

Trabajo Fin de Máster

ADAPTACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE
VOLEIBOL BAJO EL MODELO COMPRENSIVO A
TRAVÉS DE LAS ÁREAS TARGET

ADAPTATION OF A VOLLEYBALL TEACHING UNIT
TO THE COMPREHENSIVE MODEL THROUGH THE
TARGET AREAS

Autora

Nerea Coloma Morte

Directora

Mónica Aznar Cebamanos

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA	6
2.1.1 NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.	9
2.1.2 MODELO BASADO EN LA TÉCNICA.	10
2.1.3. MODELOS PEDAGÓGICOS: MODELO COMPRENSIVO.	12
3. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL CASO	16
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN	16
3.2. ESTUDIANTES.	17
3.3. RECURSOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS.	17
3.4. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DEL CASO	17
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	25
5. VINCULACIÓN Y APORTACIONES DESDE LAS ASIGNATURAS DEL MÁSTER	33
6. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES	37
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
8. ANEXOS	46

Resumen

La docencia en la Educación Física (EF) ha ido evolucionando a lo largo de la historia a través de diferentes modelos, estilos y estrategias. La legislación actual aboga por aquellas metodologías que dan protagonismo al alumnado, por lo que resulta necesario conocer y aplicar los modelos más recientes, como el modelo comprensivo (TGfU). Por ello, este trabajo tiene como objetivo la adaptación al TGfU de una unidad didáctica (UD) implementada bajo un modelo basado en la técnica.

Este se realiza desde el análisis de la UD de voleibol observada durante el periodo de prácticas en un centro de enseñanza pública de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato del barrio de Las Fuentes, Zaragoza. El análisis se va a centrar en un grupo concreto, que consta de un total de 27 estudiantes, con un nivel de habilidad heterogéneo y con actitudes competitivas. Para ello, se van a utilizar las áreas TARGET (tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo) como base teórica.

Esta orientación hacia el estilo comentado permitirá al docente cumplir en mayor medida con las indicaciones establecidas en la legislación actual y conseguir unos aprendizajes de mayor calidad en el alumnado. Además, facilitará la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB; autonomía, percepción de competencia y relación social), lo cual tendrá consecuencias muy positivas de cara a lograr adherencia a la actividad física (AF) en el alumnado.

Palabras clave: Metodología, educación física, modelo basado en la técnica, TGfU

Abstract

Teaching in physical education (PE) has evolved throughout history with different models, styles and strategies. Current legislation advocates those methodologies that give prominence to students, so it is necessary to know the most recent models, such as the comprehensive model (TGfU). For this reason, this work has as objective the adaptation to the TGfU of a teaching unit (UD) implemented with a model based on the technique.

To carry it out, the volleyball UD observed during the internship period in a public school for Compulsory Secondary Education (ESO) and Baccalaureate in the neighborhood of Las Fuentes, Zaragoza, will be analyzed. The analysis will focus on a specific group, consisting of a total of 27 students, with a heterogeneous level of ability and competitive attitudes. For this, the TARGET areas (task, authority, recognition, grouping, evaluation and time) will be used as a theoretical basis.

This orientation towards the commented style will allow the teacher to comply to a greater extent with the indications established in the current legislation and achieve higher quality learning in the students. In addition, it will facilitate the satisfaction of basic psychological needs (NPB; autonomy, perception of competence and social relationship), which will have very positive consequences in order to achieve adherence to physical activity (PA) in students.

Keywords: *Methodology, physical education, technique-based model, TGfU*

1. Introducción y justificación

A lo largo de la redacción de este Trabajo Fin de Máster, se va a hacer un repaso de la evolución de la enseñanza de la EF, y se van a comentar las opciones metodológicas existentes. Al hablar de metodología, resulta fundamental familiarizarse con los términos de estrategia, estilos y modelos de enseñanza, para poder acertar en nuestras intervenciones docentes.

Si en algo se ha hecho énfasis en la docencia al cursar el Máster de Profesorado en EF, es en la aplicación de los modelos pedagógicos más recientes. Es por ese motivo que la temática elegida para la elaboración de este proyecto es la docencia en la EF y la evolución de la teoría existente acerca de la misma. De esta manera, el objetivo de este trabajo es la adaptación al modelo TGfU de una UD de Voleibol implementada por la docente titular del centro de prácticas con un modelo basado en la técnica. Para ello, se van a utilizar las áreas TARGET (tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo) como base teórica.

Para ello, la estructura a seguir va a ser la siguiente: un marco teórico en el que se va a realizar una búsqueda bibliográfica acerca de la docencia en EF. Ahí, además de comentar los modelos, estilos y estrategias existentes, se va a profundizar en los dos modelos que protagonizan el trabajo: el modelo basado en la técnica y el TGfU; y se van a vincular con las necesidades psicológicas básicas, debido a su importancia a la hora de conseguir motivación intrínseca en el alumnado. Posteriormente, se pasará a la descripción del caso, donde tras contextualizar el centro y el grupo, se va a analizar la intervención observada durante el periodo de prácticas, para añadir las aportaciones correspondientes al TGfU. Finalmente, se añade la propuesta de intervención, que consiste en la elaboración de una UD de voleibol recogiendo todas esas adaptaciones, y se concluye con una reflexión final.

Considero que este TFM puede ser realmente útil para mi futuro como docente, ya que requiere la realización de una búsqueda bibliográfica con los estudios más recientes acerca de la utilización del TGfU, y su vinculación con las necesidades psicológicas básicas, cuya satisfacción es un aspecto fundamental en nuestra labor para conseguir adherencia a la actividad física en el alumnado.

2. Marco teórico

2.1. La docencia en la Educación Física

La metodología en la EF es parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que teniendo un conocimiento exhaustivo de las diversas opciones existentes, el docente podrá adaptarlas al alumnado y de esta manera favorecer el aprendizaje (Pradillo, 2002). De las decisiones que forman las programaciones didácticas, las relativas a la metodología tienen especial importancia, ya que en definitiva determinan cómo se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Atendiendo a la evolución de la metodología en la EF a lo largo de la historia, Blázquez (2001), indica que a mitad del siglo XX se desarrolló la etapa científica en la que se hacía hincapié en la condición física, en el culto al cuerpo y en el trabajo aeróbico. Posteriormente surge el modelo psico-educativo centrado en el bienestar psíquico y físico de la persona para una mejora de la calidad de vida con la aparición del término psicomotricidad (Picq y Vayer, 1969). Hacia finales del siglo XX, el deporte tenía una gran relevancia en la sociedad, por lo que la EF tenía un fin de rendimiento deportivo. Por último, las tendencias más actuales buscan una adherencia a la actividad física (AF) a través de diferentes estrategias que buscan la implicación activa del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Calero y Catalá, 2014). Estas tendencias evolutivas de la metodología van en consonancia con los intereses de la sociedad, por lo que el docente tiene que estar actualizado para cubrir estas demandas. Hoy en día, el alumnado tiene un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de ser resolutivo, independiente y tener un pensamiento crítico extrapolable a la vida cotidiana.

Esta implicación activa del alumnado es demandada en la propuesta curricular desarrollada en la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Ahí, se afirma que el docente debe facilitar los procesos de aprendizaje a través de la estimulación, enriquecimiento de las experiencias del alumnado utilizando situaciones variadas que les haga desenvolverse motrizmente en diferentes contextos. Entre las opciones metodológicas propuestas en esta Orden para cumplir con estos objetivos, se encuentran la asignación de tareas, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza recíproca, los programas individuales, aprendizaje comprensivo de los juegos deportivos, etc. Además, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumnado deberá

asumir diferentes roles y responsabilidades tales como liderazgo, dirección, arbitraje, etc. que permiten el desarrollo de competencias sociales.

La metodología es un campo de estudio muy amplio que engloba elementos como los modelos de enseñanza, los estilos de enseñanza, y las estrategias metodológicas. En muchos casos estos conceptos son utilizados indistintamente, por lo que a continuación se van a matizar las diferencias existentes entre ellos para realizar un aterrizaje global a la metodología en la EF, progresando de lo más específico a lo más general.

Las estrategias metodológicas hacen referencia a formas de organización y gestión concretas, dentro de las que podemos encontrar estrategias analíticas, que descomponen el contenido en partes; o globales, que tratan de evitar la descomposición del contenido buscando su adaptación en situaciones reales (Antón, 1989). Este mismo autor plantea otras opciones entre la máxima fragmentación y la máxima globalización de las estrategias: análisis puro, secuencial, progresivo, global con modificación de la situación real, global con polarización de la atención y global puro. La elección de unas estrategias u otras dependerá del grado de complejidad de la tarea y su estabilidad o variabilidad. De esta manera, las estrategias analíticas tendrán mayor aplicación en tareas estables como el lanzamiento de peso, y las estrategias globales serán útiles en situaciones con un amplio abanico de posibilidades como el baloncesto.

Respecto a los estilos de enseñanza, Delgado (1991) los define como modos o formas que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza- aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo como a nivel de organización del grupo clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que toma el profesor. Es decir, cada docente tendrá un estilo de enseñanza en función de su comunicación, organización de la clase y de sus relaciones afectivas. En esta línea, Mosston (1988) desarrolla que los estilos de enseñanza existentes son los siguientes: mando directo, enseñanza basada en la tarea, enseñanza recíproca, autoevaluación, inclusión, descubrimiento guiado, resolución de problemas, el diseño del alumno, el estilo para alumnos iniciados y el estilo de autoenseñanza. Dependiendo del contenido a trabajar y de los objetivos previstos, cada estilo de los mencionados tiene cabida en función de los elementos que condicionan la labor docente.

Finalmente, el concepto más global relativo a la docencia, es el de modelo de enseñanza. En su aplicación, el docente puede desenvolverse mediante los estilos

mencionados. Joyce y Weil (1972) definen los modelos como una descripción de un entorno de aprendizaje. Es decir, engloban las técnicas y procedimientos que se utilizan a la hora de impartir la docencia. Sánchez-Bañuelos (1992) realiza una clasificación de los modelos en función de varios criterios:

- Según la participación del alumnado:
 - Método inductivo: el alumnado es un elemento activo.
 - Método deductivo: el alumnado es un elemento pasivo.
- Según el carácter general de la enseñanza:
 - Aprendizaje sin error: conociendo previamente la solución.
 - Aprendizaje por ensayo-error: a través de la experimentación y retroalimentación.
- Según la instrucción aportada al alumnado:
 - Instrucción directa: aprendizaje receptivo orientado a la reproducción de modelos.
 - Enseñanza mediante la búsqueda: resolviendo situaciones a través de la indagación

En la antigüedad la tendencia era hacia modelos con planteamientos deductivos, generando aprendizajes sin error en los que el docente proporcionaba la información necesaria para resolver cada situación a través de la instrucción directa. Sin embargo, la propuesta curricular actual aboga por modelos más activos donde el alumnado tenga que buscar sus propias soluciones a los problemas planteados.

Dentro de los modelos de enseñanza, se encuentran los modelos pedagógicos de reciente aparición, cuya aplicación en la EF se encuentra en auge por los beneficios que generan de cara a mejorar los aprendizajes del alumnado. En ellos se incorporan los estilos de enseñanza para una aplicación variada y a largo plazo centrada en el estudiante (Fernández-Río et al., 2016). Los más destacados son: aprendizaje cooperativo, educación deportiva, TGfU, responsabilidad personal y social, estilo actitudinal, modelo ludotécnico, autoconstrucción de materiales, educación aventura y alfabetización motora (Navarro-Ardoy et al., 2020).

Considerando las características acerca de la metodología que se mencionan en la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad

Autónoma de Aragón, los modelos pedagógicos se convierten en una gran opción para abordar todas ellas porque con ellos se facilita la aparición de un papel activo y reflexivo del alumnado, involucrándole al máximo en el proceso de enseñanza- aprendizaje, asumiendo diferentes roles y buscando la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (NPB; autonomía, percepción de competencia y relación social) (Navarro-Ardoy et al., 2020).

2.1.1 Necesidades psicológicas básicas.

Es una realidad que el alumnado que vivencia experiencias positivas en EF, es más probable que practique AF fuera del contexto escolar (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019). Ladwig et al. (2018), realizó un estudio en el que concluyó que los peores recuerdos en la asignatura de EF del alumnado analizado, fueron: la vergüenza, la falta de diversión, el acoso escolar y la ansiedad social. Estas experiencias pueden estar causadas porque solo se satisface la percepción de competencia de los más hábiles, quedando en segundo plano aquellos estudiantes menos aventajados motivadamente.

La teoría de la autodeterminación (TAD) trata de explicar de qué depende la motivación (Ryan y Deci, 2017). Esta teoría expone que el comportamiento del ser humano por naturaleza se ve influenciado por tres NPB (Ryan y Deci, 2017):

- Autonomía: sentirse dueño de las propias decisiones, sin que las acciones que se llevan a cabo vengan determinadas por fuerzas externas. En el contexto escolar, esta necesidad se verá satisfecha cuando el estudiante perciba que es el protagonista de las acciones que realiza, teniendo poder de decisión hacia determinados aspectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Percepción de competencia: sentirse capaz y efectivo a la hora de realizar las acciones propuestas. En el caso de la EF, el alumnado se sentirá competente cuando pueda completar satisfactoriamente las tareas planteadas.
- Relación social: sentir que existe una relación positiva con otras personas y se es aceptado socialmente. En función de las agrupaciones que utilice el docente, el alumnado se verá más o menos integrado dentro del grupo de iguales.

Además, en los últimos años, estudios como el de Abós et al. (2021), identifican la novedad y la variedad como elementos que pueden influir en el proceso motivacional del alumnado y que el docente de EF debe considerar como complemento a las NPB.

La satisfacción de las NPB se traducirá en una mayor motivación intrínseca hacia la materia, mientras que por el contrario, su frustración hará que la motivación venga

condicionada por agentes externos (Mouratidis et al., 2015). Así, existe una relación positiva entre la percepción del apoyo de las NPB y la predisposición hacia el contenido que se esté trabajando (Sevil-Serrano et al., 2016). En base a ello, para conseguir esa satisfacción, el docente puede recurrir a diferentes estrategias de intervención en función de cada contexto (Sevil-Serrano et al., 2016). En esta línea, Escrivá-Boulley et al. (2021), afirman que un estilo estructurado o de apoyo a la autonomía facilitará la satisfacción de las NPB, mientras que los estilos caótico y controlador tenderán a frustrarlas. Por su parte Sevil-Serrano et al. (2015), establecen una serie de estrategias motivacionales concretas:

- Será siempre necesario un diseño organizado de las sesiones sin dejar todo proceder a la autonomía del alumnado.
- No se debe abusar del refuerzo positivo, sino que el propio alumnado tiene que percibirse competente al reflexionar sobre sus propias acciones.
- Habrá que tener en cuenta la forma en la que se gestionan las agrupaciones, de forma que no influya negativamente en la percepción de competencia ni en las relaciones sociales, siendo una buena idea para ello que sea el docente el que las establezca en determinadas ocasiones.
- Lo importante en la aplicación de estas estrategias es mantenerlas en el tiempo, siendo esta la única manera de satisfacer las NPB.

Si el docente de EF logra cubrir las NPB del alumnado, la diversión en las sesiones será mayor, aumentando la motivación hacia la asignatura y con ello el interés por practicar AF fuera del aula, generándose adherencia a la AF (Sevil-Serrano et al., 2018).

2.1.2 Modelo basado en la Técnica.

Dentro de los modelos más tradicionales basados en planteamientos deductivos y la instrucción directa, el más utilizado en la evolución histórica de la EF ha sido el modelo basado en la técnica. Este modelo se caracteriza por su origen militar o acorde con los objetivos de determinados sistemas políticos. En el contexto de la EF, han sido históricamente los estilos más utilizados, cuando se inició el predominio de la corriente deportiva. Existe una dependencia estímulo-respuesta por parte del profesor, que aporta el estímulo y del alumno que aporta la respuesta. Tiene según Sánchez-Bañuelos (1986) los siguientes supuestos: el docente de EF es el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje y tan solo existe una solución apta y bien definida que es comunicada al alumno por parte del docente (Salguero, 2009).

El modelo técnico-tradicional se basa en un proceso de aprendizaje fundamentado en la reproducción continua y analítica de acciones técnicas descontextualizadas de situaciones reales de juego (Rink et al., 1996). En la utilización de este modelo podemos diferenciar varias etapas. Las primeras dos de ellas tienen el fin de buscar el control de los diferentes gestos técnicos y se van perfeccionando a través de tareas de aplicación que conducen al desarrollo de una habilidad, para posteriormente introducir estas habilidades en el juego real implantando las reglas del juego gradualmente (Rink, 1993).

Dentro de los estilos de enseñanza denominados tradicionales, se encuentran los basados en la reproducción de modelos, cuya característica principal es la repetición de un contenido hasta que se ajuste a un modelo específico establecido. Se basa en los siguientes principios (Salguero, 2009):

- Existencia de un modelo, ideal definido con claridad y establecido previamente.
- Transmisión por parte del profesor que a su vez observa y compara el aprendizaje o la ejecución con el modelo establecido.
- Aprendizaje por parte del alumno de forma pasiva-receptiva.

Así, la reproducción de modelos se basa en un modelo de comunicación unidireccional o de "cadena directa" propuesto por Couffignal. Sigue los modelos de enseñanza clásica y tradicional, y se estructura alrededor de concepto de clase magistral, donde el profesor emite y el alumno recibe y reproduce el modelo con mayor o menor precisión (Baena, 2005).

Esta enseñanza puede recibir diferentes denominaciones. Así, mientras Novak (1982) y Sánchez-Bañuelos (1992) se refieren a la reproducción de modelos como instrucción directa, otros la denominan enseñanza expositiva.

A su vez, dentro de la metodología de reproducción de modelos e instrucción directa, Delgado (1991), engloba los estilos de enseñanza en los siguientes grupos:

- Estilos tradicionales: mando directo, modificación del mando directo y asignación de tareas.
- Estilos participativos: enseñanza recíproca; grupos reducidos y microenseñanza.
- Estilos individualizadores: programa individual, trabajo por grupos, enseñanza modular y enseñanza programada.

De todos ellos, el más utilizado históricamente en la enseñanza de la EF ha sido el mando directo. Este estilo alude a la relación estímulo-respuesta, es decir, el profesor

transmite consignas e indicaciones al alumnado y este responde mediante la repetición, ejecución y cumplimiento (Campano et al., 2019). De esta manera, el uso continuado del mando directo en la docencia de EF dificulta cumplir con las exigencias metodológicas establecidas en la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, ya que limita las relaciones sociales y no fomenta que el alumnado adquiera un papel activo y reflexivo en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Este estilo de enseñanza plantea entre sus objetivos la respuesta inmediata al estímulo, la reproducción de un modelo predeterminado y en definitiva objetivos técnicos a corto plazo. Por tanto, se consigue un aprendizaje memorístico y repetitivo, que dificulta su utilización en diferentes situaciones y contextos, ya que no se tienen en cuenta las características individuales al buscar únicamente la eliminación de las desviaciones individuales en la ejecución respecto al modelo (Mosston, 1988). El planteamiento de una misma actividad para todo el alumnado cuyo fin es el de un único resultado válido, provoca que solo algunos logren el éxito. Esto desemboca en una frustración por parte del resto del alumnado y por ende, una baja percepción de competencia. Por otro lado, el nivel de autonomía que tiene el alumnado en este tipo de metodología es mínimo, ya que las actividades son directamente impuestas por el profesorado sin tener en cuenta las preferencias o la opinión del alumnado.

De hecho, diversos estudios han demostrado que el TGfU se convierte en una opción más completa de cara a cumplir con los objetivos mencionados de la propuesta curricular y a satisfacer las NPB (Diloy-Peña et al., 2022; Marín et al., 2013; Tejada, 2012).

2.1.3. Modelos pedagógicos: modelo comprensivo.

Los modelos pedagógicos engloban una serie de modelos cuya tendencia se centra en un planteamiento de uso variado y a largo plazo, donde el centro de la enseñanza es el alumnado (Fernandez-Río et al., 2016). Esto implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea en base a la reflexión para que el alumnado sea consciente de los aprendizajes que está adquiriendo y pueda así adaptarlos a diferentes situaciones.

El TGfU es un modelo pedagógico que se basa en la combinación del trabajo de la técnica, la comprensión, la toma de decisiones y la percepción dentro de contextos reales de juego, ya que los deportes o juegos de una misma categoría tienen problemas tácticos

similares y su comprensión puede ser transferida de unos a otros aumentando así la competencia de los estudiantes (Robles et al., 2013)

Este modelo alternativo ha evolucionado tras un análisis del modelo técnico descrito anteriormente, ya que según Werner, Bunker y Thorpe (1996), un gran número de alumnos no tenía éxito en los ejercicios propuestos por el docente, los jugadores conseguían una buena técnica pero no tomaban buenas decisiones y estas dependían en gran medida del docente o entrenador. Por otro lado, Bunker y Thorpe (1982) añadieron que algunos alumnos no conseguirían adquirir la destreza motriz requerida para realizar los ejercicios de técnica correctamente y por lo tanto no serían capaces de jugar.



Figura 1. Fases del TGfU. Tomado de Quay y Peters (2008).

Como se observa en la Figura 1, las fases en las que se divide la implementación del TGfU en el aula de EF son las siguientes (Bunker y Thorpe, 1982):

1. Juego: se usa un juego modificado del deporte objetivo para comenzar a jugar, variando aspectos como el tiempo, el espacio, los jugadores, los materiales, etc.
2. Apreciación del juego: a partir de los juegos anteriores, se facilitará el conocimiento de las principales reglas que rigen el deporte en cuestión.
3. Conciencia táctica: a través de la reflexión mediante la aplicación de feedback interrogativo, se buscará la integración de los principios tácticos elementales del deporte.
4. Toma de decisiones apropiadas: en este caso, el feedback interrogativo va dirigido a que el alumnado tenga la capacidad de identificar los elementos

relevantes a trabajar en el juego, por lo que la reflexión sigue siendo la base del aprendizaje. Es decir, responde a qué hacer y cómo hacerlo.

5. Ejecución técnica: práctica y mejora de los elementos técnicos necesarios para el juego.
6. Realización: puesta en práctica de los conocimientos adquiridos planteando situaciones reales de juego que se acerquen a la realidad del deporte aprendido.

En base a las fases mencionadas, existen autores que han tratado de simplificar este proceso reduciéndolo a 3 fases (Fernandez-Río et al., 2016). Ahí, las dos primeras fases que aparecen en la Figura 1, se agrupan en una sola, denominada “forma jugada”, donde se utilizarán juegos modificados del deporte que se quiere enseñar. En segundo lugar, la fase de “conciencia táctica”, que agrupa las fases 3 y 4 representadas en la Figura 1. Es aquí donde la reflexión entre docente y estudiantes se convierte en la base del aprendizaje para destacar los elementos tácticos que se necesitan en el juego modificado practicado anteriormente. Por último, la tercera fase se corresponde con el trabajo técnico no solo a través de su práctica, sino también a través de la reflexión, para poder mejorar en el juego modificado o en una evolución del mismo.

Un aspecto que diferencia a la EF del resto de asignaturas, es que se evalúan los contenidos mayoritariamente en la práctica. Durante mucho tiempo esto ha limitado a aquellos estudiantes menos aventajados, pero si se le da importancia a la reflexión táctica, no solo los alumnos hábiles se sentirán competentes, sino que aquel que sea capaz de leer correctamente el juego estará cumpliendo con muchos de los requerimientos del TGfU.

Para una correcta progresión en base a las fases comentadas, hay que tener en cuenta los elementos básicos que rigen el TGfU. Primeramente destaca la transferencia entre deportes, ya que si se agrupan en función de los principios tácticos del juego, será más sencillo el aprendizaje para el alumnado, potenciando esos elementos comunes (Fernandez-Río et al., 2016). Otro elemento es la representación, que implica la necesidad de una misma estructura táctica entre los juegos adaptados usados en las sesiones de EF y el deporte que se pretende enseñar (Fernandez-Río et al., 2016). En tercer lugar, la exageración debe estar presente en los juegos modificados de clase para que aquello que se está tratando de enseñar tenga un mayor protagonismo. La complejidad táctica creciente hace referencia a que los deportes deben ser introducidos en el aula siguiendo una progresión a la hora de introducir la táctica facilitar la comprensión del alumnado (Fernandez-Río et al., 2016). Por último, es

importante que exista una evaluación auténtica, es decir, evaluar durante la práctica del juego real, no en una situación analítica o creada por el docente (Fernandez-Río et al., 2016). Pese a que la evaluación sea en una situación de juego real, los aspectos que se evalúan deberán ser aquellos que se hayan trabajado en clase, es decir, basados en los principios operacionales del deporte en cuestión, evitando así la calificación de gestos técnicos o la eficacia puntuando.

Una de las características del TGfU es que la base del proceso de enseñanza-aprendizaje es la táctica, por lo tanto como se ha mencionado en una de las bases de este modelo, existe una transferencia entre deportes porque poseen los mismos principios tácticos. Almond (1986), clasificó los deportes de acuerdo a una serie de características comunes entre ellos: deportes de invasión; deportes de red/muro o pared; deportes de golpeo; y deportes de blanco y diana. Atendiendo a esta clasificación, podemos encontrar disciplinas deportivas con conceptos, tácticas y estrategias similares que permitirán aplicar el principio de transferencia entre ellas (Robles et al., 2013; Wright et al., 2004).

Este modelo pedagógico ha sido muy estudiado en los últimos años y existe evidencia científica acerca de su potencial si se aplica de forma correcta, principalmente en deportes colectivos (Tejada, 2012). En concreto, se ha demostrado que el entrenamiento mediante el TGfU basado en el juego tiene influencias positivas en el aprendizaje de: ultimate frisbee, fútbol sala, baloncesto o voleibol (Báguena-Mainar et al., 2014; Marín et al., 2013; Pizarro et al., 2015; Tejada, 2012).

Además, el TGfU no es útil solo para generar aprendizajes de mayor calidad, sino que se convierte en una herramienta para el docente de EF para buscar la satisfacción de las NPB. En esta línea, Diloy-Peña et al. (2022) realizan en su estudio una comparación de la aplicación del modelo basado en la técnica y el TGfU en una misma disciplina deportiva resultando ser el segundo de ellos más efectivo de cara a esa satisfacción de las NPB.

Esa satisfacción de las NPB se da ya que este modelo defiende el planteamiento de situaciones de aprendizaje adaptadas a las características individuales de cada uno, para de esta forma lograr los objetivos planteados, favoreciendo así su percepción de competencia. Además, el docente le aporta herramientas para resolver las situaciones problema mediante el feedback interrogativo y positivo. Por otro lado, el docente permite que el alumnado sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo que puedan elegir y opinar en el desarrollo de las sesiones, ya sea en la elección del material, del espacio, etc. lo que favorece

la percepción de autonomía. Asimismo, el docente fomentará las relaciones sociales procurando un buen clima de clase y promoviendo diferentes agrupamientos.

3. Contextualización y descripción del caso

3.1. Contextualización

El centro en el que se desarrolló el periodo de prácticas es un centro de enseñanza pública, que incluye la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Este instituto se encuentra en el barrio de Las Fuentes (Zaragoza) perteneciente a la zona educativa número 7.

Tal como muestra el padrón del ayuntamiento de Zaragoza (2022), el distrito de Las Fuentes cuenta con una población de 40.510 habitantes, de los cuales un 17% pertenece a población de nacionalidad extranjera, entre la que predomina la inmigración proveniente de Europa con un 43% del total, siendo la mayoría de origen rumano. El resto de personas de nacionalidad extranjera provienen de África, América y Asia. La edad promedio del barrio está en 46 años, es decir, se trata de un barrio con población envejecida.

El nivel socioeducativo del barrio se puede considerar homogéneo y de perfil económico bajo, ya que casi el 40% de los residentes en Las Fuentes no tiene los estudios primarios completados, mientras que el 36% de la población tiene como estudios máximos la primera etapa de la ESO (2022). Solo el 7% de la población del barrio tiene estudios superiores. Esto repercute en el nivel económico de la población, ya que la renta neta media por persona del distrito de Las Fuentes en 2017 fue de 9.599 euros, lo que supone más de 2.000 euros menos que la media de la ciudad y se encuentra entre las más bajas de todos los distritos de Zaragoza según la Estadística de los declarantes del IRPF por municipios, (2019). En definitiva, el barrio de Las Fuentes se puede catalogar como un barrio obrero, con un importante comercio tradicional y relaciones cercanas entre el vecindario donde la población pasa mucho tiempo en la calle.

Desde el centro se mantienen relaciones estrechas con los centros de la zona de alrededor, principalmente con los colegios, con el fin de que el alumnado de nueva incorporación tenga una buena acogida y no note demasiado el cambio al instituto.

El centro cuenta con unos 700 alumnos, 80 profesores y 11 trabajadores correspondientes a personal de administración y servicios.

Respecto a las instalaciones dedicadas al área de EF, en el centro se encuentra un gimnasio habilitado para un solo grupo de alumnos al mismo tiempo y con el patio del recreo

en el que encontramos dos campos de fútbol sala, con canastas en los laterales. Además de las instalaciones propias del centro, se pueden aprovechar espacios externos cercanos como el Parque Torreramona. En cuanto al material, en el gimnasio hay dos salas en las que se encuentra todo tipo de recursos necesarios para las clases de EF, desde las redes de voleibol hasta balones de fútbol y balonmano.

3.2. Estudiantes.

Respecto a los estudiantes que se observaron a lo largo de la unidad didáctica (UD) de voleibol durante el periodo de prácticas, fueron de 4º ESO, en concreto el grupo de 4ºA. Este grupo estaba formado por un total de 27 alumnos, 12 chicos y 15 chicas. Una clase bastante heterogénea donde tres alumnos destacaban por sus habilidades motrices respecto al resto. La actitud general era positiva hacia las tareas aunque eran bastante competitivos.

3.3. Recursos para la recogida de datos.

La recogida de datos tuvo lugar a lo largo de las prácticas, ya que se asistió a las clases de la UD de voleibol desarrollada por la tutora de prácticas. En ese periodo se hizo una recopilación de las sesiones y las tareas que la profesora diseñó. Además, se ha realizado una búsqueda bibliográfica acerca de la metodología mediante la cual se propone la UD mediante gestores bibliográficos.

3.4. Análisis y conclusiones del caso

El caso concreto que se va a comentar trata de analizar una UD de voleibol observada en el centro de prácticas, donde se utilizaba un modelo basado en la técnica. A partir de ahí, se realizarán una serie de observaciones, con la intención de orientar la enseñanza hacia el TGfU y la satisfacción de las NPB.

El voleibol es un deporte de colaboración-oposición de cancha dividida cuyo objetivo es pasar el balón por encima de la red y conseguir que impacte en el campo contrario para obtener un punto. Para ello, cada equipo puede golpear el balón hasta tres veces sin hacerlo en dos ocasiones consecutivas una misma persona. El equipo que consigue puntuar será quien sirva a continuación.

Como se ha mencionado, la enseñanza mediante el TGfU se basa en el trabajo de la táctica, por lo que es fundamental conocer los principios operacionales básicos del deporte en cuestión. En el voleibol, y en la mayoría de deportes de cancha dividida, se pueden identificar los siguientes: pasar la red, mantener el móvil en el aire, dirigirlo y hacer punto (García-

Asencio, 2011). Además, el voleibol tiene la peculiaridad de que se permiten tres pases entre compañeros antes de pasar la red, por lo que la coordinación con los compañeros se convierte en un principio táctico más.

Con el fin de lograr ese planteamiento táctico de las tareas, cabe destacar que en todas las disciplinas deportivas, existen una serie de elementos que se pueden modificar para plantear situaciones problema que faciliten el aprendizaje comprensivo del alumnado (Fernandez-Rio et al., 2018). En el voleibol, estos elementos son los siguientes:

- Espacio del campo: al reducir el espacio del campo, se favorece la defensa y se dificulta el ataque y viceversa.
- Móvil: es posible cambiar el balón reglamentario de voleibol por otros de menor dureza o peso para que la velocidad del mismo disminuya.
- Número de jugadores: a mayor número de jugadores, mayor facilidad de éxito en la defensa. Una superioridad numérica de un equipo, favorecerá el éxito en el juego de ese equipo.
- Nº de toques: en caso de limitar los toques, el juego será más rápido.
- Altura de la red: cuanto más baja se coloque la red, el ataque se verá más favorecido.

Como base para las observaciones que se van a realizar respecto a la UD observada, se van a utilizar las áreas TARGET, que se trata de una serie de elementos propuestos por Ames (1992) cuya intención es conseguir un clima tarea en las sesiones de EF. Son seis: tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo. De hecho, una intervención centrada en la correcta aplicación de las áreas TARGET, tiene como resultado una mayor motivación intrínseca en el alumnado debido a la satisfacción de las NPB y una reducción del clima ego, lo que genera una mayor diversión en las sesiones (Sevil-Serrano et al., 2014). Estas áreas se pueden abordar desde diferentes metodologías, pero los elementos característicos del TGfU respecto a cada una de ellas será lo que ayude al docente de EF a plantear sesiones divertidas y motivantes. En el caso concreto del voleibol, Báguena-Mainar et al. (2014), identifican las siguientes diferencias entre la aplicación del TGfU y el modelo basado en la técnica en el voleibol, según las áreas TARGET:

Áreas de intervención	TGfU	Modelo basado en la técnica
-----------------------	------	-----------------------------

Tarea	Diseño de una gran variedad de actividades que permitan trabajar todos los elementos técnico-tácticos desde diferentes vertientes.	Diseño de una menor variedad de actividades. Se trabajan los diferentes objetivos didácticos con las mismas situaciones.
	Planteamiento de actividades con diferentes niveles de habilidad y siguiendo una progresión de dificultad.	Los objetivos están centrados en el resultado final.
	El alumnado puede elegir y diseñar algunas de las actividades en el desarrollo de la UD	Las actividades están planteadas de la misma forma para todos.
Autoridad	Establecimiento consensuado de las normas de comportamiento y las reglas referentes al voleibol.	Las sanciones y el reglamento son decididos por el profesor.
	El alumnado puede variar los porcentajes relativos a los criterios de evaluación.	El porcentaje referente a los criterios de evaluación es establecido por el docente.
	El alumnado desarrolla un papel activo en la toma de decisiones y en la responsabilidad con respecto a los diferentes elementos constitutivos del juego.	El docente no proporciona soporte de autonomía, ya que adopta un estilo de enseñanza más directivo en el que el alumnado toma pocas decisiones.
Reconoci- miento	Refuerzo del progreso y la mejora individual, evitando la comparación con otros alumnos, y teniendo en cuenta la evaluación inicial.	No se refuerza el progreso personal ya que no existe una evaluación diagnóstica sobre la que se construye el aprendizaje.
	Utilización de un feedback individual, positivo e interrogativo.	Utilización de un feedback descriptivo y prescriptivo.
	Reflexiones enfocadas a descubrir las principales reglas de acción de esta actividad.	Las reflexiones de los alumnos están encaminadas a expresar sus sensaciones y emociones en la sesión.
Agrupación	Agrupaciones variadas durante la sesión y la UD para favorecer las relaciones y la integración entre los alumnos.	Agrupaciones realizadas de manera aleatoria, sin criterio.
	Los grupos deben estar compuestos por alumnos de ambos sexos, favoreciendo la heterogeneidad en la práctica	Algunas actividades se realizan exclusivamente entre alumnos del mismo sexo.

Evaluación	Cesión al alumnado de un gran protagonismo en la evaluación, pudiendo autoevaluar su propia actuación en la UD o coevaluar a sus compañeros de grupo.	El docente toma todas las decisiones concernientes a la calificación final de la UD.
	Exposición de las calificaciones o valoraciones personales grupales de manera privada y significativa.	Exposición de las calificaciones de manera pública delante del grupo, sin recibir un feedback que explique su evaluación.
	Evaluación enfocada a la mejora y al progreso personal respecto a la evaluación inicial.	La calificación de la UD está centrada principalmente en el resultado final mostrado en la última sesión de la UD.
Tiempo	El docente tiene en cuenta las características de los sujetos y el desarrollo de la tarea a la hora de adaptar la temporalización de cada sesión para trabajar los diferentes objetivos	El tiempo de cada actividad lo establece de manera cerrada el docente en función de la temporalización de la UD.

Tabla 1. Áreas TARGET

Teniendo en cuenta estas consideraciones planteadas en la Tabla 1, se va a comentar la aplicación de las áreas TARGET en la UD observada donde se utilizaba un modelo basado en la técnica para, a partir de la literatura científica comentada, orientarla hacia el TGfU, el clima tarea y la satisfacción de las NPB.

TAREA

El diseño de las tareas de la UD estaba organizado en torno a la técnica. De hecho, el objetivo de cada sesión era el trabajo de un gesto técnico de voleibol (toque de dedos, toque de antebrazos, remate y saque). Siguiendo los resultados del estudio realizado por Diloy et al. (2022), los efectos de plantear objetivos basados en la ejecución técnica, eran negativos de cara a la satisfacción de las NPB. Estos efectos negativos se producían posiblemente debido a que el alumnado menos hábil no tenía acceso al logro de los retos planteados y por lo tanto se impedía una percepción de competencia positiva. Como recurso para que esto no ocurra, el TGfU propone basar las sesiones en los principios operacionales tácticos; por ejemplo, que los objetivos de una sesión vayan dirigidos a que el alumnado logre mantener el móvil o pasar la red.

La progresión en la dificultad de las tareas sí que estaba programada, pero sin adaptarse al ritmo de cada estudiante, lo que provocaba que los gestos técnicos más

complejos se trabajasen sin haber asimilado los anteriores, de tal manera que se dificultaba el aprendizaje, aumentando así la frustración. En estos casos, para facilitar las tareas al inicio o adaptarlas, se puede recurrir a la modificación de variables como la altura de la red o intercambiar el móvil por otro más blando. Otro recurso pueden ser los deportes alternativos, como el smashball, ya que además de ser una adaptación del voleibol que facilita el juego, es un deporte novedoso que aumenta la satisfacción de las NPB (Castillo et al., 2021).

En algunas sesiones, se planteaban retos para practicar los gestos técnicos centrados en el propio proceso y no en el resultado, pero evolucionaban hacia otras tareas cuyo criterio de éxito se trataba de hacer punto. Para favorecer el clima tarea y la percepción de competencia, esta progresión puede basarse en dificultar el reto y hacer partícipe al alumnado en la elección de algunos de ellos.

El calentamiento de las sesiones estaba planteado de forma similar a un entrenamiento deportivo de voleibol. La inclusión de actividades recreativo-lúdicas en el calentamiento es una estrategia apta para crear experiencias satisfactorias en el alumnado, por lo que utilizar juegos durante el calentamiento podría haber ayudado a encarar la sesión con mayor motivación (Parra, 2022).

AUTORIDAD

Las normas y objetivos de la UD estaban establecidos por la profesora. Sin embargo, el currículo de la asignatura desarrollado en la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón enuncia que el docente debería permitir al alumnado reflexionar y sugerir aquello que considere importante y de esta forma consensuarlo entre todos para llegar a soluciones comunes, asegurando la motivación de todos ellos. Así, se favorece el respeto y la percepción de que son ellos quienes marcan las normas con el fin de que las cumplan (García-González, 2021).

La profesora era quien diseñaba y decidía en todo momento las actividades y sus variantes. Al incluir al alumnado en este proceso, ellos mismos podrán adaptar la actividad a su nivel. Teniendo en cuenta que una opción comentada en el apartado de tarea consistía en la utilización de diferentes variantes al principio de la unidad para facilitar el desarrollo del juego, una buena opción podría ser dejar que el alumnado sea quien guíe esta progresión en función de sus sensaciones con respecto a cada tarea. Al tratarse de un alumnado de 4º de ESO, esta última medida comentada, podría llevarse a cabo si ha existido un trabajo previo de

la autonomía en los cursos anteriores. Así, esta toma de decisiones podrá ser progresiva respecto a la importancia que tienen en las sesiones; en un principio pueden elegir el material y cuanto más autónomos sean, dentro de ciertas opciones, pueden elegir incluso tareas (García-González, 2021).

RECONOCIMIENTO

El reconocimiento al alumnado siempre era en público, lo que favorece el clima ego por las comparaciones entre ellos. A raíz de esto, tan solo los más competentes recibían un feedback positivo, ya que este iba únicamente orientado hacia el resultado de cada ejecución. En este sentido, puede ser más positivo de cara a satisfacer las NPB del alumnado la utilización de un feedback interrogativo (Sevil-Serrano et al., 2016). De esta manera, la retroalimentación irá orientada hacia cómo están tratando de resolver una determinada tarea y todos los estudiantes podrán aportar y sentirse partícipes y competentes. En una tarea en la que el objetivo era conseguir hacer punto en la mitad más adelantada del campo, en vez de reforzar la acción con la que se consigue el punto, se podrían utilizar cuestiones como: “¿Qué tipo de golpeo va a ser más eficaz para hacer punto en esa zona? ¿Desde qué parte del campo va a ser más fácil conseguirlo? ¿El trabajo en equipo lo facilita?”. Con todo ello, se puede orientar la enseñanza hacia el TGfU al facilitar la reflexión del alumnado hacia aspectos tácticos del juego.

Con el fin de aplicar los conocimientos teóricos, se utilizaba una herramienta lúdica y novedosa como es Kahoot. Esta aplicación, por un lado suponía un elemento motivador para el alumnado por el hecho de utilizar las nuevas tecnologías, pero a su vez fomentaba la comparación entre ellos y por lo tanto la aparición de un clima ego, ya que en Kahoot aparecen las tres personas con mejor puntuación en la pantalla y el resto de la clase puede dejar de esforzarse al no sentirse competente. En su lugar, se pueden utilizar otras aplicaciones como Socrative, en la que no hay tiempo para contestar la pregunta y cada uno puede responder a su ritmo sin saber el resultado de sus compañeros.

AGRUPACIÓN

En las primeras sesiones, la clase se dividía en dos grupos heterogéneos de unas doce personas. Este gran número de estudiantes en cada equipo provocaba que el tiempo de compromiso motor fuera poco y que solo participase en la tarea aquel alumnado con mayores habilidades motrices. Si los grupos se redujeran, todo el alumnado participaría en mayor medida en las tareas propuestas y su motivación se vería incrementada. En la primera sesión

se utilizaron desde el principio grupos masivos, por lo que se dificultaba además la comprensión del juego por parte de todos. Teniendo en cuenta las bases del TGfU, en esta primera sesión podría haber sido más adecuado optar por agrupaciones más pequeñas que facilitasen la aplicación de un feedback interrogativo más individualizado.

A lo largo de la UD, hubo diferentes agrupamientos en los que en la mayoría de ocasiones eran de libre elección. Para favorecer el clima tarea, el docente debe plantear equipos que respeten criterios de amistad, niveles de habilidad motriz, sean mixtos, etc. (García-González, 2021). Esto también fomentaría las relaciones sociales entre el alumnado, por lo que las agrupaciones a utilizar son determinantes de cara a la satisfacción de las NPB (Sevil-Serrano et al., 2015).

EVALUACIÓN

Se realizó una evaluación inicial, en la que la docente, a través de la observación, analizaba la destreza del alumnado hacia las tareas propuestas para conocer su nivel de partida. A partir de ahí, se trabajaba para mejorar los aspectos técnicos que se iban a evaluar en la última sesión. Estos aspectos técnicos que se evaluaban, no reflejan la realidad del deporte, ya que el trabajo analítico de cada gesto técnico no tiene transferencia a la situación real de juego, siendo importante la toma de decisiones.

Por un lado, la profesora evaluaba los gestos técnicos que se habían practicado a lo largo de las sesiones y por otro lado, parte de la calificación se establecía a través de una situación jugada, cuya rúbrica se dividía en varios ítems. Así, la evaluación utilizada fue la siguiente:

- Conseguir dar 10 pases con toque de dedos y 5 con toque de antebrazos con un compañero en un máximo de 5 minutos, pudiendo elegir pareja.
- 5 saques realizados de forma correcta.
- Rúbrica de evaluación en situación jugada: postura corporal de recepción, situación en el campo y resultado de las acciones de toque de dedos, toque de antebrazos y saque.

La evaluación en el TGfU se caracteriza por llevarse a cabo mediante situaciones de juego real donde se valore en gran medida la toma de decisiones, acercando así al alumnado a la realidad del deporte (Pérez-Pueyo et al., 2020). Por lo tanto, tras una correcta aplicación del TGfU, sería más conveniente centrar la rúbrica en elementos como: colocación en el

campo, adaptación del gesto técnico utilizado, trabajo en equipo, conocimiento de las normas o participación activa.

Por otro lado, no se presentó la rúbrica de evaluación al alumnado hasta la última sesión, ni se les hizo partícipes en este proceso. Esto provoca que la evaluación esté orientada al producto, lo que se aleja en gran medida del TGfU. Es importante que el alumnado conozca aquello que se va a evaluar, por lo que se puede introducir al principio de la UD, incluso realizar un simulacro en medio de la misma para que sean conscientes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, la autoevaluación o la coevaluación pueden ser herramientas muy útiles para hacer al alumnado partícipe de su propio aprendizaje reflexionando sobre los aspectos que posteriormente se van a evaluar (López-Pastor et al., 2005). De hecho, en la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón se plantean la autoevaluación y la coevaluación como métodos para evaluar al alumnado. Esto se denomina evaluación formativa, en la que el alumnado tiene conciencia acerca de lo que se le evalúa y se valora, ya que se ha comprobado que una evaluación orientada en el proceso, provoca en los estudiantes una valoración del aprendizaje como una actividad placentera y merecedora de esfuerzo durante las sesiones (Mamani-Ramos, 2016).

TIEMPO

La UD estaba establecida en unas sesiones predeterminadas por la programación. En cambio, el tiempo que se le dedicaba a cada tarea variaba según las características del grupo en general. Para individualizar las tareas lo máximo posible y no tener que modificar el tiempo de práctica para cada uno, se puede adaptar la tarea a quien no esté consiguiendo ejecutarla correctamente, aportando feedback interrogativo y por otro lado, para aquellos que tengan más facilidad, introducir una variante que aumente dificultad al ejercicio. De esta forma, se fomenta la percepción de competencia y el tiempo de práctica será el adecuado para todos.

Por ejemplo, en la tercera sesión se observaron niveles de ejecución de las tareas muy diferentes entre cada estudiante, por lo que al utilizar situaciones reales de juego, la participación de los menos hábiles era muy reducida. Por ello, permitir que aquellos estudiantes que todavía tenían dificultades utilizasen la red más baja, como se propondría

para las sesiones anteriores, sería una opción para aumentar el tiempo de compromiso motor de todos ellos y facilitar el conocimiento de los principios operacionales.

4. Propuesta de intervención

La propuesta de intervención consiste en la elaboración de una UD de voleibol a partir de las adaptaciones comentadas en el apartado anterior. En este caso, se va a basar en la última legislación existente, la cual difiere de la que estaba vigente durante el periodo de prácticas. Por lo tanto, el currículo que se va a tener en cuenta es el desarrollado en la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Esta UD consta de diez sesiones en las que se implementa el TGfU, a través del cual se pretenden trabajar los principios operacionales básicos de este deporte como medio para la comprensión del juego. Así, el resultado final de la UD es el siguiente:

VOLEIBOL: EVALUACIÓN INICIAL	
Duración: 50'	Instalación: gimnasio
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Presentar la UD - Conocer los conocimientos teóricos del alumnado acerca de este deporte. - Observar cómo se desenvuelven en el voleibol 	
Tareas	
Tarea 1. Presentación audiovisual con las normas básicas del voleibol.	
Tarea 2. Realización de un cuestionario con la aplicación Socrative. Posteriormente, se comentarán las preguntas entre todos y se mostrará la rúbrica de evaluación final.	
Tarea 3. Se coloca una goma a modo de red y en grupos de 4 enfrentados se jugará al voleibol aplicando y respetando las normas que se acaban de comentar con las preguntas. <ul style="list-style-type: none"> - Balón de playa - Red baja <p>Esta tarea sirve para observar cómo se desenvuelve el alumnado y qué aspectos no han quedado claros.</p>	

VOLEIBOL: SESIÓN 2**Duración:** 50'**Instalación:** recreo**Objetivos:**

- Mantener el móvil en el aire
- Cooperar
- Mejorar la comunicación
- Introducir el toque de dedos y antebrazos
- Aprender cuándo utilizar cada golpeo

Tareas**Tarea 1. Calentamiento: “Pelota sentada”:**

Con 3/4 balones blandos, en el espacio de medio campo de fútbol sala, el alumnado lanzará el balón hacia sus compañeros tratando de que les golpee en cualquier parte del cuerpo excepto en la cabeza. Si esto ocurre, este último se sentará en el suelo hasta que otro estudiante le pase por encima. El que tiene la pelota puede dar un máximo de tres pasos ante y cuando esta cae al suelo, cualquiera puede recogerla.

Tarea 2. “¿Que no caiga!”

El objetivo es que el balón no toque el suelo durante el mayor tiempo posible. Para ello la clase se dividirá en grupos y deben golpear el balón para conseguir el objetivo.

Progresión:

- Un balón de playa y un espacio de un cuarto de pista para cada grupo de 3 personas.
- Grupos de 6 en el mismo espacio
- Grupos de 6 en media pista
- Se introducirá otro balón de playa.
- Un balón de voleibol
- Un balón de voleibol y otro de playa
- Dos balones de voleibol

Observaciones: el propio alumnado será quien decida el momento de pasar al siguiente nivel. Las agrupaciones serán libres pero con la condición de que sean grupos mixtos. También se puede introducir algún bote si se observa que existe gran dificultad.

Reflexión: ¿Con qué balón habéis podido realizar más toques? ¿Por qué? ¿Cuándo era más sencillo aguantar el balón en el aire, cuando había más compañeros o menos? ¿Cuándo el espacio era mayor o menor? ¿Cómo influye la comunicación en esta tarea? ¿Cómo golpeabais cuando el balón iba alto? ¿Y cuando iba más bajo?

Tras esta tarea, explicar el toque de dedos y el toque de antebrazos como recursos para golpear el balón dependiendo de la altura a la que vaya.

Tarea 3. “¡A encestar!”:

Cambiando las agrupaciones anteriores pero con los mismos requisitos, cada grupo tratará de mantener el balón en el aire entre todos hasta llegar a una canasta y encestar. Una misma persona no puede golpear dos veces sucesivas el balón y este tampoco se puede agarrar. En caso de que se observe que no participa todo el alumnado, poner la norma de que todo el mundo debe golpear el balón mínimo 1 vez antes de encestar.

Variantes:

- El alumnado puede decidir que el objetivo sea golpear el balón en otro lugar que no sea encestar a canasta e ir variándolo.

Observaciones: Se introducen las normas de no agarrar el móvil al golpear y la de los toques consecutivos.

Reflexión: ¿Qué tipo de golpeo habéis utilizado en mayor medida para lograr el objetivo? ¿Por qué?; en la tarea se podían realizar los toques que se necesitaran pero en un partido de voleibol, ¿Cuántos toques se permiten?

VOLEIBOL: SESIÓN 3	
Duración: 50'	Instalación: recreo
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Pasar la red - Colocar el cuerpo de cara al balón - Identificar cuándo hay que golpear de toque de dedos o de antebrazos 	
Tareas	
Tarea 1. Calentamiento: “Balón prisionero” <p>La clase se divide en dos grupos. El objetivo es intentar golpear con el balón a las personas del equipo contrario. En el momento en que algún estudiante es golpeado pasa a formar parte del otro equipo y así sucesivamente.</p>	

Tarea 2. “Ruleta”

El objetivo de este juego es que el balón pase la red y mantenerlo en juego durante el mayor tiempo posible. Para ello la clase se dividirá en grupos de 4:

Variantes:

- Golpeo de balón y vuelvo a la fila en mi campo.
- Golpeo de balón y voy a la fila del campo contrario
- Dos toques por equipo. El cambio será por parejas pero en el mismo lado de la pista.

Observaciones: el propio alumnado será quien decida el momento de pasar al siguiente nivel. Elegirán el balón y la altura de la red.

Reflexión: ¿Es posible golpear en movimiento? ¿En qué posición estáis cuando esperáis el balón? ¿Qué golpeo es más eficaz cuando...?

Tarea 3. “Parte analítica”:

En caso de que en el Feedback final de la tarea anterior se observe entre todo el grupo que las tareas no tienen éxito porque el golpeo de dedos o de antebrazos no se ejecuta de forma adecuada, se practicará por parejas de manera analítica.

- Máximo número de toques en 30”
- Cambio de pareja cada 3 intentos con la misma.
- Sumar los toques que se ha realizado entre toda la clase y reforzarlo positivamente.

Tarea 4. “Pásala”

El objetivo es pasar el balón al otro campo por encima de la red dando dos toques. Equipos de 4 personas. Los equipos rotarán

Reflexión: ¿Qué habéis cambiado a la hora de golpear el balón? Reflexionar acerca de todos los aspectos importantes para poder mantener el balón y pasar la red.

VOLEIBOL: SESIÓN 4**Duración:** 50’**Instalación:** recreo**Objetivos:**

- Dirigir el móvil
- Introducir el saque

Tareas

Tarea 1. Calentamiento: “Come-cocos”

Dos estudiantes la pagan y tratarán de pillar al resto. Solo se puede ir por las líneas del campo. Al ser pillado se pasa a pagarla.

Tarea 2. “Acierta y gana”

Por parejas, uno a cada lado de la red en un tercio de la pista aprox. El objetivo es mantener el balón durante 4 toques y a partir de este intentar que caiga dentro del aro en el campo contrario.

- Después por parejas

Cada alumno tendrá un aro que deberá colocar donde quiera y tratará de evitar que el balón caiga dentro del mismo y a su vez intentará que caiga en el de su compañero.

Observaciones: cada cierto tiempo se cambiará de oponentes.

Reflexión: ¿Hacia qué dirección enviabais el balón antes de tratar de meterlo en el aro? ¿Cuántos golpes hacíais antes de pasar el balón?

Tarea 3.”Sobre sobre”

El docente explica el saque y su ejecución.

El grupo se divide en equipos de 4 personas en campos reducidos. Un estudiante se sitúa en el fondo del campo y saca, pero antes debe decir: “sobre sobre por... x” el nombre de la persona que debe recibir ese balón. En caso de que esta lo consiga recibir, su equipo consigue 1 punto y posteriormente continúa el juego con las normas de voleibol.

La persona que realiza el saque tiene hasta tres intentos en caso de que el balón no pase la red.

Observaciones: red baja y pelota de playa. En el momento que el alumnado lo decida, se introduce el balón de voleibol.

Reflexión: ¿Cómo os colocabais para recibir? ¿Dirigíais el saque hacia la persona que nombrabáis?

VOLEIBOL: SESIÓN 5

Duración: 50’

Instalación: recreo

Objetivos:

- Dirigir el móvil
- Aplicar las normas
- Coordinarse en ataque y en defensa

Tareas

Tarea 1. Calentamiento: “Balón prisionero”

La clase se divide en dos grupos. El objetivo es intentar golpear con el balón a las personas del equipo contrario. En el momento en que algún estudiante es golpeado pasa a formar parte del otro equipo y así sucesivamente.

Tarea 2.”Situación real en juego reducido”

- 2vs2: mínimo 2 toques antes de pasar el balón.
- 3vs3

Observaciones: en caso de que estas tareas no tengan éxito por alguna ejecución técnica, parar la actividad y reflexionar acerca del motivo y practicar aquello que sea necesario analíticamente para posteriormente reanudar la situación de juego reducida.

VOLEIBOL: SESIÓN 6**Duración:** 50’**Instalación:** recreo**Objetivos:**

- Dirigir el móvil
- Hacer punto
- Dominar las normas
- Coordinarse en ataque y defensa

Tareas**Tarea 1. Calentamiento: “Acierta y gana”**

Misma tarea que la sesión anterior pero individualmente

Tarea 2.”Situación de juego reducida”

- 4vs4
- 5vs5

Observaciones: cada grupo consensuará si se permite algún bote antes de golpear el balón, el resto de normas serán como en voleibol. Los grupos cambiarán cada cierto tiempo y el docente puede dar la consigna de que haya que hacer 2/3 toques antes de pasar el balón.

Reflexión: Aprovechar una vez que se cambien de grupos para dejar unos minutos para que piensen una estrategia o mejoras que puedan llevar a cabo. Al final se comentarán con todo el grupo.

Tarea 3. “Vale doble”:

Se indicarán ciertas partes del campo que contarán más o menos a la hora de hacer punto según caiga el balón. En grupos de 5, se jugarán partidos con este tipo de puntuación.

- El mismo equipo decidirá qué zonas de su campo son las que valen 2 puntos y cuáles 1.

Reflexión: ¿En qué zona os colocabais para recibir el balón?

VOLEIBOL: SESIÓN 7

Duración: 50’

Instalación: recreo

Objetivos:

- Implementar la rúbrica de evaluación
- Conocer los progresos a lo largo de la UD

Tareas**Tarea 1. Calentamiento: “Pelota sentada”**

Con 3/4 balones blandos, en el espacio de medio campo de fútbol sala, el alumnado lanzará el balón hacia sus compañeros tratando de que les golpee en cualquier parte del cuerpo excepto en la cabeza. Si esto ocurre, este último se sentará en el suelo hasta que otro estudiante le pase por encima. El que tiene la pelota puede dar un máximo de tres pasos ante y cuando esta cae al suelo, cualquiera puede recogerla.

Tarea 2. Coevaluación:

Se explica la rúbrica que se mostró a los estudiantes el primer día.

La mitad de la clase estará evaluando y la otra mitad jugando partido.

VOLEIBOL: SESIONES 8 y 9

Duración: 50’

Instalación: recreo

Objetivos:

- Hacer punto
- Evaluar (rúbrica de evaluación)

Tareas

Tarea 1. Calentamiento: “¡Que no caiga!”

Por equipos, mantener el balón en el aire el máximo tiempo posible.

- Pasando la red
- En movimiento
- Solo toque de dedos
- Solo toque de antebrazos

Tarea 2. Partidos:

La clase se dividirá en 4 equipos y se realiza un torneo entre todos. Mientras tanto, el profesor evalúa con la misma rúbrica que evalúa el alumnado.

Tarea 3. Socrative:

En la última sesión, se vuelve a realizar el Socrative para conocer la mejora del conocimiento de voleibol del alumnado.

Para realizar la evaluación de la UD se van a tener en cuenta los siguientes criterios:

CCEE	Criterios de evaluación	Instrumento de evaluación
CE.EF.1 Adaptar la motricidad para resolver diferentes situaciones motrices según su lógica interna (las capacidades físicas, perceptivo- motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución) para consolidar actitudes de superación, crecimiento y resiliencia al enfrentarse a desafíos físicos.	1.4. Resolver situaciones motrices basadas en la colaboración y la oposición, aplicando los principios operacionales tácticos propios de estas situaciones motrices, para desarrollar conductas ofensivas y defensivas de mayor complejidad.	Rúbrica de evaluación Anexo 1
CE.EF. 3 Compartir espacios de práctica físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad, priorizando el respeto entre participantes y a las reglas sobre los resultados, adoptando una actitud crítica ante comportamientos antideportivos o contrarios a la convivencia y desarrollando procesos de autorregulación emocional que canalicen el fracaso y el éxito en estas situaciones, para contribuir con progresiva autonomía al	3.1. Practicar y participar activamente asumiendo responsabilidades en la organización de una gran variedad de actividades motrices, valorando las implicaciones éticas de las prácticas antideportivas, evitando la competitividad desmedida buscando posibilidades de inclusión y participación y actuando con deportividad al asumir los roles de público, participante u otros.	Registro anecdótico Anexo 2

entendimiento social y al compromiso ético en los diferentes espacios conectados con el contexto social próximo en los que se participa.	3.3. Relacionarse y entenderse con el resto de participantes durante el desarrollo de diversas practicas motrices con autonomía y haciendo uso efectivo de habilidades sociales de dialogo en la resolución de conflictos y respeto ante la diversidad, ya sea de género, afectivo-sexual, de origen nacional, étnica, socio-económica o de competencia motriz, y posicionándose activamente frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y cualquier tipo de violencia, haciendo respetar el propio cuerpo y el de los demás	
--	---	--

Tabla 2. Relación entre las competencias específicas y los criterios de aprendizaje

Respecto a los instrumentos de evaluación utilizados, la rúbrica (Anexo II) la lleva a la práctica tanto el alumnado en una coevaluación, como el docente en las últimas sesiones y ambas tendrán el mismo valor a la hora de la calificación final. El registro anecdótico (Anexo III) se llevará a cabo día a día, pero simplemente anotando si algún estudiante no realiza alguno de los ítems, ya que parten de un 10 y la nota se irá restando en función de este criterio. Por otro lado, el Socrative (Anexo IV) se lleva a cabo al principio de la unidad como una parte de la evaluación formativa y al final para que sean conscientes de sus progresos e interioricen los aprendizajes, pero no se califica.

5. Vinculación y aportaciones desde las asignaturas del Máster

Las asignaturas del Máster me han aportado diversos conocimientos tanto teóricos como prácticos para poder analizar la UD observada a lo largo del periodo de prácticas e identificar las posibles adaptaciones para orientarlas hacia el TGfU.

A continuación se muestra un análisis de los resultados de aprendizaje de cada asignatura, sus aportaciones y la vinculación que tienen a la hora de realizar este trabajo:

En la asignatura de **Psicología del desarrollo** los resultados de aprendizaje planteados en la guía docente que me han ayudado en la elaboración de este trabajo son:

- Conocer las implicaciones de la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje y saber manejar los factores relacionados con la motivación y proponer estrategias motivacionales

- Comprender e integrar la diversidad en las aulas y saber diseñar o adaptar estrategias educativas que procuren el éxito de todos los alumnos, eviten la exclusión y la discriminación.
- Conocer, identificar y comprender las distintas teorías del aprendizaje y los elementos fundamentales que desde la psicología de la educación afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y ser capaz de aplicarlas para la individualización y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos tres aspectos me han sido útiles a la hora de observar la UD para poder identificar los rasgos más característicos de cada metodología y poder analizarla con mayor criterio. Además, esta asignatura me ha ayudado a conocer los factores que influyen en la motivación del alumnado y de esta forma, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, diseñar una UD en la que se fomente el clima tarea, procurando que todos pudieran participar y disfrutar con las actividades.

En el caso de la asignatura de **Procesos y contextos educativos**, los resultados de aprendizaje relevantes de cara a la elaboración de este TFM son los siguientes:

- Identificar y diseñar estrategias que procuren el éxito de todos los alumnos, eviten la exclusión y la discriminación y afronten situaciones educativas en alumnos con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje
- Conocer el sistema educativo español y su evolución en el marco de la Unión Europea y del Estado de las Autonomías.
- Identificar, reconocer y aplicar la normativa relativa a los centros de educación secundaria, así como su estructura y procesos.
- Analizar y valorar el sentido de la evaluación como un elemento más en los procesos de enseñanza-aprendizaje con una perspectiva de mejora.

Esta asignatura ha sido realmente útil a la hora de contextualizar en qué punto de la evolución del sistema educativo nos encontramos, ya que en esta asignatura analizamos la legislación vigente a nivel estatal y a nivel autonómico, y cómo esta ha cambiado a lo largo de la historia. Gracias a ello, se ha podido diseñar una UD conociendo la legislación existente en el momento de las prácticas y cómo ha evolucionado hasta la actual, en la que la evaluación formativa tiene un papel fundamental.

En relación a las asignaturas relativas a los periodos de prácticas (**Practicum I y Practicum II**) destacan los siguientes resultados de aprendizaje:

- Reconocer e identificar en el contexto del aula las características de los estudiantes desde la perspectiva del desarrollo de la personalidad, de los procesos de enseñanza aprendizaje y de sus motivaciones.
- Analizar las diferentes estrategias y actuaciones que se llevan a cabo en el centro de prácticas para la atención al conjunto de la comunidad educativa.
- Describir y analizar las relaciones e interacciones que se producen en las clases, entendidas como grupo formativo y social con dinámica propia.
- Analizar situaciones observadas en el centro escolar a partir de los conocimientos teóricos adquiridos.
- Identificar las dificultades de aprendizaje de los alumnos, analizando sus causas y estableciendo implicaciones para el proceso de enseñanza.
- Diseñar, poner en práctica y evaluar secuencias didácticas que estén fundamentadas en principios explícitos de enseñanza y aprendizaje y que incorporen elementos de innovación didáctica, y proponer mejoras basadas en el análisis de la experiencia.

El primer periodo de prácticas fue muy útil para conocer y valorar los documentos de organización y funcionamiento de centro, además de analizar los documentos legales y el funcionamiento de los diferentes órganos de gobierno y de coordinación pedagógica del centro. Fue el momento de puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos en el primer cuatrimestre, y desenvolverse con este tipo de documentos ha sido especialmente útil a la hora de redactar este trabajo, ya que conocía qué tipo de información podía encontrar en cada uno de ellos. Posteriormente, fue en el Practicum II donde observé la UD de voleibol de la tutora de prácticas y donde me di cuenta de la metodología utilizada y cómo respondía el alumnado. Este periodo me sirvió para poner en práctica los conocimientos adquiridos en el Máster a través de mi UD diseñada previamente y poder adaptar futuras UD como la de este trabajo.

Por sus características comunes, voy a comentar simultáneamente los resultados de aprendizaje obtenidos con las asignaturas de **Diseño curricular e instruccional de Educación Física y Diseño de actividades de aprendizaje de Educación Física:**

- Describir y analizar las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje relacionadas con la Educación Física, situándolas en el marco epistemológico que les corresponda.

- Reconocer metodologías de enseñanza-aprendizaje, valorando su pertinencia en función de las condiciones que se presenten y, en su caso, adaptándolas para lograr una enseñanza más eficaz.
- Identifica, diseña, adapta y gestiona actividades para el aprendizaje en EF, en cualquiera de sus expresiones.
- Construye diseños curriculares a corto plazo (Unidades Didácticas) adaptados a cualquier tipo de situación de EF, al tiempo que es capaz de analizar Unidades Didácticas de forma crítica, razonada y constructiva.
- Diseñar las sesiones y posteriormente adaptar aquellas que requerían de un mayor espacio. Mejorar la capacidad de improvisación.

Conocer en profundidad el currículo actual era una necesidad, teniendo en cuenta que es la base en torno a la que se organiza la EF. Además, tener el conocimiento de una variedad de modelos pedagógicos y teorías ha hecho que pudiera elegir el que mejor se adaptaba a estas circunstancias concretas, y de esta forma diseñar estrategias que procuren el éxito de todos los alumnos. Estas dos asignaturas se pueden considerar como una secuenciación ya que, los contenidos teóricos adquiridos en la asignatura de Diseño Curricular e Instruccional, se plasmaron de forma práctica en el trabajo desarrollado en la asignatura de Diseño de actividades, que dio como resultado la UD diseñada. Todos estos conocimientos han sido aplicados para hacer el análisis realizado en este trabajo y para la elaboración de la UD expuesta en la propuesta de intervención.

En lo que respecta a las asignaturas de **Contenidos disciplinares de Educación Física e Innovación e investigación educativa en educación física**, aparecen dos resultados de aprendizaje que considero bastante comunes entre sí:

- Accede con eficiencia a las fuentes de información disponibles de cara a la actualización de conocimientos referidos a los contenidos de EF, seleccionando aquellas más adecuadas y acordes con las necesidades que surjan en cada momento.
- Identifica los aspectos relevantes en recursos bibliográficos y documentales relacionados con la evaluación e innovación docente e investigación educativa en el ámbito de la EF, aplicándolos al diseño de proyectos básicos referidos a evaluación, innovación e investigación.
- Encontrar y seleccionar recursos bibliográficos y documentos relacionados con aquello de lo que quería hablar; en este caso la influencia de las instalaciones en

los centros educativos y cómo el docente tenía que adaptarse para lograr los objetivos.

He decidido incluir juntos estos dos resultados de aprendizaje ya que hacen referencia a la formación continua que el profesorado debe seguir, con el objetivo de estar lo más actualizado posible en lo que se refiere al contexto educativo. Para ello, es indispensable un manejo mínimo con los buscadores bibliográficos. Prueba de ello es la elaboración de este trabajo, donde he puesto en práctica todos esos conocimientos en la búsqueda de bibliografía relacionada con la temática que me concierne, tratando de que fuese lo más actualizada y relevante posible. En este caso, acerca de las metodologías que han demostrado centrarse alrededor del alumnado y por tanto cumplir con la legislación actual.

Finalmente, la asignatura optativa escogida fue la **de Habilidades comunicativas para docentes**, ya que considero la explicación oral como uno de mis puntos débiles. Gracias a esta materia, apliqué los siguientes resultados de aprendizaje durante el Practicum II, los cuales me permitieron desenvolverse mejor a la hora de comunicarme con el alumnado:

- Identificar y desarrollar estrategias metodológicas y de interacción adecuadas para fomentar el aprendizaje en el aula.
- Adquirir estrategias metodológicas y de expresión oral y escrita con el fin de explicar de manera clara las actividades propuestas.

6. Reflexiones y conclusiones

Como conclusiones, cabe destacar que no existe un modelo mejor que otro y que todos tienen aplicabilidad en función de cada situación. Sin embargo, para conseguir los objetivos que se plantean en la propuesta curricular, y para generar experiencias positivas en las sesiones de EF, se hace necesario buscar la satisfacción de las NPB, y el TGfU es un medio para conseguirlo.

Esta metodología permite orientar la enseñanza hacia la comprensión de los principios operacionales básicos. Al ser la técnica únicamente un medio y no un fin, la retroalimentación irá dirigida a la toma de decisiones por parte del alumnado, de tal manera que se favorecerá su percepción de competencia al no ver limitado su aprendizaje por sus carencias técnicas.

A la hora de elaborar las sesiones, el docente debe tener en cuenta múltiples aspectos que se ven recogidos en las áreas TARGET. Modificando estos ítems, el proceso de

enseñanza-aprendizaje puede variar en gran medida hacia un tipo de metodología u otra. En este caso, estas áreas han sido la herramienta para organizar la información y poder centrar la atención en aspectos concretos, permitiendo hacer un análisis más preciso.

Sin embargo, conociendo los beneficios que tiene el TGfU y el resto de modelos pedagógicos respecto a otras metodologías, muchos docentes no la aplican porque no quieren cambiar sus esquemas habituales y por la poca familiarización con las metodologías activas. Además, cuando se generalice el uso de estos modelos, será más fácil aportar mayor autonomía al alumnado porque estará más acostumbrado y sabrá gestionarla correctamente. Es por esto que se hace indispensable la formación permanente del profesorado.

7. Referencias bibliográficas

- Abós, Á., García-González, L., Aibar, A., & Sevil-Serrano, J. (2021). Towards a better understanding of the role of perceived task variety in Physical Education: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101988>
- Almond, L. (1986). *Reflecting on themes: A games classification*. En R. D. Thorpe, D. J. Bunker & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching*.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En *Motivation in sport and exercise*. (pp. 161-176). Human Kinetics Books.
- Antón, J. (1989). *Entrenamiento deportivo en edad escolar*. Unisport.
- Baena, A. (2005). *Bases teóricas y didácticas de la EF escolar*. Gioconda.
- Báguena-Mainar, J. I., Sevil-Serrano, J., Julián-Clemente, J. A., Murillo-Pardo, B., & García-González, L. (2014). El aprendizaje del voleibol basado en el juego en Educación Física y su efecto sobre variables motivacionales situacionales. *Ágora para la educación física y el deporte*, 16(3), 255-270.
- Beltrán-Carrillo, V. J., & Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: Los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. [Inactive student thinking on their negative experiences in physical education: discourses of performance, healthism and hegemonic masculinity]. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 15(55), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Blázquez, D. (2001). *La Educación Física*. INDE Publicaciones.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. 18(1), 5-8.
- Calero, S., & Catalá, S. A. (2014). *Teoría y Metodología de la Educación Física*.

- Campano, M., Di Menna, D. A., Dorato, M., Gabellini, M. L., Latorre, J. E., Romero, I., & Vincent, W. G. (2019). Estrategias de enseñanza en la Educación Física: Mosston, el espectro y los estilos de enseñanza. *13º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12791/ev.12791.pdf
- Castillo, L., García, J., Mayo, C., González, L. G., & Catalán, Á. A. (2021). Apoyo a las necesidades psicológicas básicas y la novedad del alumnado en una unidad didáctica de smashball en educación primaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 73, 9-25.
- Delgado, M. A. (1991). *Los Estilos de enseñanza en la educación Física*. Universidad de Granada.
- Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., Abós, Á., Sanz-Remacha, M., & García-González, L. (2022). Diferencias entre el modelo técnico-tradicional y el modelo comprensivo en la motivación y compromiso de jóvenes deportistas: Un estudio transversal (Differences between the technical-traditional model and the Teaching Games for Understanding model on mo. *Retos*, 44, 421-432. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88787>
- Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., & 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>
- Estadística de los declarantes del IRPF por municipios: 2019: Posicionamiento de los municipios mayores de 1.000 habitantes por Renta bruta media.* (2019). https://www.agenciatributaria.es/AEAT/Contenidos_Comunes/La_Agencia_Tributari

a/Estadisticas/Publicaciones/sites/irpfmunicipios/2019/jrubikf74b3dca9af01b51cabd6d5603e0e16daecd1a97c.html

Fernandez-Rio, J., Alcalá, D. H., & Perez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, Art. 423. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.695>

Fernandez-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, Á., & Cebamanos, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, Art. 413.

García-Asencio, C. (2011). *Estudio de dos modelos de enseñanza para la iniciación en voleibol*. <https://idus.us.es/handle/11441/53507>

García-González, L. (Ed.). (2021). *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>

Joyce, B., & Weil, M. (1972). *Models of Teaching*. Prentice-Hall International.

Ladwig, M. A., Vazou, S., & 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 ACSM*, 3(16), 119-129. <https://doi.org/10.1249/TJX.0000000000000067>

López-Pastor, V. M., González, M., & Barba, J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.

Mamani-Ramos, Á. A. (2016). La evaluación formativa participativa y su impacto en la predisposición por aprender y aprendizaje del área de Educación Física en estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria. *Sportis. Scientific Journal of School*

- Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(1), 206-220.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1802>
- Marín, L. C., Murcia, J. A. M., Pérez, G., & Gallego, D. I. (2013). Comparación metodología tradicional y comprensiva en la práctica del baloncesto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 13(51), 6-16.
- Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la educación física*. Paidós.
- Mouratidis, A., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, C. (2015). The relation between balanced need satisfaction and adolescents' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 421-431.
<https://doi.org/10.1177/1356336X15577222>
- Navarro-Ardoy, D., Collado-Martínez, J. A., & Pellicer-Royo, I. (2020). *Modelos Pedagógicos en Educación Física*.
- Novak, J. D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza.
- Oficina de Participación, Transparencia y Gobierno. (2022). *El Ayuntamiento de Zaragoza actualiza el Padrón municipal y lo ajusta a cifras reales de la ciudad. Noticia. Ayuntamiento de Zaragoza*. <http://www.zaragoza.es/sede/servicio/noticia/309437>
- ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, BOA20220811001 (2022).
- Parra, C. A. (2022). *Bienser a través de actividades lúdico—Recreativas como estrategia de la educación física*. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17786>

- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., & Fernandez-Rio, J. (2020). EVALUACIÓN FORMATIVA Y MODELOS PEDAGÓGICOS: ESTILO ACTITUDINAL, APRENDIZAJE COOPERATIVO, MODELO COMPRENSIVO Y EDUCACIÓN DEPORTIVA. *Educación Física y Deporte*, 428.
- Picq, L., & Vayer, P. (1969). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Científico- médica.
- Pizarro, A. P., González, L. G., Cortés, Á. M., Arroyo, M. P. M., & Domínguez, A. M. (2015). APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN TÁCTICA EN FÚTBOL SALA: UN ESTUDIO EN CONTEXTO EDUCATIVO. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 22(1), 51. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.55024>
- Pradillo, J. L. P. (2002). Aproximación histórica a la evolución de la Educación Física en España (1883- 1990). *Historia de la Educación*, 21. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6863>
- Quay, J., & Peters, J. (2008). Skills, strategies, sport, and social responsibility: Reconnecting physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 601-626. <https://doi.org/10.1080/00220270801886071>
- Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2.^a ed.). MO.
- Rink, J. E., French, K. E., & Tjeerdsma, B. L. (1996). Foundations for the Learning and Instruction of Sport and Games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 399-417. <https://doi.org/10.1123/jtpe.15.4.399>
- Robles, M. T. A., Benito, P. J., Fuentes-Guerra, F. J. G., & Rodríguez, J. R. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(23), 137-146.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Eds.). (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Salguero, A. R. C. (2009). La instrucción directa o la reproducción de modelos como metodología de enseñanza en el área de Educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, 1, 4-14.
- Sánchez-Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la Educación física y el deporte*. Gymnos.
- Sevil-Serrano, J., Abós, Á., Aibar, A., Pardo, B., & García-González, L. (2015). Estrategias para apoyar las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 50, 48-53.
- Sevil-Serrano, J., Abós, Á., Generelo-Lanaspa, E., Aibar-Solana, A., & García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 3-8.
- Sevil-Serrano, J., Abós, Á., Sanz-Remacha, M., & García-González, L. (2018). The “bright side” and “dark side” of motivation in physical education: Effects of intervention in a unit of athletics. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 46(1), 93-107. <https://doi.org/10.21865/RIDEP46.1.07>
- Sevil-Serrano, J., Julián-Clemente, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar-Solana, A., & García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física (An educational intervention for improving situational motivational variables in Physical Education). *Retos*, 26, 108-113. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34410>

- Tejada, C. (2012). *Efecto del entrenamiento mediante el método comprensivo en ultimate frisbee*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/9551>
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching Games for Understanding: Evolution of a Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33. <https://doi.org/10.1080/07303084.1996.10607176>
- Wright, S., McNeill, M., & Butler, J. I. (2004). The Role that Socialization Can Play in Promoting Teaching Games for Understanding. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(3), 46-52. <https://doi.org/10.1080/07303084.2004.10609252>

8. Anexos**Anexo I. Rúbrica evaluación**

RÚBRICA VOLEIBOL				
Evaluado:		Evaluador:		
(0= Nunca; 1= A veces; 2= Casi siempre o siempre)		0	1	2
1: Va a buscar el balón, anticipándose y no espera a que le llegue				
2. Utiliza el golpeo más adecuado para recepcionar el balón				
3. Utiliza el golpeo más adecuado para pasar el balón a un compañero				
4. Pasa el balón buscando una zona libre del campo contrario				
5. Se coloca para defender una zona cuando no posee el balón				
6. Conoce y cumple las normas				

Anexo II. Registro anecdótico

	Respeto al docente	Respeto a las normas	Respeto a los compañeros	Participación activa en las reflexiones	Participación activa en los juegos
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					

19					
20					
21					
22					
23					
24					

Anexo III. Cuestionario de Socrative

Voleibol



☐ Align Quiz to Standard

1. En un partido de voleibol, ¿Cuántas personas estarán jugando en un mismo equipo?

☐ A 7

☒ B 6

☐ C 5

☐ D 8

2. En un partido de voleibol, ¿en qué momento se realiza una rotación de los jugadores?

☐ A Cada vez que se anota un punto

☒ B Cuando se recupera el saque

☐ C Depende de quién vaya a sacar

☐ D Nunca

3. En un partido de voleibol, ¿Cuántos toques en total se pueden dar antes de pasar el balón al otro campo?

- ☒ A Tres toques que no sean consecutivos por la misma persona
 - ☐ B Dos toques que no sean consecutivos por la misma persona
 - ☐ C Tres toques
 - ☐ D Dos toques
-

4. En un partido de voleibol, ¿Cuándo se consigue punto?

- ☐ A Cuando un equipo consigue dar tres toques y pasar la red
 - ☐ B Cuando el balón toca el suelo
 - ☒ C Cuando el balón pasa la red y cae dentro del campo contrario
-

5. En un partido de voleibol, ¿Cuántos botes puede dar el balón antes de golpearlo?

- ☒ A Ninguno, si cae el balón es punto para el equipo contrario
 - ☐ B Uno
 - ☐ C Dos
-

6. En un partido de voleibol, ¿Cuál de las siguientes acciones es falta?

- ☐ A Pisar fuera del campo de juego
 - ☒ B Agarrar el balón
 - ☐ C Saltar
-

7. En un partido de voleibol, ¿Desde dónde se realiza el saque?

- ☒ A Detrás de la línea de fondo
- ☐ B Pisando la línea de fondo
- ☐ C Desde cualquier lugar de la pista
- ☐ D En la línea de 3 metros