Díaz, A., y Valero, A. (2014). *Mejora de la convivencia escolar a través de la educación física. El modelo de responsabilidad personal y social*. Editorial Académica Española.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., De la Cruz-Sánchez, E., Moreno-Murcia, J. A., y Lochbaum, M. R. (2018). Teachers' pereceptions of personal and social responsibility improvement through a physical education-based intervention. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(4), 2272-2277. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.04342>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., López-Jaime, G., Valero-Valenzuela, A., y Gómez-Mármol, A. (2017). Los programas de educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Actividad Física y Deporte, Ciencia y Profesión*, 28, 45-58.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Cuevas, R. y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad.European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2014). Predicción de los comportamientos positivos en educación física: una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 387-406. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7911>
- Serrano, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., Courel-Ibáñez, J., GómezMármol, A., y Valero-Valenzuela, A. (2018). Análisis de los niveles de acoso entre iguales y su relación con el nivel de actividad física en educación primaria. *Citius, Altius, Fortius*, 11(2), 37-48. <https://doi.org/10.15366/citius2018.11.2.005>
- Sevil-Serrano, J. (2018). Análisis de comportamientos relacionados con la salud: efectos de un programa de intervención multicomponente en adolescentes de la ciudad de Huesca [Tesis de doctorado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio de la Universidad de Zaragoza-Zaguan.
- Sicilia, A., Ferriz, R., y Sáenz-Álvarez, P. (2013). Validación española de la escala de frustración de las necesidades psicológicas (EFNP) en el ejercicio físico. *Psychology, Society, & Education*, 5(1), 1-19.

- Siedentop, D. (1996). Valuing the physically active life: Contemporary and future directions. *Quest*, 48, 266-274. <https://doi.org/10.1080/00336297.1996.10484196>
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education* (2nd ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sun, H., Li, W., y Shen, B. (2017). Learning in physical education. A self-determination theory perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 277–291. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0067>
- Sylvester, B. D., Curran, T., Standage, M., Sabiston, C. M., y Beauchamp, M. R. (2018). Predicting exercise motivation and exercise behavior: a moderated mediation model testing the interaction between perceived exercise variety and basic psychological needs satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 36, 50-56. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.01.004>
- 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)*. Aljibe.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. In N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport Psychology* (pp. 59-83). New York: Wiley.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., y Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1, 97–121. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., y Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan y S. A. Karabenick (Eds.), *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement: Vol. 16 Part A* (pp. 105– 165). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S07497423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S07497423(2010)000016A007)
- Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Lonsdale, C. (2019). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>

- Vlachopoulos, S. P., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179–201. http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4
- Weinstein, N., y Ryan, R. M. (2011). A Self-Determination Theory approach to understanding stress incursion and responses. *Stress and Health*, 27(1), 4–17. <https://doi.org/10.1002/smi.1368>
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., y Lonsdale, C. (2021). *Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies*. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

11. ANEXOS

Anexo I. Autorización

AUTORIZACIÓN PARA LA RECOGIDA DE DATOS DE UN ESTUDIO REALIZADO EN EL CEIP HISPANIDAD

Madre/ padre o tutor

con DNI autorizo al alumno/a

..... a que

Elena Sanz Remacha, profesora en prácticas, haga una recogida de datos anónima en el curso de 5º de Educación Primaria para un estudio TFG (Trabajo de Fin de Grado) de la asignatura de Educación Física.

En a..... de de 2022

Firma del padre/ madre o tutor

DNI.....

Anexo II. Cuestionarios pre-post

RECOGIDA DE DATOS DE UN TRABAJO FIN DE GRADO:

Las necesidades psicológicas básicas y el Modelo de Responsabilidad Personal y Social: unidad didáctica de actividades luctatorias en Educación Primaria

Código de identificación

Curso	Vía	Nº de la lista

Género

<input type="checkbox"/>	masculino
<input type="checkbox"/>	femenino

El presente cuestionario presenta fines meramente académicos y tiene la intención de conocer el desarrollo de las Necesidades Psicológicas Básicas del alumnado de 5º curso de Educación Primaria del CEIP Hispanidad, tras la implantación de una unidad didáctica de esgrima basada en el Modelo de Responsabilidad y Social Personal. Las siguientes respuestas serán confidenciales y se mantendrá total discreción.

Marca con una X el número que representa tu idea con respecto a los siguientes ítems siendo: 1 totalmente en desacuerdo, 2 muy en desacuerdo, 3 en desacuerdo, 4 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5 de acuerdo, 6 muy de acuerdo y 7 totalmente de acuerdo.

En general, en Educación física...	1	2	3	4	5	6	7
1. Creo que mejoro incluso en las tareas que la mayoría de los compañeros considera difíciles.							
2. Las relaciones con mis compañeros de clase son muy amistosas.							
3. Hacemos cosas que son de interés para mí.							
4. Creo que lo hago de manera correcta incluso en las tareas que la mayoría de los compañeros considera difíciles.							
5. Considero que tengo una estrecha relación con mis compañeros de clase.							
6. Pienso que la forma en que se imparte la educación física es tal y como a mí me gusta.							
7. Creo que lo hago muy bien incluso en las tareas que la mayoría de los compañeros considera difíciles.							
8. Siento que soy un miembro valioso de un grupo de buenos amigos.							
9. Pienso que la forma en que se imparten las clases son fiel reflejo de lo que soy.							
10. Tengo éxito incluso en las clases que la mayoría de los compañeros considera difíciles.							
11. Siento que pertenezco a un gran grupo de buenos amigos.							
12. Siento como si las actividades que realizamos las hubiese escogido yo mismo.							

Versión española de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (BPN-PE)

MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN

Anexo III. Sesiones UD

SESIÓN N°1 y 2	LA OSCURIDAD HA LLEGADO CON LOS HUNOS
Material: Pizarra digital, celos o cinta adhesiva de colores, periódicos, conos y equipo reproductor de música.	Contenido: Familiarización con el implemento, saludo y posición de guardia
<p style="text-align: center;">INTRODUCCIÓN (35')</p> <p>Se apartarán las sillas y las mesas, colocándose frente a la pizarra digital sentados en el suelo a modo de asamblea. Se pedirá que se sitúen por grupos de 5 o 6 personas. Seguidamente se pasará al visionado del vídeo https://youtu.be/_3WNNKqDzqac y tras él, se realizarán varias preguntas abiertas, a modo de evaluación de diagnóstico inicial, sobre las que deberán debatir.</p> <p>Preguntas a realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué está pasando en este videojuego de Disney? ¿Tiene algo que ver con nuestro mundo? • ¿Qué os representa esta imagen? (Realizarlo con todas las incluidas en el vídeo) • Como vosotros habéis mostrado, los videojuegos son un interés mundial, ¿creéis que podríais ayudar al planeta a través de uno? <p><i>El mundo Disney está siendo conquistado, no sabemos quién anda detrás de esto. Quizá Maléfica y sus secuaces tengan algo que ver. Tenemos que buscar una solución, luchar en equipo contra todo lo que se nos ponga por delante.</i></p> <p>Explicar niveles de responsabilidad y sus respectivas características personales (ver anexo 4). Remarcar objetivos didácticos a alcanzar en esta sesión.</p> <p><i>En el mundo Disney también vivimos nosotros pero, ¿quiénes somos? ¿Cómo podemos combatir todo esto si unimos nuestras fuerzas? ¿Todos los personajes están involucrados? ¿Quiénes son los buenos? ¿Y los malos? ¿Quién es quién? No tenemos respuesta para ninguna de estas preguntas.</i></p> <p>El alumnado realizará la elección democrática de equipos equilibrados, con los que trabajará durante toda la unidad didáctica. Cada equipo se pondrá el nombre de una película de Disney y cada miembro será uno de sus personajes en función de su personalidad. Además, rellenarán una</p>	

tabla (véase anexo 5) en la que en cada sesión deberán poner el nombre de un miembro del equipo que será líder y formará parte del tribunal de deporte, de manera que todos al final de la unidad didáctica hayan cumplido ese rol.

Ahora, sabemos quiénes somos, a qué mundo pertenecemos pero, solos será difícil luchar, busquemos a nuestros vecinos y unamos fuerzas. Quizá ahora no, pero nuestros mundos están en peligro, están siendo consumidos por la oscuridad, necesitamos toda la fuerza e inteligencia posible. ¡Necesitamos armas!

FORJAMOS NUESTRAS ARMAS. (15')

Materiales que debe traer el alumnado:

- Celo gordo
- Dos periódicos
- Cinta adhesiva de un color

El primer paso será abrir el periódico por la mitad y enrollarlo por el lado más largo. En el caso de que se quiera crear un arma más resistente, habrá que enrollar el segundo periódico. El segundo y último paso, consiste en forrar con celo toda la espada y decoramos con la cinta como se quiera.

CALENTAMIENTO (10')

Los Humos quieren volver a conquistar nuestro mundo por lo que todos debemos contribuir en la lucha. Hace años, yo, Mulán, tuve que pasar inadvertida en un ejército compuesto por hombres para luchar contra ellos, pero ahora ellos son más y necesitamos todas las fuerzas posibles para acabar con ellos.

Necesitamos gente astuta, fuerte, veloces, buenos cocineros, grandes maestros, valientes, resistentes y leales. Un ejército perfecto siempre estará compuesto por una gran variedad de características en el que cada uno luchará por un mismo fin aportando sus grandes ideas.

Para poder hacerles frente debemos entender una lucha en común y ser un gran equipo, todos por igual y nadie por encima de nadie. Como grandes soldados saludaremos a todas las personas, con los pies juntos y subiendo la mano donde llevamos el arma hasta hacer un ángulo recto con tu cuerpo. Después, cerraremos el saludo llevando el arma hacia la barbilla y recogiendo el arma hacia abajo.

STOP. Todos los participantes se mueven por el espacio y uno de ellos persigue a los demás. Si el pagador te persigue, puedes gritar SALUDÁME, a la vez que te pones en posición para saludar; de esta manera, éste ya no podrá pillarte. Para volver a jugar, otro compañero tiene que venir y saludarte. Si en el caso contrario, el pagador te pilla, se intercambiarán los roles.

Ahora, no podemos olvidar la posición más importante antes de entrar en combate, la posición de guardia. En este caso colocaremos nuestros pies a la altura de los hombros y giraremos el pie dominante 90°, haciendo una L con los pies. Separando un poco las piernas y flexionando las rodillas sujetaremos el arma frente a nuestro adversario.

Se realizará el mismo juego pero en esta ocasión para salvarse en vez de decir STOP, se gritará EN GUARDIA a la vez que se haga la posición explicada. Al colocarse en esta posición se habrá retado al pagador a un duelo de 1 tocado. Si se pierde, se pasará a ser el pagador y el otro compañero quedará liberado. Además, se seguirán utilizando los roles anteriores, haciendo partícipes a todos los alumnos y alumnas con alguno de ellos.



PARTE PRINCIPAL (30')

Tal y como hemos visto la oscuridad puede apoderarse de nosotros e intentar romper nuestra lucha generando desigualdades entre nosotros.

CUIDADO CON EL GUARDIA. Todos los participantes irán moviéndose por el espacio al ritmo de la música, cuando esta pare todos deberán hacer el SALUDO. Después, se colocarán tantos conos como participantes haya menos 1. Moviéndose al ritmo de la música deberán estar atentos para cuando ésta pare correr hacia un cono libre y colocarse EN GUARDIA sobre él. Cada vez se irá quitando un cono para que sea más difícil encontrarlos. En la primera ronda nadie quedará eliminado al quedarse sin cono, pero en la segunda ronda sí.

VUELTA A LA CALMA (15')

Se reúnen por grupos y reflexionan sobre los comportamientos relacionados con los objetivos didácticos, analizan las capacidades y habilidades técnicas, y expresa emociones. Se crea una

conclusión final sencilla de la sesión y mediante un líder o portavoz, se pone en común con el grupo-clase.

EVALUACIÓN (7')

Deberán rellenar una hoja de autoevaluación y plantearse uno o dos objetivos personales a corto plazo relativos a los niveles de responsabilidad. Posteriormente, entre todos, deberán proponer soluciones y plantearse objetivos grupales a corto plazo para cumplir con éxito el nivel 1 de responsabilidad y aproximarse al nivel 2.

SESIÓN Nº3 y 4	WALL - E NOS ESTÁ AVISANDO
Material: Espadas, conos, petos, contenedores e imágenes de residuos.	Contenido: Movimientos básicos de la esgrima: romper y marchar
<p style="text-align: center;">INTRODUCCIÓN (15')</p> <p>Remarcar objetivos didácticos a trabajar en la sesión y recordar objetivos personales planteados. Establecer objetivos de grupo.</p> <p>Video presentación (https://www.youtube.com/watch?v=FSg91NTv8vI) de un combate de esgrima de Araceli Navarro (deportista española que participó en los JJOO de Pekín 2008) remarcando el terreno de juego y sus reglas.</p> <p><i>(Sonido máquina del tiempo)</i></p> <p><i>¡Bienvenidos al año 2830! Soy Wall - e, un robot que vive en vuestro planeta en el futuro. Necesito vuestra ayuda para que el planeta cambie y no muera. Debido a la contaminación que se ha generado años atrás: ya no quedan animales, no se puede respirar, vivimos entre escombros y contaminación... Por favor, vosotros sois el cambio.</i></p> <p style="text-align: center;">CALENTAMIENTO (15')</p> <p><i>Ahora que estáis aquí, debo deciros que tenéis que tener mucho cuidado, mucha gente va a intentar infectaros e intentando que no ayudéis al planeta. ¡Debéis ser fuertes!</i></p> <p>INFECTADO. Todos los participantes se mueven con su espada por la pista. Por grupos, uno de ellos será “el infectado” y tiene que intentar contagiar a los miembros del resto de equipos. Para</p>	

ello, deberán tocar con su espada las piernas de los demás. La/s persona/s a las que toque estará/n también infectado/as y deberá/n pillar también. Gana el equipo cuyo miembro sea el último sin contagiarse.

PARTE PRINCIPAL (45')

Para luchar contra la oscuridad que se está apoderando del planeta debéis atacar a vuestro adversario de una manera eficaz y desplazarnos rápidamente para que no logre alcanzarlos. Primero, debéis aprender a marchar, desde la posición de guardia adelantar el pie de delante y después el de atrás. Segundo, aprenderemos a romper, desde la posición de guardia, retrasamos el pie adelantado para recuperar la posición. ¡La unión hace la fuerza! Únete a tus compañeros para que la oscuridad no pueda apoderarse de ti, juntos lograremos combatirla.

FIRMES (10'). Por grupos, en fila, deberán marchar y romper al ritmo del primero. Sin embargo, cada vez que se encuentren con otro grupo, los miembros de cada equipo deberán ponerse uno enfrente del otro y saludarse. Tras ello, el primero de la fila gritará “¡en guardia!” y volviéndose a colocar en fila de a uno, seguirán marchando y rompiendo al ritmo del primero. Cuando la maestra grite cambio, el primero pasará a ser el último y el segundo será quién lleve entonces el timón.

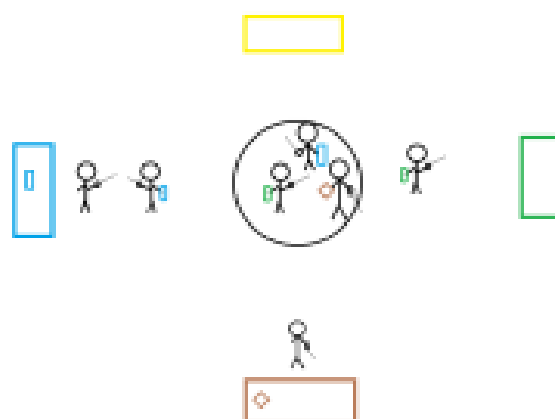
GAVILÁN (15'). En el campo de fútbol, habrá varias líneas de gavián formadas por un equipo. Cada equipo elegirá su estrategia y se colocarán en tantas líneas como ellos crean conveniente para pillar al mayor número de personas. Los miembros de dicho equipo, por tanto, serán los gavilanes y su objetivo es pillar al resto de la clase. Para ello, todos deberán moverse marchando o rompiendo, aquel que se salte la forma de desplazamiento pasará a estar pillado automáticamente. Ganará aquel equipo que consiga no tener alguno de sus miembros pillado al final del juego. Dicho equipo será quien pase a ser gavián, la pague, la próxima vez.

¡Ohhhhhh la oscuridad es muy fuerte! ¡Cuidado chicos, la contaminación se quiere apoderar de vosotros! Llevar toda esta contaminación a sus contenedores correspondientes, de lo contrario, nuestro planeta se irá apagando.

LOS CONTENEDORES (20'). Todos los participantes se colocan en medio de la pista con un residuo en la mano y en la otra su espada.. El objetivo del juego es ser el equipo que más residuos recicle en los contenedores al finalizar el tiempo. Para ello, a la señal del profesor todos podrán desplazarse hacia el contenedor adecuado dando pequeños pasos en marcha. Sin embargo, si

mientras tanto una persona de otro equipo golpea su cuerpo, estos deberán batir un duelo. En el caso de que la persona pillada pierda, deberá dejar el residuo en el centro del campo y volver a intentarlo. Si esta misma gana, podrá seguir su trayectoria y tirar el residuo al contenedor adecuado. En el caso de que alguien de otro equipo te golpee sin poseer un residuo, se deberá batir un duelo y si pierdes, tendrás que ir a uno de los contenedores y retirar un residuo de tu equipo.

Al final del juego, se contará el número de residuos que ha conseguido introducir cada grupo, ganando el que más haya reciclado.



Con esto, ya me despido, creo que estáis preparados, no dejéis que nadie os lleve por el mal camino, luchar por vosotros y por el futuro de nuestro planeta. Recordad, ¡juntos sois invencibles!

VUELTA A LA CALMA (15')

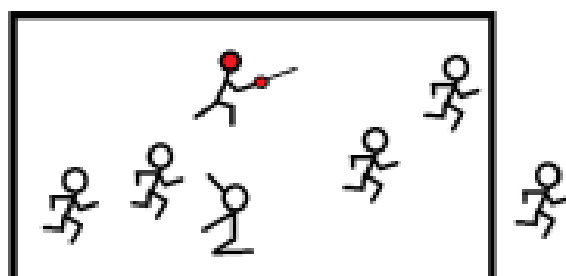
Se reúnen por grupos y reflexionan sobre los comportamientos relacionados con los objetivos didácticos, analizan las capacidades y habilidades técnicas, y expresa emociones. Se crea una conclusión final sencilla de la sesión y mediante un líder o portavoz, se pone en común con el grupo-clase.

EVALUACIÓN (7')

Deberán rellenar una hoja de autoevaluación y plantearse uno o dos objetivos personales a corto plazo relativos a los niveles de responsabilidad. Posteriormente, entre todos, deberán proponer soluciones y plantearse objetivos grupales a corto plazo para cumplir con éxito el nivel 2 de responsabilidad y aproximarse al nivel 3.

SESIÓN N°5 y 6	EL PAÍS DE NUNCA JAMÁS ES EL ULTIMATUN
Material: Conos, petos de colores, flashcard animales y espadas.	Contenido: Golpe recto y de fondo
<p style="text-align: center;">INTRODUCCIÓN (15')</p> <p>Remarcar objetivos didácticos a trabajar en la sesión y recordar objetivos personales planteados. Comunicar los nuevos equipos, establecer objetivos de grupo y reestructurar el tribunal del deporte.</p> <p><i>¡No sabéis lo que acaba de pasar! El país de Nunca Jamás también ha quedado cubierto por la oscuridad, y esta se está apoderando del barco; todo el trabajo que estamos realizando no es suficiente. Debemos cambiar de estrategia, estos equipos no están resultando eficaces. Smith, ¿Qué te ocurre? ¿Porque tus ojos ya no parecen los mismos? No puede ser, ya ha llegado aquí. Si no luchamos contra ella, los mares se teñirán de negro, las especies marinas morirán y poco a poco la tierra se apagará. Estos van a ser los nuevos grupos de trabajo con los que conseguiremos vencer a la oscuridad.</i></p> <p><i>(Se enseñan fotos del mundo real que se quieran en relación a la temática de esta sesión: la contaminación de los océanos y la extinción de sus especies)</i></p> <p style="text-align: center;">CALENTAMIENTO (15')</p> <p><i>Si continuamos dejando que nos afecte y no luchando contra el cambio, seremos personajes sin corazón, la oscuridad se apoderará de nosotros. Los mares morirán. Debemos prepararnos por si un combate pusiera nuestro mundo en peligro. Grumetes, practiquemos sin cesar. ¡No tendremos rival!</i></p> <p><i>Busquemos juntos el foco de esta oscuridad y combatamos con ella. Atravesando todos los rincones del océano quizá encontremos alguna pista. ¡Ayúdame por favor!</i></p> <p>COGE EL TIMÓN. El terreno de juego representa el océano afectado por la oscuridad. Todos los participantes se desplazarán rompiendo y marchando por el espacio y uno de los equipos perseguirá de la misma forma al resto. Los pagadores simularán la oscuridad y podrán pillar si tocan en la espalda o en la tripa con la espada, siendo válidas únicamente estas partes. Los perseguidos podrán defenderse con sus espadas; si estos tocan a los pagadores en una de dichas partes del cuerpo, los perseguidores deberán ir a pillar a otra persona. De la otra forma, si un pagador toca a un perseguidor, este último deberá sentarse en el sitio donde ha sido tocado. Los</p>	

participantes que estén en el suelo podrán volver a jugar si tocan a alguno de los pagadores. El objetivo de los perseguidores es atrapar al resto de equipos. En el caso de que se acabe el tiempo de juego y no lo hayan conseguido, la oscuridad perderá y el País de Nunca Jamás volverá a recuperar la normalidad.



PARTE PRINCIPAL (50')

¡Lo tenemos! Los piratas quieren hacerse con El País de Nunca Jamás, están más cerca que nunca. Tenemos que tener cuidado con ellos y concienciarles de que el océano es muy rico en cuanto a número de especies, si la vida marina se pierde no podrá haber vida tampoco en la tierra. ¡Vamos a luchar contra ellos!

Para ello, utilizaremos dos tipos de golpeo. En el golpe recto extienden el brazo que lleva el arma hacia el contrario pero en el golpe de fondo acompañan este movimiento lanzando la pierna adelantada hacia delante.

¡GUARDIAS! (15'). Por parejas, se practicarán ambos golpeos y se hará un combate a tres vidas. Solo serán válidos los golpeos que toquen el pecho. Deberán ir cambiando de contrincantes, es decir, las parejas podrán ir variando. Será importante realizar un saludo y colocarse en posición de guardia para poder comenzar los asaltos.

¡RECUPEREMOS LAS ESPECIES! (15'). La clase se dispondrá en dos equipos, uno de cada color (cazadores y salvadores). El campo se dividirá en dos, un bosque para un equipo y otro bosque para el otro equipo, cada equipo estará situado en un lado del campo. El objetivo es capturar todos los animales (conos con imágenes) del equipo contrario y defender el suyo propio de los contrincantes. Se iniciará el juego con un saludo de manera que los miembros de cada equipo se posicionen en fila, una enfrente de otra. Todos los jugadores podrán ser pillados si se encuentran en el campo contrario y son tocados con la espada de un miembro del otro equipo, quedando

petrificado hasta que un compañero realice un saludo con el mismo para poder volver a su campo. En el caso de que una persona sea pillada en el campo de ataque con un cono en la mano, este deberá quedarse petrificado en el sitio hasta que un compañero de su mismo equipo haga un saludo con el/ella y quién le haya pillado deberá dejarlo en su área. Recalcar que durante se están realizando los saludos para salvar a un compañero, no pueden ser pillados, estando prohibido el perrito guardián.

Para evitar ser pillados, se pueden realizar combates. En el caso en el que el atacante gane, podrá seguir su trayectoria, bien hacia el área a robar un cono, a salvar a un compañero, o a llevar a su campo el cono que ha robado.

CUBRETE LAS ESPALDAS (20'). El terreno de juego será medio campo de fútbol y este será dividido por dos cuadrados, uno más pequeño dentro del otro, estableciendo así tres zonas marcadas por las líneas del medio campo de fútbol y los dos cuadrados. El juego consiste en combatir todos contra todos y tocar al resto de personas, evitando que estas te toquen. El juego comienza con todos los participantes en el cuadrado más grande, la zona 1. Una vez sea tocada una persona, la misma deberá meterse en la zona 2, el cuadrado mediano, y deberá combatir únicamente con las personas que se encuentren en dicha zona. Del mismo modo, cuando un rival te toca con la espada, debes pasar a la zona 3, el cuadrado del centro, el más pequeño. Una vez te tocan en esa zona eres eliminado. El juego a pesar de realizarse individualmente, debe ser grupal de forma que se creen estrategias conjuntas con el objetivo de ser el último equipo en ser eliminado.



VUELTA A LA CALMA (10')

Se reúnen por grupos y reflexionan sobre los comportamientos relacionados con los objetivos didácticos, analizan las capacidades y habilidades técnicas, y expresan emociones. Se crea una conclusión final sencilla de la sesión y mediante un líder o portavoz, se pone en común con el grupo-clase.

EVALUACIÓN (8')

En muchas ocasiones nos enfrentamos a problemas muy serios solos pero, tenemos que luchar todos juntos, hacer de esta lucha algo común para salvar nuestro planeta. Ya habéis salvado varios mundos pero... ¿Y el vuestro? ¿Lucháis por algo en común?

Deberán rellenar una hoja de autoevaluación y plantearse uno o dos objetivos personales a corto plazo relativos a los niveles de responsabilidad. Posteriormente, entre todos, deberán proponer soluciones y plantearse objetivos grupales a corto plazo para cumplir con éxito el nivel 3 de responsabilidad y aproximarse al nivel 4.

SESIÓN Nº 7 y 8	EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS
Material: ficha de resultados, conos y espadas.	Contenidos: perfeccionamiento y combates
<p style="text-align: center;">INTRODUCCIÓN (15')</p> <p>Remarcar objetivos didácticos a trabajar en la sesión y recordar objetivos personales planteados. Comunicar los líderes y el tribunal del deporte.</p> <p><i>Esto no acaba, hoy nos acaba de llegar la noticia de que la oscuridad está invadiendo el País de las Maravillas y que Alicia ha declarado un estado de alarma, no sabe que hacer. ¿Se os ocurre algún modo mejor de ayudarle a volver a la normalidad que seguir luchando contra ella? Cada vez somos más fuertes y la oscuridad se está quedando sin fuerza. Vamos a demostrarle nuestro poderío, llegados a este punto no nos podemos rendir. Pero...primero debemos calentar bien y estar preparados.</i></p> <p>Recordar reglas de juego, tiempos y las técnicas básicas de la esgrima.</p> <p style="text-align: center;">CALENTAMIENTO (15')</p> <p>¡EN GUARDIA, PIRATA! (15') Por parejas, crearán un saludo y se colocarán en posición de guardia. A la señal de “ya” tendrán que intentar tocar la espalda o el culo del compañero obteniendo un punto cada vez que lo consigan. Después, uno de ellos tendrá que sostener la espada en alto y el otro tendrá que intentar golpearla con su propia espada, el profesor indicará el cambio de roles. Seguidamente, un miembro de la pareja esconderá tras la espalda su espada y cuando quiera la sacará en la posición que decida: derecha, izquierda o arriba. El otro compañero deberá golpearla con su botella, pasados unos minutos se intercambiarán los roles.</p>	

PARTE PRINCIPAL (50')

Una vez hemos calentado y comprometido con Alicia, no podemos hacer que pierda la confianza en nosotros. Necesitamos concentración, animar a nuestros compañeros y disfrutar del proceso de cambio en el que estamos sumergidos. ¡A por todas! Suerte a los combatientes.

TORNEO AHORA TE VEO. En dicho torneo se enfrentarán en primer lugar dos equipos, los miembros de un equipo contra los miembros del otro equipo. De esta forma, se realizarán simultáneamente tantos combates como parejas se formen (si hay seis personas en cada equipo se realizarán seis asaltos). Mientras tanto, los otros dos equipos asumirán roles de árbitro (uno por cada combate), anotador (el resultado se lo comunica el árbitro), entrenador (uno para cada equipo) y un comentarista del torneo. El combate se realizará en tres periodos de tres minutos cada uno o a 5 tocos. Entre cada periodo habrá un minuto de descanso y preparación de estrategia en el que cada equipo podrá hablar con su respectivo entrenador, el cual les podrá dar consejos para cómo actuar según lo que este haya visto desde fuera.

Posteriormente, los otros dos equipos que asumían roles de anotador, entrenador, comentarista y árbitro se enfrentarán de la misma quedando los equipos que acaban de participar en el torneo asumiendo dichos roles. Finalmente, los dos equipos ganadores se enfrentarán a un combate de tres minutos o 5 tocos, al igual que harán los dos equipos perdedores.

El equipo declarado vencedor en cada uno de los dos combates será aquel que mayor número de miembros del equipo hayan ganado. En caso de empate se procederá a realizar un periodo extra a 5 tocos o tres minutos y se establecerá el mismo criterio.

Los resultados serán plasmados por el árbitro en una hoja que se les proporcionará (véase anexo 6).

VUELTA A LA CALMA (10')

Enhorabuena a todos, en este torneo no existen los perdedores porque todos hemos ganado algo, todos hemos conseguido nuestro principal objetivo, arrebatarnos la oscuridad y hacerla desaparecer. Alicia siempre estará eternamente agradecida con vosotros y esa sensación de satisfacción no tiene precio. ¡Nos vemos en la próxima!

Se reúnen por grupos y reflexionan sobre los comportamientos relacionados con los objetivos didácticos, analizan las capacidades y habilidades técnicas, y expresan emociones. Se crea una conclusión final sencilla de la sesión y mediante un líder o portavoz, se pone en común con el grupo-clase.

EVALUACIÓN (8')

Deberán rellenar una hoja de autoevaluación y plantearse uno o dos objetivos personales a corto plazo relativos a los niveles de responsabilidad. Posteriormente, entre todos, deberán proponer soluciones y plantearse objetivos grupales a corto plazo para cumplir con éxito el nivel 4 de responsabilidad y aproximarse al nivel 5.

SESIÓN Nº 9 Y 10	DISNEY KINGDOM MAGIC CRECE
Materiales: ficha y espada.	Contenidos: co-enseñanza
<p style="text-align: center;">INTRODUCCIÓN (15')</p> <p>Remarcar objetivos didácticos a trabajar en la sesión y recordar objetivos personales planteados. Comunicar los líderes y el tribunal del deporte.</p> <p><i>Como ya sabéis, estamos más cerca que nunca de conseguir nuestro objetivo, acabar con la oscuridad. En todas estas sesiones hemos conseguido retirarla de numerosos mundos: del de Mulán, del de Wall-e, del País de Nunca Jamás e incluso el País de las Maravillas. Como ya sabéis Maléfica estaba detrás de todo esto, pero contra la unión de vuestras fuerzas ya no puede luchar. Os habéis aliado a la perfección y todas vuestras estrategias han resultado imparables. ¿Estáis listos para el último pulso a Maléfica? ¡Llegados a este punto no os podéis rendir!</i></p> <p style="text-align: center;">CALENTAMIENTO (15')</p> <p>TODOS VS TODOS (15'). Organizados en grupos, los integrantes de cada grupo se deberán mover por el espacio y al sonar la señal de comenzar, se empezará un todos contra todos. El objetivo de este, es eliminar a todos los compañeros tocando en el culo con la espada. Por ello, es importante crear estrategias y cubrirse el culo para evitar que te eliminen y ganar el juego. Ganará el equipo cuyos miembros no hayan sido eliminados.</p> <p style="text-align: center;">PARTE PRINCIPAL (50')</p> <p><i>Es el momento de demostrar todo lo que habéis aprendido. Vais a tener que coordinaros mejor que nunca aportando ideas, dialogando, llegando a acuerdos y creando. Por ello, para que el cambio no se quede en estas clases, vais a tener que pensar cada equipo un juego a través del</i></p>	

que enseñar esgrima al resto de clases del colegio. ¡Preparados, listos, ya! La recta final ha llegado, luchemos por el cambio.

El alumnado se dividirá en los equipos establecidos y se les repartirá una hoja (véase anexo 7) que deberán rellenar. Para ello deberán seguir las siguientes fases de producción: planificación, preproducción o lluvia de ideas, producción, prueba, evaluación y mejora. Además, en la fase de planificación, deberán establecer roles y organizar la forma de actuar en el momento en el que se enfrenten a su puesta en práctica con el resto de alumnos.

VUELTA A LA CALMA (10')

Enhorabuena chicos y chicas, sois unos grandes espadachines. Si seguís planteándoos objetivos a corto plazo, estableciendo relaciones sanas con vuestros compañeros, confiando en vuestro poder de acción y persiguiendo vuestros sueños con la ayuda de vuestro círculo de amistades y familiares más cercano, llegaréis muy lejos. Suerte en la siguiente aventura. Hasta pronto.

Se reúnen por grupos y reflexionan sobre los comportamientos relacionados con los objetivos didácticos, analizan las capacidades y habilidades técnicas, y expresan emociones. Se crea una conclusión final sencilla de la sesión y mediante un líder o portavoz, se pone en común con el grupo-clase.

EVALUACIÓN (8')

Deberán rellenar una hoja de autoevaluación y plantearse uno o dos objetivos personales a corto plazo relativos a los niveles de responsabilidad. Posteriormente, entre todos, deberán proponer soluciones y plantearse objetivos grupales a corto plazo para cumplir con éxito el nivel 5