



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Una propuesta de deportes colectivos para conocer
la percepción de competencia en el alumnado.

A proposal for collective sports to find out students'
perception of competence.

Autor

Jesús Martínez Mallada

Director/es

Carlos Galé Ansodi

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN
2022/2023

ÍNDICE

Resumen.....	3
Abstract.....	4
1. Introducción y justificación	5
2. Marco teórico	6
2.1. Concepto de competencia motriz.....	6
2.1.1. Relación entre competencia motriz y práctica de AF	7
2.1.2 Nivel de competencia motriz en adolescentes	7
2.2. Concepto de percepción de competencia	8
2.2.1 Relación entre percepción de competencia y AF.....	9
2.2.2 Percepción de competencia en adolescentes	9
2.3 Relación entre competencia motriz y percepción de competencia	10
2.4 Deportes colectivos: Un recurso para aumentar los niveles de competencia motriz ...	11
2.5 Dimensiones del cuestionario AMPET	12
2.5.1 Percepción de competencia motriz autopercebida.....	12
2.5.2 Percepción de competencia motriz comparada.....	13
2.5.3 Compromiso con el aprendizaje.....	13
2.5.4 Ansiedad y agobio ante el fracaso	13
3. Objetivos	14
4. Contextualización y descripción del caso.....	14
4.1. Contextualización	14
4.2. Estudiantes/Sujetos observados	16
4.3. Técnicas/Instrumentos/recursos para la recogida de datos	17
5. Análisis del caso.....	18
5.1 Resultados del caso	19
6. Propuesta de intervención	24
7. Vinculación y aportaciones desde las asignaturas del Máster	30
8. Reflexiones y conclusiones.....	32
9. Referencias bibliográficas	34
10. Anexos	39

Resumen

Actualmente los niveles de práctica habitual de actividad física (AF) cada vez son más bajos entre la población adolescente, incrementándose por un lado los comportamientos sedentarios y al mismo tiempo, disminuyendo por otro el disfrute y la sensación de competencia en las clases de Educación Física (EF). Conocer el nivel de competencia autopercebida se antoja fundamental para a partir de ahí poder tomar medidas y tratar de aumentar dicha percepción y crear cierta adherencia hacia la AF. El objetivo principal de este trabajo fue analizar y conocer la competencia autopercebida de los alumnos y alumnas de 2º y 3º de la ESO del I.E.S Pirámide de Huesca antes y después de impartir las unidades didácticas correspondientes al segundo periodo de prácticas. En este caso, se llevaron a cabo las unidades de balonmano y baloncesto, con segundo y tercero respectivamente. La muestra estuvo compuesta por 89 adolescentes. Para la obtención de datos se utilizó un cuestionario validado: el Test Ampet, compuesto por 4 dimensiones. Los resultados del trabajo mostraron unos niveles generalmente altos de la percepción de competencia, tanto al inicio como al final de la unidad. En el resto de dimensiones se obtuvieron resultados coherentes en relación a los de competencia autopercebida, obteniendo los valores más bajos en la dimensión ansiedad y valores más elevados en la dimensión compromiso con el aprendizaje. La propuesta de intervención se basó en aplicar una metodología comprensiva, implicando al alumnado cognitivamente, ofreciendo feedback positivo e interrogativo y diseñando las tareas con cierta parte de contenido lúdico y ajustadas a las características de cada grupo, con la finalidad de que todos se sintieran competentes y en la medida de lo posible, crearles una adherencia hacia la realización de AF.

Palabras clave: *Percepción de competencia, Adolescentes, Deporte colectivo, Actividad física, baloncesto y balonmano.*

Abstract

Currently, the levels of regular physical activity (PA) are increasingly lower among the adolescent population, with an increase in sedentary behaviour on the one hand and, at the same time, a decrease in the enjoyment and feeling of competence in Physical Education (PE) classes on the other. It is essential to know the level of self-perceived competence in order to be able to take measures and try to increase this perception and create a certain level of adherence to PA. The main objective of this work was to analyse and find out the self-perceived competence of the students of 2nd and 3rd ESO of the I.E.S Pirámide de Huesca before and after teaching the didactic units corresponding to the second period of practice. In this case, the handball and basketball units were carried out with second and third year students respectively. The sample consisted of 89 students. A validated questionnaire was used to obtain the data: the Ampet Test, composed of 4 dimensions. The results showed generally high levels of perceived competence, both at the beginning and at the end of the unit. In the rest of the dimensions, the results were consistent with those of self-perceived competence, with the lowest values in the anxiety dimension and the highest values in the commitment to learning dimension. The intervention proposal was based on applying a comprehensive methodology, involving the student cognitively, offering positive and questioning feedback and designing the tasks with a certain part of playful content and adjusted to the characteristics of each group, with the aim of making everyone feel competent and, as far as possible, creating adherence to the performance of PA.

Keywords: *Perception of competence, Adolescents, Collective sport, Physical activity, basketball and handball.*

1. Introducción y justificación

El presente documento corresponde al Trabajo Fin de Máster de la especialidad de Educación física (en adelante: EF). En este caso, el tema elegido para el desarrollo de este trabajo ha sido la percepción de competencia o de habilidad motriz que tienen los adolescentes en sus clases de EF. Para concretar un poco más, se ha llevado a cabo la investigación en cuatro clases en total, dos de segundo de educación secundaria obligatoria (en adelante: ESO) y dos de tercero de la ESO.

He querido considerar este tema para mi trabajo porque pienso que cada día son más las personas que desde pequeños no practican ningún tipo de deporte ni realizan ninguna actividad física (en adelante: AF) y que por consiguiente, tampoco aprovechan las clases de EF. Esto conlleva a que desde muy jóvenes, durante las clases de EF no se sientan competentes y además de esto, les cueste más esfuerzo realizar las tareas propuestas y por ello estén más a disgusto.

Desde mi punto de vista así es la situación de los adolescentes en relación a la actividad física en la actualidad: Sustituyen la AF por otro tipo de actividades sedentarias y malos hábitos, y cada vez más temprano, no adoptan un mínimo de habilidad motriz y coordinación durante su infancia y/o adolescencia. Por ello muchos se acaban sintiendo poco competentes en cuanto a las actividades deportivas se refiere por lo que incrementa el rechazo a estas.

Es este motivo el que me hizo reflexionar durante mi periodo de prácticas. En mi primera sesión con cada clase, durante la presentación, le pregunté a cada alumno si realizaba alguna AF o deporte de manera habitual y me quedé bastante impactado con la cantidad de discentes que no realizaban ningún tipo de deporte. Así pues, viendo esta situación tan llamativa y tras hablar con mi tutora, decidí investigar cuál era el grado de competencia motriz y percepción de competencia hacia las tareas y las clases de EF. Lo llevé a cabo en las clases en las que yo impartí las unidades didácticas. El objetivo que me planteé entonces fue, tratar de aumentar ese grado de percepción de competencia desde el inicio de la unidad hasta el final, tratando de dar feedback positivos y ayudando a aquellos que tenían más dificultades. Por ello proporcioné una encuesta al principio y al final de cada unidad, balonmano y baloncesto, con segundo y tercero respectivamente.

A continuación, se expone en el siguiente apartado el marco teórico, en el que se describen los conceptos de competencia motriz y percepción de competencia y la relación

que estos tienen con la práctica físico deportiva y el nivel que presentan los adolescentes en ambos parámetros. Además, se hace mención a los deportes colectivos como una herramienta útil para los docentes de EF y para cerrar el marco teórico se describen brevemente las cuatro dimensiones a las que hace referencia el cuestionario utilizado para la investigación. Posteriormente se desarrolla el apartado de los objetivos, siendo el principal analizar los niveles de competencia motriz que perciben los alumnos y alumnas de 2º y 3º de la ESO. Después se contextualiza el caso, se describe la muestra y se explica con detalle el procedimiento de recogida de la información. Para acabar se lleva a cabo el análisis del caso, plasmando los resultados de las encuestas con su correspondiente discusión. De ahí se extraerá una propuesta de intervención para posibles mejoras.

2. Marco teórico

2.1. Concepto de competencia motriz

Para que el lector se sitúe en un contexto específico y en un marco conceptual, lo primero que se debe hacer es definir el concepto de competencia motriz. A lo largo de los años, son muchos los autores que la han definido y que han hecho investigaciones sobre la misma (Murillo et al., 2014; Fairclough, 2003).

La competencia motriz implica que una persona pueda adaptarse y ajustarse a las exigencias del contexto para realizar un buen trabajo, no es solamente el aprendizaje y destreza de habilidades de diferente naturaleza, sino que engloba un conjunto de conocimientos (que abarcan el saber qué, cómo, cuándo y con quién hacer) que se usan con intencionalidad para hacer frente a las tareas motrices que se presentan (Ruiz, 1995). Así pues y siguiendo el hilo a esta definición, Ruiz (2004) considera que un alumno/a aprenderá a ser competente cuando sea capaz de interpretar y seleccionar aquellos recursos concretos para dar respuesta a las demandas de su entorno de manera eficaz.

Si destacamos otros autores, Zabalza (2003) la define como el conjunto de conocimientos y habilidades que las personas necesitan para desarrollar cualquier tipo de actividad, por lo tanto esta definición difiere poco de la anterior definición. Mientras que Yániz y Villardón (2006), consideran que la competencia motriz es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación propuesta, y la capacidad para movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado para producir un resultado definido. Así pues esta definición añade el término de “actitud”, lo cual puede ser relevante en ciertos casos. Agrupando todas estas definiciones en una única, se

puede decir que la competencia motriz atiende a la capacidad que tiene una persona para desenvolverse con solvencia en diferentes situaciones motrices interpretando el contexto y el entorno y tomando las decisiones adecuadas en cada momento.

2.1.1. Relación entre competencia motriz y práctica de AF

Como ya se ha comentado en la introducción, la competencia motriz está directamente relacionada con si un alumno/a o no realiza práctica de AF o algún deporte de manera habitual fuera del centro. Los estudiantes que estén en contacto habitual con la práctica físico-deportiva y además estén más comprometidos con las clases de EF, serán más capaces a la hora de ejecutar ciertas acciones motrices y por ende mayor nivel de competencia motriz (de Cos et al., 2019). Esto está refrendado por numerosos estudios, por ejemplo Khodaverdi et al. (2013) y Stodden et al. (2008) coinciden en afirmar que existe una relación positiva y significativa entre la práctica físico-deportiva y la competencia motriz.

Como afirma Ruiz (1995), la competencia motriz mejora respecto a la posibilidad de tener mayores oportunidades de práctica, tal como ocurre con las personas que gozan de una buena economía o nivel de vida y que por tanto las opciones de acceso a los contextos deportivos (clubes federados, participación en deporte para todos, etc) son mayores. Para matizar todavía más, un estudio afirma que los alumnos/as que se sienten más competentes a nivel coordinativo y motriz son los que realizan actividades físico-deportivas colectivas, frente a los que practican actividades y/o deportes individuales (Mannino y Robazza, 2004).

Por tanto, se podría pensar que los contextos de práctica deportiva de carácter colectivo son más propicios para la comparación de la propia habilidad con la de los demás (competencia comparada), y al mismo tiempo para recibir feedback y ser evaluados por entrenadores y profesores, aspectos que cuando resultan positivos e incrementan la motivación y competencia motriz (Weiss y Ferrer-Caja, 2002).

2.1.2 Nivel de competencia motriz en adolescentes

Como bien es sabido por todos, en la actualidad cada vez es más elevado el número de adolescentes que tienen una vida sedentaria en nuestro país, y lo que es peor todavía, cada vez abandonan la práctica deportiva más temprano o incluso ni empiezan. Desde hace unos años, la Organización Mundial de la Salud (OMS), considera el sedentarismo como uno de los primeros factores de riesgo y mortalidad en la población, ya que, el 60% de las personas

no cumplen con los niveles de AF recomendados para su edad (Bull et al., 2020). En la actualidad, el sedentarismo se está haciendo muy notorio sobre todo en los adolescentes, alcanzando unas elevadas tasas de abandono de la práctica deportiva especialmente entre los 12-18 años (Chillón et al., 2009).

Esto supone un problema en nuestra sociedad y a su vez afecta directamente a la competencia motriz de los discentes. En las últimas décadas, se han realizado investigaciones relacionadas con la competencia motriz (Katic et al., 2013; Lorson et al., 2013) y todas ellas manifiestan un descenso de los niveles de competencia motriz en los adolescentes.

Estos pésimos niveles, tanto de nivel de AF como de competencia motriz, preocupan a todos los profesionales que engloba el ámbito motor, ya sea a nivel educativo o deportivo, puesto que la competencia motriz no sólo es de gran relevancia en el desarrollo integral de los y las jóvenes, sino que se define como elemento primordial a la hora de predecir la práctica físico-deportiva, entendiendo la competencia motriz como dinamizador del deseo de práctica (Ruiz, 2010).

Hay numerosas investigaciones que refuerzan la idea de que la competencia motriz depende en un elevado grado del nivel o la cantidad de actividad físico-deportiva que cada persona realice. En el estudio de Lisa et al. (2016) se halló que la AF se relacionaba positivamente con una mejor coordinación motora. Además, también se encontraron pruebas indeterminadas de que la AF influía en el control de objetos o en la competencia en habilidades locomotoras.

Con esto, la conclusión clara que se puede extraer es que la práctica físico-deportiva, del tipo que sea, influye directamente en la competencia motriz, mostrándose mejores niveles en aquellos que realizan AF o deporte de forma habitual.

2.2. Concepto de percepción de competencia

Para la mejor comprensión del tema de trabajo y el objeto de la investigación, considero necesario el diferenciar los términos de competencia motriz, definido ya previamente, con el de percepción de competencia. Basándonos en autores igualmente, Harter (1982) definió la percepción de competencia como la creencia personal que cada uno tiene sobre su habilidad en un ámbito de logro específico. En el caso de las clases de EF, es decir, un ámbito deportivo, la percepción de competencia se define como la creencia que cada individuo tiene sobre su capacidad para resolver diferentes situaciones motrices (Arruza et al., 2011).

Como ya se ha comentado anteriormente, la percepción de competencia está muy ligada al nivel de disfrute y confort de las tareas a llevar a cabo, y en nuestro contexto, de las clases de EF. Esto se ha demostrado en muchos artículos como por ejemplo el de Hellín, Moreno y Rodríguez (2006), que aseguran que una mejor percepción de la competencia motriz, se corresponde con una mayor probabilidad de disfrutar de la AF y de reforzar la adhesión y persistencia a la práctica físico-deportiva.

2.2.1 Relación entre percepción de competencia y AF

Cuando la práctica físico deportiva resulta agradable para el sujeto se produce en éste un juicio favorable sobre su propia habilidad y una actitud positiva hacia la misma. En cambio, la actitud hacia la práctica se torna desfavorable cuando las condiciones que constituyen el entorno de la tarea y/o sesión superan las posibilidades de ejecución de cada uno, produciéndose así una falta de confianza en sí mismo, lo que se conoce como incompetencia. Las investigaciones, en este sentido, apuntan que una mejor percepción de la propia competencia motriz se traduce en mayores posibilidades de disfrutar con la actividad física y de mantener el interés por seguir practicando (Weiss y Ebbeck, 1996), lo que podría reflejarse en adoptar hábitos saludables en cuanto a AF. Esta información se puede resumir en que es muy conveniente plantear la AF y las clases de EF de forma agradable, lúdica e integradora para el sujeto. Además, las investigaciones sobre la AF y las percepciones sobre uno mismo confirman que la realización de actividades físico-deportivas incrementa el sentimiento de competencia y mejora la autoestima, respecto a las actitudes más sedentarias (Balaguer, 1998; Carroll y Lumidis, 2001).

2.2.2 Percepción de competencia en adolescentes

Como es sabido por todos, la realización habitual de AF o deporte favorece los niveles de percepción de competencia, por este motivo aquellos adolescentes que realicen actividades extraescolares o deporte de manera autónoma fuera del centro presentarán niveles más altos de competencia autopercebida (Balaguer, 1998; Carroll y Lumidis, 2001). Además otro estudio (Moreno, 2005) revela que los adolescentes se encuentran cómodos y están satisfechos con la EF tienen un clima motivacional, una competencia deportiva y una confianza en sí mismos más elevada que los que no están satisfechos.

Además, será importante que los estudiantes sean capaces de distinguir entre el nivel de competencia motriz real y la percepción de competencia que tienen de sí mismos, ya que, ambos factores intervienen en la adherencia o motivación hacia la práctica de actividades

físico-deportivas, que ayudará a aumentar esos niveles de percepción de competencia (Urrutia et al., 2020).

Por último destacar que cada vez son más los adolescentes que adoptan estilos de vida sedentarios y por tanto, cada vez es más frecuente la ausencia de práctica deportiva tanto en la población escolar como en la adolescente. Así pues, esta relación directa entre percepción de competencia y práctica de AF, contribuye a que los niveles de percepción de competencia de este colectivo se vean cada vez más disminuidos.

2.3 Relación entre competencia motriz y percepción de competencia

A su vez la percepción de competencia y la competencia motriz, también guardan relación. Numerosos estudios como el de Viholainen et al. (2013) han corroborado la relación entre estos dos conceptos, afirmando que el número de éxitos y fracasos acumulados durante las experiencias vividas en un ámbito, influyen en la creación de la percepción de competencia motriz de cada individuo. De esta manera, una buena ejecución de las tareas motrices (buena competencia motriz) conlleva una valoración positiva de la capacidad del propio individuo y a la inversa, una mala práctica o experiencia negativa en cualquier situación, conduce a la creación de una baja percepción de competencia motriz.

Además, también guardan relación con la práctica físico-deportiva. Según el modelo que desarrollaron Barnett et al. (2008) y donde analizan la influencia de la percepción de competencia sobre estos dos factores, concluyeron que la percepción de competencia ejercía un rol mediador entre la competencia motriz de los niños y la AF de los adolescentes. Con todo lo expuesto previamente y teniendo en cuenta la preocupante situación de la competencia motriz en la etapa de la ESO y su relación con la percepción de competencia motriz, adopta gran importancia, ya que, puede ser determinante para la práctica de la actividad físico-deportiva, y por consiguiente, para el afianzamiento de hábitos saludables.

Tras la aclaración de los conceptos clave de la investigación, se hace mención a los deportes colectivos como unidad didáctica en la materia de EF. Este tipo de deportes son los que más motivan a los estudiantes y por tanto los docentes suelen trabajarlos con frecuencia, además de que ellos también se sienten cómodos impartiendo estos contenidos. Esto hace que durante toda la etapa de la ESO sean los que más se practiquen y por tanto este hecho puede favorecer al aumento de la percepción de competencia y de la competencia motriz, porque el alumnado está acostumbrado a trabajar con ellos.

2.4 Deportes colectivos: Un recurso para aumentar los niveles de competencia motriz

Los deportes colectivos desde hace tiempo resultan un contenido de gran interés para el desarrollo de la asignatura de EF, independientemente de cuál sea el modelo de enseñanza (Tomás et al., 2010). Y este interés es despertado por la cantidad de beneficios o de aspectos positivos que estos deportes generan en el alumnado.

Primero de todo, los deportes colectivos requieren el trabajo en equipo, que según Villalobos (2009) es aquel en el que la tarea a realizar requiere una intervención, más o menos coordinada, de todo el equipo. Por otro lado los deportes colectivos ayudan al alumno/a a la construcción de su autoestima, a esforzarse más para mejorar y a liberar el estrés que puedan tener (Adams, 2008)

Pero para ver la magnitud de la cantidad de aspectos y beneficios que estos deportes generan en los adolescentes, nos basamos en el artículo de Toro (2014) que afirma que los deportes de equipo generan disciplina en el alumnado, respeto hacia las normas, liderazgo (tanto si eres líder como si eres el resto de personas que aceptan a ese líder, aprendes a gestionar ambas situaciones), solidaridad, tolerancia a la frustración (cuando se pierde) y respeto y reconocimiento ante el rival (cuando ganas). Todos estos beneficios los hacemos extensibles al balonmano y baloncesto, que son las unidades que se han llevado a cabo durante las prácticas.

Según White (1959), la competencia era en sí misma un elemento motivacional, ya que, el deseo de querer ser y sentirse competente en un ámbito específico, no se deriva de impulsos o instintos, sino de sentimientos y emociones. Y como ya dijo también Viholainen (2013) las experiencias previas y el número de éxitos y decepciones también influyen en esa percepción de competencia.

Pues siguiendo este hilo, se ha encontrado un artículo de Mujica y Jiménez (2020) en el que se estudia la percepción emocional de los alumnos/as a través del baloncesto. Algunos de sus resultados, indican que el alumnado atribuye sus emociones positivas para el bienestar subjetivo al logro de metas, al componente lúdico de las tareas y al recuerdo positivo de experiencias en torno a la actividad realizada. Por lo tanto, haciendo caso a White (1959), que dice que la percepción de competencia depende de las emociones, podemos afirmar que plantear tareas divertidas y que previamente hayan practicado antes el deporte en cuestión, en este caso baloncesto, favorecerá la percepción de competencia y competencia motriz de los alumnos/as.

Si hablamos del balonmano, un estudio de Li y Lee (2004), afirma que las creencias implícitas de la habilidad deportiva (percepción de competencia), tiene una fuerte influencia sobre el comportamiento durante la práctica. Asegura que aquellos que consideran que esa competencia motriz o habilidad se puede mejorar a través de la constancia y el esfuerzo, tienen mayores niveles de motivación y diversión, mientras que los estudiantes que piensan que la habilidad es algo innato experimentan sentimientos de frustración y desmotivación en el momento de no alcanzar resultados satisfactorios (Li et al., 2005).

Con esto se puede deducir que aquellos estudiantes o deportistas que en deportes de equipo como el balonmano tengan una alta orientación a la tarea logran obtener mayor percepción de competencia y mejores niveles de motivación (Fernández et al., 2017).

2.5 Dimensiones del cuestionario AMPET

Para conocer más profundamente estos conceptos, existen varios cuestionarios. En el presente trabajo se ha optado por el cuestionario AMPET diseñado en el estudio de Ruiz-Pérez et al. (2015) que consta de 32 ítems y plantea dos dimensiones de la percepción de competencia motriz en EF: la comparada con los demás compañeros y la autopercebida. Además de estas dos dimensiones, el cuestionario también incluye ítems que hablan sobre el compromiso con el aprendizaje y el estrés y la ansiedad. A continuación se explican de manera breve dichas dimensiones.

2.5.1 Percepción de competencia motriz autopercebida

La percepción de competencia motriz autopercebida o autoconcepto físico suele estar vinculado a estudiantes que poseen carencias en las habilidades motoras, del tipo que sean (Rigoli et al., 2012). Además, este concepto se relaciona con múltiples variables socioculturales como la edad o el género (Ruiz de Azúa et al., 2005), práctica de AF (Moreno et al., 2007), problemas de coordinación (Ruiz et al., 2008) e imagen corporal (Esnaola, 2007).

Es conveniente destacar que a veces entre la percepción de competencia autopercebida y la competencia motora real pueden aparecer diferencias, sin embargo el estudio de García-Canto et al. (2013), afirma que el nivel real de competencia motora de los adolescentes guarda estrecha relación con su autopercepción.

2.5.2 Percepción de competencia motriz comparada

Se trata de la percepción que el alumnado tiene de su competencia motriz o habilidades pero comparándose con el resto de sus compañeros de clase. Se ha tenido en cuenta el estudio de Martín y Ruiz (2008) que analizaron la competencia motriz autopercibida y la comparada, obteniendo resultados más altos en la primera. Esto puede ser un indicador de cuál sería el tipo de determinación motivacional predominante debido a que los alumnos/as valoran en mayor medida sus propias capacidades y el proceso de aprendizaje propio sin tener presente la comparación con sus compañeros de aula (Ruiz-Pérez et al., 2015).

2.5.3 Compromiso con el aprendizaje

El compromiso está integrado por cuatro dimensiones: afectiva, cognitiva, conductual y agéntica. La dimensión cognitiva es clave para entender que si los estudiantes logran autorregularse, las dimensiones conductual y afectiva son las que se pueden observar con y en el comportamiento que las personas tienen en los contextos de aprendizaje. Por último, el compromiso agéntico es la acción proactiva, constructiva y recíproca que los estudiantes inician para estructurar su progreso académico y crear un entorno de aprendizaje más propicio para ellos mismos junto a otros docentes y pares (Rigo, 2022).

Si se hace referencia a los resultados obtenidos del artículo de Romero et al. (2015), se certifica que practicar actividad física extraescolar de manera regular y el tipo de AF practicada (colectiva o individual), se corresponde con un aumento del “Compromiso al aprender” y “Competencia motriz percibida”. Por lo tanto, se puede deducir que aquellos estudiantes que practican AF de forma habitual presentan niveles más altos de competencia motriz y percepción de competencia lo que lleva implícito un aumento al mismo tiempo del compromiso con el aprendizaje.

2.5.4 Ansiedad y agobio ante el fracaso

Lo expuesto en el apartado previo está totalmente ligado a esta dimensión. Aquellos alumnos/as que realicen AF o deporte de forma habitual (en grupo) presentarán mayores niveles de competencia motriz percibida y con ello disminuirán los valores de estrés o ansiedad hacia la tarea (Romero et.al, 2015; Luis de Cos et al., 2019). Por este motivo, quizás se debería de plantear la posibilidad de aprovechar esta mejora aumentando las horas lectivas de la asignatura de EF, ya que, todas las actividades que realizamos se llevan a cabo en un grupo de clase, lo que podría reportar mayores beneficios.

3. Objetivos

En este apartado se exponen los objetivos que la investigación presenta tras la realización del marco teórico. Este trabajo Fin de Máster tiene como objetivo principal, describir los niveles de competencia motriz que perciben los alumnos y alumnas de 2º y 3º de la ESO antes y después de una unidad de deportes colectivos.

A partir del objetivo principal, se plantean los siguientes objetivos secundarios: 1) Comparar la evolución de los niveles de percepción de competencia motriz al inicio y al final de la unidad didáctica. 2) Ver si existen diferencias en esos niveles entre cursos. 3) Conocer el grado de repercusión que tienen el resto de dimensiones sobre la competencia motriz autopercebida.

4. Contextualización y descripción del caso

4.1. Contextualización

El estudio se ha llevado a cabo en un instituto público de Educación Secundaria Obligatoria en Huesca, más concretamente en el IES Pirámide (en adelante: IES). El IES se encuentra a las afueras de Huesca, a unos 3 km del centro de la ciudad y al lado de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Zaragoza. Este centro acoge un número muy elevado de estudiantes debido a que muchos pueblos de la provincia de Huesca derivan a sus alumnos al IES, como puede ser Ayerbe, Almudévar, Grañén, etc. Por este motivo el centro cuenta con una red de transporte con un número elevado de buses que se encargan de llevar y recoger al alumnado tanto de Huesca como de los pueblos de alrededor.

Por tanto, el IES es un centro de grandes dimensiones y el número total de estudiantes matriculados en el curso asciende a más de 900 alumnos (600 en educación secundaria obligatoria, 270 en Bachillerato, 15 en PCPI y 15 en Educación Especial). Si nombramos de manera general el tipo de estudiantes o población que acude al centro, destaca que el porcentaje de alumnado inmigrante es bajo (tan solo el 5% del total), principalmente por la idiosincrasia de los barrios y poblaciones desde las que acude el alumnado al centro. Aún así, en este instituto pueden coexistir estudiantes de 30 nacionalidades diferentes. Además, el centro como ya se ha comentado, recibe alumnado tanto de la ciudad de Huesca (60%) como de distintas poblaciones de la comarca de Hoya de Huesca y Monegros (40%) y por tanto coexisten una población rural con una población urbana.

Por otro lado, es necesario describir el entorno donde se encuentra este centro de enseñanza. En primer lugar, el instituto se puede dividir en dos zonas diferenciadas, una corresponde a la ESO y Bachillerato y la otra pertenece a la FP y grados medios y superiores. Aun así, existen espacios comunes como puede ser la cafetería y zonas habilitadas para el horario de recreo. El IES cuenta con un recinto interior donde se encuentra el vestíbulo, el salón de actos, todas las aulas, departamentos, secretaría, dirección, claustros, cafetería, etc. Sin embargo, el pabellón está alejado de este edificio principal y se halla inmerso en medio de la naturaleza. El IES posee unas zonas exteriores privilegiadas, con zonas de árboles y terrenos amplios que los estudiantes aprovechan para descansar en el recreo al aire libre. Y no solo esto, si no que los docentes de EF también le sacan partido al medio utilizándolo como un recurso más realizando unidades didácticas como orientación, parkour, senderismo, etc.

Si se hace referencia a los espacios para la práctica físico-deportiva, se puede decir que en este sentido el IES también son unos privilegiados. Hay pabellón polideportivo con suelo de parquet, piscina en servicio durante el final de curso para las clases de EF, pistas polideportivas al aire libre (donde se practica fútbol sala, tenis, balonmano, baloncesto), pista de atletismo y un campo de césped artificial construido por la S.D.Huesca y estrenado este año. Todas ellas están en buen estado y te aseguran poder realizar con comodidad cualquier tipo de deporte o AF.

Para concretar más, se va a proceder a explicar los espacios y materiales que se emplearon para las unidades didácticas impartidas durante el periodo de prácticas. Como ya se explicó en el apartado de introducción, con 2º de la ESO se realizó una unidad didáctica de balonmano y con 3º de la ESO, de baloncesto. Ambos deportes son colectivos y se desarrollan con un móvil (la pelota). La mayor parte de las sesiones de balonmano se llevaron a cabo en las dos pistas de cemento exteriores. El único inconveniente es que había una red en medio de la pista (para el tenis) y no se podía quitar. Aún así se podían realizar las tareas sin ningún inconveniente y cuando tocaba partido y se empleaba la pista entera, se habilitaba un campo dentro del pabellón. En cuanto a los materiales, se utilizaban pelotas de balonmano normales y de diferentes tamaños, pero también había pelotas de goma espuma para algún estudiante que trabajaba mejor con estas (por el agarre principalmente). También se empleaban conos para delimitar zonas y campos y petos de varios colores, para formar equipos.

En lo referente a baloncesto, existía una organización fija de materiales y espacios debido a que otros profesores del departamento también estaban impartiendo esta unidad. En este caso, las sesiones que tocaban a primera hora se realizaban en las pistas exteriores (había 3 pistas enteras) y con todos los balones (había en total unos 16), y las clases que correspondían a la cuarta sesión del día, se tenían que impartir dentro del pabellón, donde hay un campo central y luego dos canastas aisladas en la zona de las espalderas, es decir, en total cuatro canastas. Además, también se compartían balones por lo que cada profesor sólo contaba con ocho balones. Este aspecto había que tenerlo presente para la organización de los grupos y las tareas.

4.2. Estudiantes/Sujetos observados

Los participantes del presente estudio forman parte del instituto IES Pirámide (Huesca). Este instituto imparte educación secundaria obligatoria (1-4º de la ESO) y Bachillerato (1-2º de Bachillerato). A partir de un muestreo por conveniencia participaron 89 discentes en total. Esta muestra es proveniente de cuatro clases a las que se le impartió las unidades didácticas, siendo dos aulas de 2º de la ESO y otras dos de 3º de la ESO. Concretamente participaron 40 alumnos/as de 2º (44,9% del total de la muestra) y 49 alumnos/as de 3º (55,1 % del total de la muestra).

Tabla 1. Distribución de la muestra del estudio .

Curso	Pre	Post	Total del encuestas
	N(%)	N (%)	N (%)
2º ESO	40 (44,9)	40 (44,9)	80 (44,9)
3º ESO	49 (55,1)	49 (55,1)	98 (55,1)
Total del alumnado	89 (100)	89 (100)	178 (100)

Es conveniente describir las características de los estudiantes que participaron en la investigación. En primer lugar, destacar que generalmente mantener la atención de los alumnos/as en todo momento en estos cursos resulta algo más complicado que con el alumnado de bachillerato, los cuales ya tienen cierto grado de madurez y saben lo que deben

y no deben hacer en cada momento. Aun así, todos los grupos mostraron una predisposición de trabajo muy buena en todas las sesiones, con una actitud, comportamiento y convivencia favorable para el desarrollo de la unidad. No se apreciaron diferencias significativas entre ambos cursos en cuanto a nivel actitudinal y a nivel de habilidad motriz. Por ello, se van a explicar las características de estos estudiantes sin distinción entre segundo y tercero, se sigue el mismo patrón.

A nivel cognitivo y motriz en todas las clases había alumnos/as que realizaban deportes de manera habitual y tenían buena relación con la AF y alumnos o alumnas que eran todo lo contrario, no les gustaba la práctica física y sentían rechazo hacia ella. Así pues, en todos los grupos había personas que tenían mayor facilidad para el desarrollo de las tareas y otras más dificultades. Esto lo trataba de paliar haciendo grupos mezclados e igualados donde los “mejores” podían ayudar a aquellos alumnos a los que les costaba un poco más.

A nivel social y motivacional, ya he dicho que todas las clases eran parejas en este sentido también, excepto una de segundo, donde los niveles de trabajo e implicación eran bastante más bajos que el resto. Sí que es cierto que al final de la unidad se pudo ver que las dos clases de 3º de la ESO estaban más motivadas que al principio, lo que avala el trabajo realizado, ya que, la labor de un docente debe consistir en crear una posible adherencia de esos alumnos/as que no realizan deporte o AF y en un futuro puedan realizar o practicar algún deporte de manera autónoma.

4.3. Técnicas/Instrumentos/recursos para la recogida de datos

En cuanto al instrumento empleado para el estudio, ya ha sido utilizado por diferentes autores en el contexto educativo y deportivo (López et al., 2012). Asimismo, se le ha relacionado con otros instrumentos de orientación motivacional (Coterón et al., 2013). En la presente investigación, se ha utilizado concretamente la versión española, denominada “Motivación de logro para aprender en Educación Física”, planteándose dos dimensiones de la percepción de competencia motriz en EF: la comparada con los demás compañeros y la autopercebida (Ruiz- Pérez et al., 2015).

Este cuestionario (ver Anexo 1) consta de 32 ítems de tipo Likert, asociados a las cuatro dimensiones del cuestionario, con valores que oscilan entre 1 y 5, en la que 1 se relaciona con “Totalmente en desacuerdo” y 5 con “Totalmente de acuerdo”. Las cuatro dimensiones son: Percepción de competencia motriz percibida (nueve ítems; e.g. “Siempre

me he considerado una persona capaz de realizar bien cualquier ejercicio de las clases de Educación Física”), Percepción de competencia motriz comparada (cinco ítems; e.g. “Pienso que poseo mejores capacidades que otros compañeros/as para la Educación Física”), Compromiso con el aprendizaje (nueve ítems; e.g. “Practico con paciencia para conseguir hacerlo bien”) y Ansiedad y agobio ante el fracaso (nueve ítems; e.g. “Cuando hay público me pongo tenso/a y no puedo actuar como habitualmente lo hago”).

El procedimiento para el estudio fue el siguiente.. Antes que nada se mantuvo una reunión con el director del centro y seguidamente con los profesores del departamento de EF de secundaria del IES Pirámide, en especial con la tutora de prácticas, con la finalidad de informarles sobre los objetivos de la investigación, y tras el visto bueno de ambas partes se procedió a la recogida de datos e información correspondiente a la investigación.

El estudio se llevó a cabo en dos momentos distintos del periodo de prácticas, al inicio (finales de marzo) y al final de las unidades didácticas (principios de mayo). Los cuestionarios se administraron en formato papel en el aula teórica del pabellón. De esta manera tenían espacio para poder realizarla separados y que no les influyeran las respuestas del compañero/a. El investigador estuvo presente las dos veces que se llevó a cabo este proceso que garantizó el anonimato de las respuestas. Antes de cumplimentar los cuestionarios, el investigador explicó detalladamente el procedimiento para rellenar el cuestionario y resolvió las dudas que podían existir. Además, se recalcó que la encuesta era anónima, que contestaran con total sinceridad. Los alumnos y alumnas cumplimentaron los cuestionarios de manera individual y les costaba entre 6-8 minutos, al ser un cuestionario sencillo y con pocos ítems.

5. Análisis del caso

Este apartado hace referencia a la investigación en sí misma. Para la obtención de los datos cuantitativos, los datos recogidos de los cuestionarios se trasladaron a una base de datos Microsoft Excel 2016. A partir de esta creación de la base de datos, se llevó a cabo el análisis de datos con este mismo programa. Se procede a realizar un análisis descriptivo a través de la media, la desviación típica y los máximos y mínimos con el fin de describir las dimensiones percibidas por la muestra.

Se van a plasmar los resultados de las encuestas a través de tablas, para que sea más visual para el lector. Así pues se presentan tres tablas: una para los resultados de segundo de la ESO, otra para los resultados de tercero de la ESO y en la última se dispondrán los resultados de manera conjunta. Además, se realizará la discusión de dichos resultados con las referencias bibliográficas del marco y otros estudios/investigaciones.

5.1 Resultados del caso

En cuanto a los análisis descriptivos y relacionado con los objetivos del caso, en la Tabla 2, se muestran los datos descriptivos (Media y Desviación Típica) de las cuatro dimensiones que componen el cuestionario, antes y después de impartir la unidad didáctica. En ella se puede observar que la media de la competencia percibida por el alumnado de segundo antes de impartir la unidad es de 3.44 y de 3.78 al término de la unidad didáctica. Destacar también que la media de la dimensión “Ansiedad” es la más baja con diferencia al resto, tanto al inicio como al final de la unidad y que la media de la dimensión “Competencia comparada” es la que más evolución sufre entre el antes (2.4) y el después (3.09).

Tabla 2. Análisis descriptivo de las dimensiones en 2ºESO

Dimensiones	Pre			Post		
	M (DT)	Max	Min	M (DT)	Max	Min
C. Autopercebida	3.44 (1.07)	5	1	3.78 (.84)	5	1
C. Comparada	2.4 (1.10)	5	1	3.09 (1.17)	5	1
Compromiso	3.54 (.98)	5	1	3.97 (.59)	5	1
Ansiedad	2.03 (.92)	5	1	2.15 (.94)	5	1

Nota: M = media / DT= desviación típica / Max: máximo / Min: mínimo

Los resultados de segundo de la ESO de esta forma, registran valores medios en los ítems de Competencia comparada como pueden ser “Siempre me he considerado de los/as

mejores en EF” o “Pienso que poseo mejores capacidades que otros compañeros/as para la EF”. Estos resultados quizás se puedan explicar con lo expuesto en el estudio de Horn y Amorose (1998) que afirma que en la adolescencia es muy habitual utilizar la comparación con los demás como fuente principal para determinar la propia competencia motriz. Destacar además que esta dimensión ha sufrido un aumento importante si comparamos el pre y el post de la unidad didáctica. Quizás esto pueda indicar que durante la unidad han podido realizar sin problema todas las tareas y por ello se han obtenido valores más altos en cuanto a la comparación con los iguales.

En cuanto a la competencia autopercebida los resultados muestran una media considerablemente elevada en esta dimensión, tanto al inicio como al final, siendo algo más elevados al acabar la unidad didáctica. Esto coincide con los resultados obtenidos en otra investigación llevada a cabo por García, Rodríguez y Pérez (2013), en la que encontraron que la mayoría del alumnado mostraba un nivel medio-alto de percepción de competencia motriz. Además, es interesante comprobar que los participantes puntúan más alto en la dimensión autopercebida de la competencia motriz que en la comparada, lo cual puede determinar qué tipo de orientación motivacional predomina en los estudiantes, ya que, valoran más sus propias posibilidades y progreso en la materia sin tener que compararse principalmente con sus compañeros de clase (Ruiz-Pérez et al., 2015).

Para acabar de discutir los resultados de 2º de la ESO y haciendo mención a la dimensión de Ansiedad, presenta la media más baja con diferencia al resto. Esto se puede explicar porque cuanto mayores sean los niveles de competencia motriz percibida (en este caso elevados), más disminuirán los valores de estrés o ansiedad hacia la tarea (Luis de Cos et al., 2019).

Atendiendo también al objetivo principal de la investigación, que es conocer los niveles de competencia percibida por el alumnado al inicio y al final de la unidad didáctica, en la tabla 3 se muestran los valores de las dimensiones correspondiente a los alumnos de 3º de la ESO. Si hablamos de la dimensión referencial del caso, la de competencia autopercebida, la tabla refleja que la media antes de la unidad didáctica es de 3.46 y después de la unidad asciende a 3.58. Así pues, los valores son elevados por lo general y se puede decir que han aumentado esos valores de percepción de competencia entre el pre y el post pero en una medida insignificante. De estos resultados destacaría la elevada media de compromiso con el aprendizaje, tanto al inicio (3.8) como al final (3.86). Por último,

comentar que la dimensión de ansiedad sigue siendo la que presenta valores más bajos, al igual que ocurría con el alumnado de 2º de la ESO.

Tabla 3. Análisis descriptivo de las dimensiones en 3º ESO

Dimensiones	Pre			Post		
	M (DT)	Max	Min	M (DT)	Max	Min
C. Autopercebida	3,46 (.91)	5	1	3,58 (.86)	5	1
C. Comparada	2,76 (.96)	5	1	2,66 (.91)	5	1
Compromiso	3,80 (.68)	5	1	3,86 (.73)	5	1
Ansiedad	1,95 (.81)	5	1	2,02 (.89)	5	1

Nota: M = media / DT= desviación típica / Max: máximo / Min: mínimo

Se puede afirmar por tanto que estos resultados que se acaban de presentar guardan mucha similitud con los de segundo de la ESO, pero se puede resaltar alguna que otra diferencia entre ambos cursos (segundo objetivo secundario). En cuanto a la media de competencia autopercebida, es prácticamente idéntica (dos centésimas más alta en tercero). Esto se podría evidenciar con que este concepto se relaciona con múltiples variables socioculturales entre ellas la edad (Ruiz de Azúa et al., 2005). Quizás que sean adolescentes y apenas se lleven un año de diferencia pueda explicar estos niveles de percepción de competencia tan parejos. A lo mejor si la muestra hubiera estado compuesta por adolescentes con más diferencia de edad, quizás se hubiesen obtenido resultados más dispares.

Destacar también la media de la dimensión Compromiso con el aprendizaje, que es cercana a 4, lo que supone unos valores altos de la gran mayoría de los estudiantes de este curso. Así pues se confirma, que la media del compromiso es mayor en tercero que en segundo (al inicio). Este resultado difiere del estudio de Luis-de Cos et al (2019), donde el compromiso con las sesiones de EF disminuía paulatinamente con la edad. Sin embargo, si

nos centramos en esta dimensión pero al final de la unidad, se cambian las tornas, siendo superior la de segundo. En este caso, los resultados de esta investigación sí que van acorde con los resultados del estudio de Luis- de Cos et al. (2019).

En cuanto a los ítems relacionados con la dimensión de ansiedad como “A menudo me pongo nervioso/a cuando practico los ejercicios en público” o “Cuando hay público me pongo tenso/a y no puedo actuar como habitualmente lo hago” son con los que menos se han identificado los alumnos/as de segundo y tercero, siendo la media algo más baja en la de estos últimos tanto en el pre como en el post. Esta dimensión está relacionada con la de percepción de competencia, ya que, según Romero et al (2015) cuanto mayor sean los niveles de competencia motriz percibida, menos estrés o ansiedad sufrirán el alumnado en las clases de EF. Esto concuerda con nuestra investigación, siendo la media de competencia autopercebida notablemente más alta que la de ansiedad. Pero difiere de nuevo con el estudio de Luis-de Cos (2019) cuyos resultados reflejaban que la ansiedad aumentaba ligeramente con la edad.

Para concluir, decir que la media de la dimensión de competencia comparada de tercero ha disminuido si la comparamos al principio y al final. Esto puede indicar que ha habido un cambio y los estudiantes han acabado priorizando sus propias capacidades y el proceso de aprendizaje propio antes que la comparación con sus compañeros de aula (Ruiz-Pérez et al., 2015).

A continuación en la tabla 4, se presentan de manera conjunta los resultados de las encuestas de segundo y tercero de la ESO para cada una de las dimensiones. Como se puede observar en la tabla, todas las dimensiones sufren una evolución a valores más altos, siendo más notorio este aumento en la dimensión de compromiso con el aprendizaje (de 3.68 a 3.91). Esto demuestra que en su gran mayoría, como ya se dijo, los estudiantes se implican con la unidad para aprender lo máximo posible y así lo ratifican los resultados.

Destacar también que de nuevo la dimensión de “Ansiedad” es la que ha obtenido valores más bajos (1.98), pero sin embargo existe evolución negativa, aumentando estos niveles de ansiedad y estrés (2.08) al final de la unidad. Han aumentado esos niveles en muy poca medida, por lo que no es alarmante, sin embargo lo ideal hubiese sido que hubieran descendido los valores de esta dimensión.

Por último, se puede decir que al igual que en segundo y tercero por separado, esta tabla de resultados conjuntos muestra que la media de los valores de competencia autopercebida (3.45) son bastante más altos que la media de competencia comparada (2.60).

Tabla 4. Análisis descriptivo de las dimensiones en ambos cursos conjuntos.

Dimensiones	Pre			Post		
	M (DT)	Max	Min	M (DT)	Max	Min
C. Autopercebida	3.45 (.98)	5	1	3.66 (.85)	5	1
C. Comparada	2.60 (1.03)	5	1	2.85 (1.04)	5	1
Compromiso	3.68 (.83)	5	1	3.91 (.67)	5	1
Ansiedad	1.98 (.86)	5	1	2.08 (.91)	5	1

Nota: M = media / DT= desviación típica / Max: máximo / Min: mínimo

Para acabar con el apartado de resultados, hay que resaltar varios aspectos acerca de esta última tabla. En primer lugar, comentar que los resultados de las cuatro dimensiones son muy parecidos en los dos cursos y por tanto la tabla que refleja todos los resultados juntos no dista casi en valores de las tablas por separado. Esto quizás podría ser por la proximidad de edad de la muestra, como ya se ha comentado previamente. Además, otro motivo de que la percepción de competencia haya sido casi igual en tercero que en segundo, quizás pueda ser que ambos cursos han estado trabajando con deportes colectivos. Existe una relación directa entre la sensación de competencia motriz percibida y el nivel de práctica, siendo mayor en aquellos alumnos/as que realizan actividades físico-deportivas de carácter colectivo, ya que, se sienten más competentes a nivel coordinativo y motriz los que realizan deportes colectivos, frente a los que practican actividades y/o deportes individuales. (Gómez et al., 2006).

Seguramente, si con un curso se hubiera llevado a cabo una unidad distinta que no fuera un deporte colectivo, hubiesen variado más los valores en relación a la sensación de competencia. Además con ambos cursos se aplicó la misma metodología, se vieron los mismos contenidos, se realizaron tareas similares y se evaluó de igual forma. Además de todo esto, se trató en ambos cursos de dar feedbacks positivos en todo momento, aspecto que cuando puede incrementar la motivación y competencia motriz (Weiss y Ferrer-Caja, 2002). Todo esto mencionado pudo influir en que los valores de las dimensiones sean tan parecidos.

Finalmente, decir que en estos resultados conjuntos, las medias con valores más altos a principio de la unidad siguen siendo las de competencia autopercebida y la de compromiso con el aprendizaje, habiendo aún así en ambas una evolución a mejor de principio a fin. Esto pone de manifiesto que durante el desarrollo de la unidad se sintieron competentes en las clases desempeñando las tareas sin problema y la implicación y el buen hacer de la mayoría de los discentes durante todas las sesiones, interesándose por la materia y manteniendo un comportamiento favorable hacia el aprendizaje.

6. Propuesta de intervención

En este apartado se va a detallar todo lo referente a la intervención que se llevó a cabo con la muestra del estudio durante las prácticas y los aspectos más relevantes de la unidad didáctica. En primer lugar, es adecuado nombrar los elementos curriculares asociados a las unidades didácticas. A continuación se muestra una tabla esquematizada de los elementos curriculares propias de ambas unidades didácticas:

Tabla 5: Esquema de los elementos curriculares

Unidad didáctica	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Objetivos didácticos	Instrumentos de evaluación
Balonmano/ Baloncesto	CE.EF. 1	1.4	1.4 a)	Escala clasificación cualitativa
			1.4 b)	Lista de control
			1.4 c)	Lista de control
			1.4 d)	Examen escrito
	CE.EF. 5	5.2	5. 2 a)	Cuaderno de clase
			5.2 b)	Cuaderno de clase

En este caso son iguales para balonmano que para baloncesto. En estas unidades se trabajan la 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 los procesos de percepción, decisión y ejecución) para consolidar actitudes de superación, crecimiento y resiliencia al enfrentarse a desafíos físicos y la CE.EF.5: Adoptar de manera responsable y con progresiva autonomía medidas generales para la prevención de lesiones antes, durante y después de la práctica de actividad física, aprendiendo a reconocer situaciones de riesgo para actuar preventivamente.

A su vez, dentro de estas competencias se van a trabajar los criterios de evaluación 1.4 (Resolver situaciones motrices basadas en la colaboración y la oposición, aplicando los principios operacionales básicos para elaborar acciones tácticas sencillas propias de estas situaciones motrices) y 5.2 (Adoptar de manera responsable y con progresiva autonomía medidas generales para la prevención de lesiones antes, durante y después de la práctica de actividad física, aprendiendo a reconocer situaciones de riesgo para actuar preventivamente).

La CE.EF 1, va asociada al bloque A de los saberes básicos, y dentro de este, el balonmano y el baloncesto son modalidades en las que se trabajan acciones de colaboración-oposición. Por lo tanto, atendiendo al currículo, los saberes básicos del bloque A a los que debe atender las unidades son: “crear un desequilibrio a mi favor y/o a favor de un compañero/a, control significativo individual del móvil y conservación colectiva del móvil/desposesión e interceptación del móvil. Movimiento hacia el blanco/ ocupación defensiva de espacios peligrosos. Cambio de rol identificando y desarrollando la acción motriz a desarrollar”. Por otro lado, la CE.EF. 5, se asocia a los bloque E y F, pero en este caso, en relación a los objetivos didácticos, es conveniente centrarse en los del bloque E, más concretamente se quiere que el alumno/a sea capaz de adquirir el siguiente saber básico: “Principios del calentamiento y de la vuelta a la calma adaptada a diferentes prácticas físicas. Desarrollo de las capacidades físicas básicas”

Los objetivos didácticos de ambas unidades didácticas son que los estudiantes aprendan los elementos técnicos más importantes del deporte (pase, bote, finta, lanzamiento y entrada a portería/canasta) y los tres fundamentos tácticos esenciales y comunes a todos los deportes colectivos (mantener, progresar y finalizar). Además como ya se ha comentado, otro objetivo es que al acabar la unidad los discentes sean capaces de realizar de manera autónoma un calentamiento general y específico que les prepare para la actividad.

A su vez, es necesario plasmar los objetivos didácticos que derivan de cada criterio de evaluación. Para el criterio de evaluación 1.4, se han fijado tres objetivos didácticos: 1.4 a) Controlar el móvil de forma individual sabiendo realizar las acciones técnicas principales del balonmano/baloncesto. 1.4 b) Controlar el móvil de manera individual y colectiva desarrollando las acciones propias del ataque y la defensa. 1.4 c) Saber situarse correctamente en el espacio y comprender la lógica del juego. 1.4 d) Conocer y saber las características principales de este deporte y su reglamento.

Y del criterio de evaluación 5.2, se han redactado estos dos objetivos didácticos: 5.2 a) Aplicar rutinas de calentamiento y vuelta a la calma con el objetivo de reducir el riesgo de lesión y preparando al organismo para la práctica. 5.2 b) Saber diferenciar entre calentamiento general y calentamiento específico.

Tras la descripción de los elementos curriculares esenciales de las dos unidades didácticas, se debe detallar de qué manera se evaluaron dichos criterios al alumnado. Se utilizaron los mismos procedimientos e instrumentos para segundo y tercero. Para el objetivo didáctico 1.4 a), se realizó una coevaluación por parejas. Los estudiantes tenían que completar un circuito con diferentes postas, y en cada posta se debía hacer las acciones técnicas pertinentes. Mientras uno de la pareja actuaba, el otro observaba y evaluaba a su compañero/a.

Para los objetivos didácticos 1.4 b) y 1.4 c), se empleó una lista de control con aspectos relacionados con el ataque, la defensa y la actitud/implicación del alumno. El procedimiento de evaluación fue un análisis de producción del alumno (partido real) por parte del profesor, por lo que en esta ocasión se trataba de una heteroevaluación.. Cada clase se dividió en cuatro equipos de seis y se enfrentaron todos contra todos.

El objetivo didáctico 1.4 d), se evaluó a través de una prueba específica, un examen escrito que constaba de diez preguntas en total, cinco de ellas de tipo test con tres opciones de respuesta y las cinco restantes de respuesta corta. Por último, los dos objetivos didácticos del criterio de evaluación cinco, se evaluaron a través de un cuaderno de clase en el cuál los discentes tenían que redactar los ejercicios de calentamiento que llevaban a cabo cada día.

Y antes de pasar a explicar las sesiones, es conveniente hacer mención a la atención a la diversidad. No se contó con ningún caso de ACNEE O ACNEAE y por tanto solo se tuvo en cuenta el realizar grupos heterogéneos e igualados de nivel, para que todos los estudiantes pudieran sentirse competentes y alcanzar los objetivos de las sesiones. Se intentaba que

aquellos alumnos/as con mejores habilidades motrices y que mejor se desenvolvían en las clases, estuvieran en grupos separados para que pudieran ayudar al resto en lo que estuviera en su mano. Y en caso de que hubiera algún lesionado se les otorgaba un rol de ayudante que favoreciera la organización y el desarrollo de la clase (con la puesta y recogida del material, con la supervisión de los grupos, árbitro en los partidos, etc.).

El desarrollo de la unidad didáctica se basó en trabajar en las cuatro primeras sesiones los aspectos técnicos del balonmano/baloncesto (pase, bote, regate o finta y lanzamiento), se intentó en todo momento trabajarlos en situaciones reducidas o juegos modificados, casi nunca de manera analítica o aislada. Tras este trabajo técnico, la quinta sesión se destinó a realizar un circuito que incluía postas para reforzar todos los elementos vistos en las sesiones anteriores. En las siguientes sesiones se trabajaron ya los aspectos tácticos principales del balonmano/baloncesto en situaciones más globales, desempeñando todos los aspectos técnicos trabajados y necesarios para el desarrollo del juego. Finalmente se invirtieron las tres últimas sesiones para realizar partidos reales a modo de competición y que pudieran disfrutar del deporte antes de acabar la unidad.

A continuación, se muestra la tabla de la temporalización.

Tabla 6. Temporalización unidad didáctica

SESIÓN	Progresión de aprendizaje	Contenido
1	Presentación	Resumen unidad
2	Técnica	Pase y bote
3	Técnica	Lanzamiento y entrada
4	Técnica	Finta
5	Refuerzo técnica	Circuito técnico
6	Táctica	Mantener
7	Táctica	Progresar
8	Táctica	Finalizar
9	Situación de partido	Competición

10	Situación de partido	Competición
11	Situación de partido	Competición

El modelo que se llevó a cabo en las unidades didácticas fue el comprensivo. Es un modelo que suele estar relacionado y que se adapta mejor a los deportes colectivos de colaboración-oposición como lo son el balonmano y el baloncesto. El modelo comprensivo es un modelo que tiene muchos beneficios para el alumnado, ya que, estos se convierten en los protagonistas principales del proceso de enseñanza-aprendizaje y eso es algo que ayuda a que evolucionen en muchos niveles (Butragueño, 2022). Este modelo trata de que los estudiantes se impliquen a nivel cognitivo, que entiendan la lógica interna del juego, que sean conscientes de todas las acciones que realizan y sepan el por qué de esas acciones y si están bien ejecutadas o no, sabiendo tomar las decisiones oportunas en cada momento según las circunstancias de cada situación del juego.

La estructura de las sesiones fue siempre la misma. Empezaban con una información inicial donde se recordaba lo trabajado durante la sesión anterior para no perder el hilo de los contenidos y a su vez se explicaba lo que se iba a trabajar en la sesión correspondiente haciendo hincapié en los objetivos que se pretendían alcanzar cada día. Esto puede favorecer la percepción de competencia de los alumnos/as, sabiendo ellos en todo momento lo que se trabaja y los objetivos que se buscan, generando esto una buena ejecución de las tareas.

El lanzamiento a la tarea es algo que muchas veces no se tiene en cuenta pero que es muy importante para el alumnado porque es lo que va a escuchar y con lo que se va a quedar justo antes de iniciar la tarea, por lo tanto, se trataba de ofrecer un lanzamiento a la tarea con aquello que se consideraba importante de destacar de la misma. Esto puede ayudar a motivar al alumnado.

En cuanto a las agrupaciones durante las sesiones, se establecían según la tarea que se fuera a llevar a cabo. Es cierto que durante el trabajo de algún elemento técnico se agrupaban en parejas o grupos de tres-cuatro personas al inicio de la sesión pero luego ya pasaban a grupos reducidos (de unas 6-8 personas). La idea que se buscaba es que conforme se completaban las sesiones, los discentes fueran capaces de asumir más autonomía y al final de la unidad se pudiesen trabajar situaciones globales que incluyeran todos los elementos de un partido real, como así fue. No obstante, se intentó en todo momento que los grupos fueran heterogéneos y cambiantes, que todos los estudiantes coincidieran en las tareas con todos a lo

largo de las sesiones, para así poder que se satisficiera en cierta medida las relaciones sociales de la clase.

Si hablamos del feedback, quizás es la destreza docente que más se trató de implantar durante las sesiones. Se ofrecía en todo momento feedbacks positivos y correctivos, con el fin de que los alumnos/as pudieran ejecutar las tareas con solvencia y así se sintieran competentes en las clases de EF. De alguna manera, esta intervención a través de los feedbacks estaba enfocada para intentar aumentar los niveles de competencia autopercebida del alumnado de principio a fin. Además, también se recurría bastante al feedback interrogativo, este puede apoyar a la percepción de competencia utilizando una retroalimentación interrogativa que permitan a los alumnos/as identificar distintas reglas de acción de las situaciones motrices propuestas (Diloy et al., 2021). También se favorecía dando un feedback evaluativo positivo, pero de las acciones propias y de manera individual, no de manera masiva.

Por último, acabamos hablando de los recursos utilizados para las sesiones. En cuanto a las instalaciones, la unidad de balonmano se desarrolló en su totalidad en las dos pistas de cemento al aire libre, habilitadas también para hacer tenis (se monta la red) o fútbol sala. En cambio para la unidad de baloncesto, se fue alternando de lugar, algunas sesiones se llevaban a cabo dentro del pabellón (4 canastas) y otras en las pistas exteriores (6 canastas, 3 canchas de baloncesto, recientemente renovadas). Otro aspecto importante que debe ser nombrado es el material. En este caso, para la unidad de balonmano se disponía del material completo (pelotas, petos, conos, picas), ya que, ningún otro profesor del departamento impartía esta unidad al mismo tiempo. Sin embargo, para la unidad de baloncesto, había que coordinarse con otro docente que estaba desarrollando la unidad de baloncesto igualmente y además, coincidía el horario. Por esta razón, en alguna sesión durante la semana era necesario dividir el material (pelotas de baloncesto). Como recursos humanos se contaba con la profesora del departamento (tutora del alumno en prácticas), y el alumno en prácticas, que mantuvo el papel de docente principal en todas las sesiones. La tutora solo observaba y no tuvo que intervenir en ningún momento, ya que, todo se desarrolló sin ningún problema.

7. Vinculación y aportaciones desde las asignaturas del Máster

En primer lugar, para entender el concepto sobre el que gira todo el documento (percepción de competencia) creo que es importante tener claro lo que significa ese concepto y más aún las maneras con las que se pueden favorecer la competencia durante las clases de EF en los alumnos/as. Esto se aprendió en la asignatura de Diseño curricular e instruccional propia del primer cuatrimestre del Máster y en la asignatura de Diseño de actividades de aprendizaje, correspondiente al segundo cuatrimestre. En ambas asignaturas, se dieron contenidos relacionados con las metodologías y destrezas docentes que son convenientes utilizar durante las clases para en la medida de lo posible, favorecer las necesidades psicológicas básicas del alumnado (autonomía, relaciones sociales y percepción de competencia). Esta última es el foco principal de este trabajo y por ello estas asignaturas nos han aportado aprendizajes que se han reflejado en este trabajo.

Además en la asignatura de Diseño de actividades, por grupos, se han llevado a cabo diferentes intervenciones a lo largo del cuatrimestre. Tras estas intervenciones la profesora nos daba feedbacks en relación a todos los aspectos relevantes como organización y control del grupo, coherencia de las tareas con los objetivos de la sesión, destrezas docentes, etc. Esto ha servido para que en el periodo de prácticas, se haya planteado una propuesta de intervención correcta (atendiendo a todas las indicaciones/conocimientos que se adquirieron en esta asignatura) y un buen diseño de la unidad didáctica. En este caso, ha servido directamente para saber que estrategias docentes incluir en la intervención y que feedbacks ofrecer al alumnado con el objetivo de aumentar la competencia autopercebida por parte de los estudiantes.

Por otro lado, la asignatura de habilidades comunicativas ha estado enfocada sobre todo en trabajar la comunicación y el lenguaje no verbal, haciendo hincapié en aspectos que pueden mejorar nuestra exposición oral y nuestra comunicación e interacciones con las personas. Destacar pues que estos aspectos han contribuido a que durante el periodo de prácticas se hayan tenido en cuenta los aspectos trabajados y se haya podido realizar exposiciones, presentaciones y explicaciones de sesiones y tareas con mayor confianza y seguridad. Así pues, se puede afirmar que esta asignatura ha contribuido a pulir todo lo relacionado con la comunicación y lenguaje no verbal durante la unidad didáctica, durante la intervención docente propia.

A su vez, la asignatura de innovación también ha aportado para la realización de este documento. En esta ocasión, esta asignatura demandaba realizar siete evidencias durante el desarrollo de la misma, siendo dos de estas sobre investigación, en las que se trabajó con programas como el excel y el SPSS. El presente trabajo fin de Máster ha requerido el uso del Excel para volcar todos los datos de los cuestionarios en una plantilla y después sacar medias y desviaciones típicas. Por tanto, la asignatura de Innovación e Investigación educativa en EF nos aportó conocimientos y nos ayudó a adquirir aprendizajes sobre el programa Excel, que ahora se han puesto en práctica para realizar el análisis del caso y extraer los resultados de las encuestas.

Por último, no hay que olvidarse de la asignatura de Contenidos Disciplinarios. Aquí se han visto diferentes contenidos pero en los que más hincapié se ha hecho y en los que más tiempo han invertido los docentes han sido los elementos curriculares que se encuentran dentro de la programación didáctica y sus correspondientes unidades didácticas, necesarios para ofrecer al alumnado una evaluación coherente a sus características y nivel. Así pues, los aprendizajes de esta materia se han tenido en cuenta tanto en el diseño de la unidad como en la propia intervención, especialmente en el apartado de la evaluación. Pero además de esto, también se han tocado otros temas relevantes en la actualidad como son los ciclos formativos de formación profesional, una buena alternativa, ya que, al terminar estos estudios en muchas ocasiones sales con trabajo debido a la falta de profesionales y también las enseñanzas deportivas de régimen especial, importantes para aquellos docentes de EF que quieran tener títulos de otras especialidades. A continuación se muestra una tabla resumen de las aportaciones al trabajo de diferentes asignaturas del Máster.

Tabla 7. Vinculación y aportaciones de las asignaturas del Máster con el trabajo.

Asignatura	Aportaciones
Diseño Curricular e instruccional	Destrezas docentes
Diseño de tareas de aprendizaje	Mejora de la intervención
Habilidades comunicativas	Lenguaje no verbal y exposición
Innovación e investigación educativa	Tratamiento de datos y Excel
Contenidos disciplinares de EF	Elementos curriculares

8. Reflexiones y conclusiones

A continuación se describen las principales conclusiones del presente Trabajo Fin de Máster. En primer lugar, se puede afirmar que los niveles de competencia autopercebida por el alumnado de segundo y tercero de la ESO del I.E.S Pirámide presentan niveles altos por lo general, aumentando dichos niveles al final de la unidad didáctica, aunque de manera poco notoria. Las causas de esto, quizás podría ser el poco tiempo que ha durado la intervención, algo más de un mes. Probablemente si esta propuesta de intervención se hubiese extendido a lo largo de un curso y esos valores se hubiesen tomado al inicio y al final del curso académico, posiblemente se habrían recogido valores bastante diferenciados.

En cuanto a la comparación de resultados de segundo y tercero, se puede afirmar que la media de la percepción de competencia es idéntica, apenas dos centésimas de diferencia. Esto podría explicarse por la poca diferencia de edad entre los cursos, que ambos trabajaban el mismo dominio de acción motriz (colaboración-oposición) y con deportes colectivos con la misma lógica interna, incluso algunos autores como (Mannino y Robazza, 2004) han asegurado que existe transferencia positiva entre balonmano y baloncesto. A todo esto se le suma también que se ha llevado en ambos cursos la misma intervención, compartiendo tareas y evaluación.

Del resto de dimensiones que componían el cuestionario, aunque no se han realizado las correlaciones entre ellas, se ha comprobado que la dimensión de Compromiso con el Aprendizaje guarda una relación positiva con con la percepción de competencia, es decir cuanto mayor sea esa implicación del alumnado durante las clases de EF por aprender y mostrar interés por la materia, mayores niveles se darán a su vez de la competencia percibida. Y así lo han corroborado los resultados, siendo la media de esta dimensión la más alta tanto en segundo como en tercero de la ESO. También coincide con las características del alumnado, que como ya se comentó anteriormente, todos adoptaron una actitud adecuada durante las sesiones y la unidad didáctica, creando un ambiente de clase favorable para el aprendizaje. La dimensión de ansiedad ha sido la que ha obtenido valores más bajos en ambos cursos, lo que afianza la relación negativa que guarda con la percepción de competencia. Se supone que cuanto más competente se sienta el alumno/a, menos estrés o ansiedad sufrirá durante la ejecución de las tareas. Y la dimensión de competencia comparada ha presentado en los dos cursos niveles medios, lo que puede indicar que los estudiantes se centran más en su propia capacidad y/o habilidad que en compararse con sus compañeros.

Conocer el nivel de competencia motriz que perciben los discentes durante las clases de EF es un punto de partida para tratar de aumentar esos niveles y de esta manera favorecer su disfrute durante la realización de AF o actividades físico-deportivas. Si esto ocurre, es más probable crear adherencia hacia la práctica deportiva a los alumnos/as y por ende, que sigan practicando AF o algún deporte fuera del horario escolar, de manera autónoma, creando así unos hábitos saludables y un estilo de vida activa que permanecerá en ellos con su futuro.

Por esta razón, es importante que la adherencia que se quiere inculcar en los alumnos/as se haga desde la figura del profesor, así el rol del docente cobra importancia durante las etapas formativas del alumnado. Esto se puede conseguir implantando en la unidad tareas motrices lúdicas en las clases de EF que traten de incrementar la motivación y diversión hacia la práctica físico-deportiva y a su vez los alumnos/as puedan sentirse competentes. Es realmente importante que las tareas diseñadas para cada sesión se ajusten realmente a las características y habilidades de la clase, intentando que todos los alumnos/as consigan ejecutar las acciones sin problema y alcancen los objetivos diarios. Por lo tanto desde mi punto de vista, es conveniente que las sesiones se diseñen con un grado de dificultad acorde a aquellos alumnos que les cuesta más y así que se sientan capaces y se mantengan motivados, que no plantear tareas complejas y que tan solo las realicen de forma correcta los que mejor se desenvuelven en las tareas motrices.

Desde mi punto de vista crear adherencia en el alumnado hacia la práctica deportiva o de AF es el objetivo principal que debe perseguir un docente de EF en la actualidad y una herramienta clave es que todos los alumnos/as tengan una percepción de competencia alta. Si estos niveles son bajos, nunca va a llegar a disfrutar del todo la EF y jamás se creará adherencia hacia ella en ese alumno/a. Además de esto, es necesario generar esta adherencia a la práctica deportiva porque los niveles de AF que presentan los adolescentes en la actualidad son realmente alarmantes. Tanto que como asegura la Organización Mundial de la Salud (OMS), más del 60% de los adolescentes no cumple con las recomendaciones de AF diaria en la actualidad, lo que conlleva a un aumento del número de personas sedentarias o inactivas. Por todo lo expuesto, mi reflexión final es que, desde el departamento de EF es importante tratar de que todo el alumnado se sientan competentes con los contenidos a trabajar y a partir de ahí se intente generar una adherencia a través de componente lúdico de las tareas, combinando el aprendizaje y el disfrute de los estudiantes.

2. Referencias bibliográficas

- Adams, C. (2008). E How en Español: Educación y Ciencia.
- Arruza, J. A., Arribas, S., Otaegi, O., González, O., Irazusta, S. y Ruiz, L. M. (2011). Percepción de competencia, estado de ánimo y tolerancia al estrés en jóvenes deportistas de alto rendimiento. *Anales de psicología*, 27(2), 536-543.
- Balaguer, I. (1998). Self-concept, physical activity and health among adolescents. Ponencia en The 24th International Congress of Applied Psychology, San Francisco.
- Barnett LM., Lai SK, Veldman SLC, Hardy LL, Cliff DP, Morgan PJ, Zask A, Lubans DR, Shultz SP, Ridgers ND, Rush E, Brown HL, y Okely AD. (2016). Correlates of Gross Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Med*, 46(11).
- Barnett, L. M., Morgan, P. J., van Beurden, E. V. y Beard, J. R. (2008). Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 1-12.
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., Dipietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., García, L., Gichu, M., Jago, R., Katmarzyk, P., Lambert, E., Leitzmann, M., Milton, K., Ortega, F.B., Ranaingue, C., Stamatakis, E., Tiedemann, A., Troiano, R. P., Van der Ploeg, H. P., Wari, V y Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British journal of sports medicine*, 54(24), 1451-1462.
- Butragueño Santa-Ursula, P. (2022). *Beneficios del modelo comprensivo en el área de Educación Física para alumnos con problemas en las habilidades sociales*. Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid.
- Carroll, B., y Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review*, 7 (1), 24-43.
- Chillón, P., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Pérez, I. J., Martín-Matillas, M., Valtueña, J., Gómez, S., Redondo, C., Rey-López, J. P., Castillo, M. J., Tercedor, P., Delgado, M., y Avena Study Group. (2009). Socio-economic factors and active commuting to school in urban Spanish adolescents: the AVENA study. *The European Journal of Public Health*, 19(5), 470-476

- Coterón, J., Franco, E., Pérez, J., y Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en educación física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157
- de Cos, G. L., Galarraga, S. A., de Cos, I. L., y Gabilondo, J. A. A. (2019). Competencia motriz, compromiso y ansiedad de las chicas en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 231-238
- Diloy Peña, S., García González, L., Sevil Serrano, J., Sanz Remacha, M. y Abós, A. (2021). Motivational Teaching Style in Physical Education: How does it affect students' experiences? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 144, 44-51.
- Eснаоla, I. (2007). Alimentación, autoconcepto e imagen corporal. *Revista de Psicología Social*, 22 (2), 149-163
- Fairclough, S. (2003). Physical activity, perceived competence and enjoyment during secondary school physical education. *European Journal of Physical Education*, 8(1), 5-18.
- Fernández, J., Cecchini, J. A., y Méndez, A. (2017). Does context, practice or competition affect female athletes' achievement goal dominance, goal pursuit, burnout and motivation. *Journal of Human Kinetics*, 59(1), 91-105.
- García-Canto, E., Pérez, J. J., Rodríguez, P. L., y Moral, J. E. (2013). Relación de las capacidades coordinativas con la competencia motriz autopercebida en adolescentes. *Trances*, 5(3), 213-228.
- Gómez, P. H., Murcia, J. A. M., y García, P. L. R. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. *Revista de Psicología del deporte*, 15(2), 219-231.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Katic, R., Pavic, R. y Cavala, M. (2013). Quantitative sex differentiations of motor abilities in children aged 11-14. *Collegium Antropologicum*, 37(7), 81-86.
- Khodaverdi, Z., Bahram, A., Khalaji, H. y Kazemnejad, A. (2013). Motor skill competence and perceived motor competence: which best predicts physical activity among girls? *Iranian Journal of Public Health*, 42(10), 1145-1150.
- Li, W. y Lee, A. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest*, 56, 439-461.

- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 51-65
- López Adán, E., Aparicio Asenjo, J. A., Cordente Martínez, C. A., & Oliveira Fuster, L. (2012). Validity and reliability of AMPET Greek version: a first examination of learning motivation in Greek PE settings. *Revista Internacional de Derecho y Gestión del Deporte*, (19), 29-57.
- Lorson, K. M., Stodden, D. F., Langendorfer, S. J. y Goodway, J. D. (2013). Age and gender differences in adolescents and adult overarm throwing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(2), 239-244.
- Mannino, G., y Robazza, C. (2004). Habilidades motoras y actividad motora. Neurociencias y Deporte: Psicología deportiva. Procesos mentales del atleta, 47-64.
- Martín Moya, R., Ruiz Montero, P. J., Chiva Bartoll, Ó., y Capella Peris, C. (2018). Motivación de logro para aprender en estudiantes de educación física: Diverhealth. *Revista Interamericana de Psicología*, 2018, 52 (2), 270-280.
- Moreno Murcia, J. A. (2005). Goal Orientations, Motivational Climate, Discipline and Physical Self-Perception Related to the Teacher's Gender, Satisfaction and Sport Activity of a Sample of Spanish Adolescent Physical Education Students. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 17(2).
- Moreno, J.A., Moreno, R. y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Revista de Psicodidáctica y Salud*, 17 (2), 261-267.
- Mujica Johnson, F. N., y Jiménez Sánchez, A. C. (2020). Percepción emocional del alumnado de 3º de ESO ante las prácticas de la unidad didáctica de baloncesto en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 72(429), 47-60
- Murillo, B., Julián, J. A., García-González, L., Abarca-Sos, A., y Zaragoza, J. (2014). Influencia del género y de los contenidos sobre la actividad física y la percepción de competencia en Educación Física. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 10(36), 131-143.
- Pérez, L. M. R. (2010). El desarrollo de la competencia motriz en la ESO y su evaluación. *Docencia, innovación e investigación en educación física*, 128, 247-252.
- Rigoli, D., Piek, J.P. y Kane, R. (2012). Motor coordination and psychosocial correlates in a normative adolescent sample. *Pediatrics*, 129 (4), 892-900.

- Romero, M. C., Camacho, D. P., y Campos, C. P. (2015). La competencia motriz y su percepción en el alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria y Bachillerato. *Calidad de vida y salud*, 8(2), 70-87.
- Ruiz de Azúa, S., Rodríguez, A. y Goñi, A. (2005). Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico. *Cultura y educación*, 17 (3), 225-238.
- Ruiz Pérez, L. M. (2022). De qué hablamos cuando hablamos de competencia motriz. *Acción Motriz*, 12(1), 37-47.
- Ruiz-Pérez, L. M., Moreno-Murcia, J. A., Ramón-Otero, I., y Alias-García, A. (2015). Motivación de Logro para Aprender en Educación Física: adaptación de la versión española del Test AMPET. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260), 157-175.
- Ruiz, L. M. (1995). Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar (1a ed.). Madrid, España: Gymnos Editorial.
- Ruiz, L. M. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación*, 335, 21-33.
- Ruiz, L.M., Mata, E., y Moreno, J. A. (2008). Problemas evolutivos de coordinación motriz y autoconcepto físico en escolares de educación primaria. *Estudios de Psicología*, 29 (2), 163-172.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C. y Garcia, L.E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: an emergent relationship. *Quest*, 60, 290-306.
- Tomás, S. V., Ortín, N. U., Lara, E. R., y López, F. A. (2010). La enseñanza de los deportes colectivos en Educación Física en la ESO. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10(40), 502-520.
- Toro V. (2014). Adolescentes: Ventajas de los deportes en equipo para los adolescentes. Universidad de Deusto.
- Zabalza, M.A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Urrutia-Gutierrez, S., Luis-de Cos, I., Arribas-Galarraga, S., y Luis-de Cos, G. (2020). Evaluación de la precisión de percepción de competencia motriz en adolescentes. *Publicaciones*, 50(1), 339-353.
- Villalobos, P. (2009). El concepto del Trabajo en Equipo. Sacado el 16 de Abril de 2014 de http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/deportes/concepto-trabajo-equipo_431497.html.

- Villardón Gallego, L., & Álvarez de Eulate, C. Y. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario, 12, 65.
- Weiss, M. R., y Ebbeck, V. (1996). Self-esteem and perceptions of competence in youth sport: Theory, research, and enhancement strategies: The child and adolescent athlete. *In The encyclopedia of sports medicine*, 6, 364-382.
- Weiss, M. R., y Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations in sport. En. T. S. Horn (Ed.). *Avances in sport psychology* 2ª Ed. (pp. 101-183). Champaign, IL: Human Kinetics.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychology Review*, 66(5), 297-323.

10. Anexos

ANEXO I: Cuestionario

¡Buenas! Soy un estudiante del Máster de profesorado de la Universidad de Zaragoza. Estoy realizando mi TFM (Trabajo Fin de Máster) y para ello necesito que contestéis con total sinceridad estas preguntas marcando una cruz. Siendo:

- 1- Totalmente en desacuerdo
- 2- Poco en desacuerdo
- 3- De acuerdo
- 4- Bastante de acuerdo
- 5- Totalmente de acuerdo

Curso:

	1	2	3	4	5
1. Cuando estoy delante de los demás compañeros y compañeras de la clase de Educación Física, me pongo tan nervioso/a que hago las cosas peor de lo que soy capaz.					
2. Cuando practico en clase de Educación Física siempre trato de mejorar, aunque sea un ejercicio difícil para mí.					
3. Siempre me he considerado de los/as mejores en Educación Física.					
4. Siempre me he considerado una persona capaz de realizar bien cualquier ejercicio de las clases de Educación Física.					
5. A menudo me pongo nervioso/a cuando practico los ejercicios en público.					
6. Normalmente escucho las cosas que me dice mi profesor/a de Educación Física.					
7. Pienso que poseo mejores capacidades que otros compañeros/as para la Educación Física.					
8. Siempre tengo la sensación de estar dotado/a para las clases de Educación Física.					
9. Cuando hay público me pongo tenso/a y no puedo actuar como habitualmente lo hago.					
10. Aunque no pueda realizar bien los ejercicios, nunca abandono, sino que continúo con mis esfuerzos hasta conseguirlo.					
11. En Educación Física siempre tengo la sensación de ser superior, de ser mejor, que los demás compañeros/as.					
12. Hasta el momento soy bueno/a en Educación Física sin realmente esforzarme en serlo.					
13. Cuando practico en la clase de Educación Física suelo llegar a ponerme más nervioso/a que otros compañeros/as.					
14. Obedezco los consejos de mi profesor/a sin dejarlos de lado o evitarlos.					
15. Siempre he aprendido con gran rapidez los ejercicios en Educación Física.					

16. No quiero hacer ejercicio o participar en las competiciones deportivas porque tengo miedo de cometer errores o de perder.					
17. Practico con paciencia para conseguir hacerlo bien.					
18. Otros/as me dicen que soy un/a deportista completo/a capaz de realizar bien cualquier ejercicio en la clase de Educación Física					
19. Me gusta la Educación Física porque me veo capaz de realizar cualquier tarea que allí se proponga.					
20. Muchas veces, cuando en Educación Física estoy frente a toda la clase, me pongo nervioso/a y no puedo actuar tan bien como me gustaría.					
21. Me concentro mucho en lo que tengo que practicar en clase de Educación Física					
22. Pienso que poseo las cualidades necesarias para conseguir hacer los ejercicios en la clase de Educación Física					
23. A menudo me pongo nervioso/a, y mi rendimiento baja, cuando tengo que realizar los ejercicios delante de mis compañeros/as de la clase					
24. Siempre sigo los consejos de quien me enseña bien					
25. Con frecuencia he recibido felicitaciones por ser mejor que otros compañeros/as en las clases de Educación Física					
26. Desde pequeño/a he sido capaz de realizar bien los ejercicios en las clases de Educación Física					
27. Soy bastante malo/a actuando delante de mis compañeros/as de clase					
28. Hacer bien los ejercicios en Educación Física me permite pasarlo bien					
29. Siempre he conseguido los objetivos que el profesor/a de Educación Física plantea en clase					
30. Puedo llevar a cabo cualquier tipo de ejercicio, por intenso que sea, si esto me puede ayudar a mejorar mi rendimiento en Educación Física					
31. Puedo llegar a practicar muy intensamente si veo que mi rendimiento en clase mejora					
32. Mientras practico, estoy más preocupado/a en pensar que no lo voy a realizar bien, que pensando que sí lo conseguiré.					

ANEXO II: Sesiones de la unidad didáctica

Sesión 1	Fecha
<p>Objetivos: Presentación del Balonmano / Baloncesto Conocer estructura y evaluación de la UD Familiarización con el móvil</p>	
<p>Contenidos: Características y reglas principales del deporte Agarre de la pelota (manejo del móvil)</p>	
<p>Materiales: Proyector, pelotas, petos, conos.</p>	<p>Espacio: Pabellón</p>
<p>Descripción de las tareas 1ª Parte en aula: Presentación del deporte y de la unidad. (20 min) 2ª Parte: En el pabellón (25 min) 1ª tarea: Explicación del agarre y manejo del móvil. Se irán diciendo distintas maneras para practicar el manejo del móvil 2º tarea: Juego pillapilla con balón. Los alumnos tratarán de ir a tocar al compañero con el balón, que llevarán agarrado con la mano. También deberán estar atentos a no ser tocados.</p>	<p>Descripción gráfica</p>
<p>Criterios de éxito Familiarizarse con el móvil y adaptarse bien a la pelota</p>	
<p>Observaciones Los alumnos acudirán directamente al aula para el comienzo de la sesión</p>	

Sesión 2	Fecha
Objetivos: Saber recepcionar la pelota Conocer los diferentes tipos de pases del deporte y practicarlos	
Contenidos: Recepción Pase y sus tipos	
Materiales: Pelotas, petos, conos.	Espacio: Pabellón
Descripción de las tareas Calentamiento general + específico (15 min) Juego de calentamiento: "Pelota Salva". Pillapilla normal, pero quien tiene la pelota no puede ser pillado. Los compañeros deberán pasarse la pelota para ayudarse entre ellos. 1ª Tarea (15 min): Por parejas practicar distintos tipos de pase (frontal, lateral, con bote, con parábola, etc). Después se hacen los pases en movimiento de un lado a otro de la pista. 2ª tarea (15 min): Por grupos de ocho personas, dos equipos de cuatro, se jugará al juego de los 10 pases. El que lleva pelota no se puede mover con el balón. Si el equipo llega a diez pases sin que la pelota caiga ni el equipo contrario les robe, se sumará un punto. Pero si además en esos 10 pases se han realizado diferentes tipos de pases trabajados durante la sesión, sumarán más puntos.	Descripción gráfica
Criterios de éxito Aplicar diferentes tipos de pase y decidir cuál es mejor en cada momento	
Observaciones	

Sesión 3	Fecha
Objetivos: Trabajar el bote y saber para qué es útil Practicar la finta o el regate	
Contenidos: Bote Regate/finta	
Materiales: Pelotas, petos, chinos, conos y bancos suecos.	Espacio: Pabellón
Descripción de las tareas Calentamiento general + específico. Explicación del bote. (5 min) Juego de calentamiento (10 min): Un balón cada uno, en un espacio delimitado, habrá que ir sorteando los conos y obstáculos mientras se bota la pelota. A la mitad de tiempo, se podrá robar el balón al compañero, pero siempre sin dejar de botar. 2ª tarea (15 min): Por grupos de 6, cada grupo coge un banco sueco. Se irán diciendo distintas maneras de superar el banco botando la pelota para así mejorar la técnica. 3ª Tarea (15 min): Se practicará en esos mismos grupos de seis la finta o el regate. 4 alumnos se pondrán de defensores pasivos y los otros dos practican la finta. Primero sin pelota y luego botando la pelota. Cuando el alumno acaba de superar a los cuatro defensores se coloca como defensor y el primer defensor se irá a la fila para actuar.	Descripción gráfica
Criterios de éxito Saber realizar el bote con solvencia y con ambas manos	
Observaciones	

Sesión 4	Fecha
Objetivos: Realizar lanzamientos y buscar la efectividad Enlazar los pasos con el lanzamiento	
Contenidos: Ciclo de pasos / entrada canasta Lanzamiento	
Materiales: Pelotas, petos, chinos, conos aros.	Espacio: Pabellón
Descripción de las tareas Calentamiento general + específico. Explicación del lanzamiento. (5 min) Juego de calentamiento (10 min): Por grupos de ocho personas (dos equipos de 4), habrá que realizar lanzamientos a dos conos establecidos a una distancia considerable. El objetivo de la tarea es derribar los conos, para ir introduciendo el lanzamiento en la sesión. Cuantos más se derriben por grupo mejor, cada cono es 1 punto. 2ª tarea (10 min): Con la misma distribución de la clase, se juega a mantener la pelota, pero a los 5 pases intentarán lanzar a un cono para hacer punto. La única norma es que, tras recibir el balón, hay que dar tres pasos obligatorios con la pelota en la mano y una vez dado los pasos, la paso al compañero. 3ª Tarea (15 min): Explicación del ciclo de pasos + entrada a portería. Por grupos, practicarán los ciclos de pasos pisando dentro de los aros y enlazarán ese ciclo de pasos con un lanzamiento a portería.	Descripción gráfica
Criterios de éxito Saber enlazar de manera adecuada los pasos con el lanzamiento, eligiendo el pie bueno para iniciar los pasos.	
Observaciones	

Sesión 5	Fecha
Objetivos: Realizar una coevaluación entre alumnos Reforzar todos los aspectos tácticos vistos en las sesiones anteriores	
Contenidos: Pase, bote, finta, pasos y lanzamiento.	
Materiales: Pelotas, petos, chinos, conos, aros y ficha de coevaluación.	Espacio: Pabellón
Descripción de las tareas Calentamiento general + específico. Explicación de la coevaluación y el instrumento de evaluación (10min) Practica del circuito (15 min): El circuito comienza con un zig-zag entre picas que habrá que pasar botando el balón, bien con una sola mano o cambiando la pelota con las dos manos. Al salir del zig-zag se realizará una finta a un cono y ya se llegará a la zona de precisión de pase. Se pondrán dos distancias diferentes y habrá que realizar pase a una zona delimitada, para trabajar la eficacia y precisión de pase. Tras esto, se dejará una zona para seguir botando el balón y enlazarlo con los tres pasos (habrá aros que marquen donde tienen que pisar). Cuando se nos acaben los tres pasos, habrá que realizar un lanzamiento a portería (a poder ser en suspensión y con la inercia de los pasos previos). Desarrollo del circuito: Mientras uno realiza el circuito, su pareja le tendrá que observar para rellenar la hoja de evaluación. Tendrán 5 oportunidades de realizar el circuito. Una vez han acabado, se cambian los roles.	Descripción gráfica
Criterios de éxito Realizar de manera correcta los elementos técnicos Ser coherentes y rellenar de forma objetiva la ficha de evaluación entre pares.	
Observaciones	

Sesión 6	Fecha
Objetivos: Trabajar el aspecto táctico ofensivo de mantener la posesión de balón Trabajar el aspecto táctico defensivo de evitar mantener (interceptación)	
Contenidos: Pase, bote, interceptación	
Materiales: Pelotas, petos, chinos, conos y aros	Espacio: Pabellón
Descripción de las tareas Calentamiento general + específico. Explicación del aspecto táctico de mantener la posesión (10 min) Juego de calentamiento (10 min). Caza por equipos. Se divide la clase en cuatro equipos de 6. Habrá dos campos y en cada uno se jugará un 6 vs 6. Será un pilla-pilla con eliminación. Si se toca a un jugador con la pelota este quedará eliminado. Hay que tratar de pillar a los jugadores rivales o bien mediante pases o bien botando y legando hasta él. El juego termina cuando todos los jugadores de un equipo han sido pillados. 1ª Tarea (15 min): En grupos de 8. Se jugará un 3 vs 3 en un espacio determinado con dos comodines fuera. A los cinco pases se tiene que pasar el balón a un comodín para que este pase dentro a jugar y el que se la ha pasado salga fuera. Si se consigue interceptar el balón, se puede jugar con el de fuera directamente para hacer un cambio rápido. 2ª Tarea (10 min): Juegan 6 vs 6 de nuevo en dos campos. Esta vez el campo se divide en dos zonas y en cada zona se juega un 3 vs 3. El objetivo es dar tres pases en una zona para poder enviar el balón a la otra zona, donde estarán tres compañeros para recibir. De esta manera introducimos un poco la progresión para la sesión siguiente.	Descripción gráfica

<p>Criterios de éxito</p> <p>Saber mantener la posesión de balón mediante la ocupación y la búsqueda de espacios libres y la ejecución de buenos pases.</p>
<p>Observaciones</p>

Sesión 7	Fecha
<p>Objetivos:</p> <p>Trabajar el aspecto táctico ofensivo de progresar</p> <p>Trabajar el aspecto táctico defensivo de evitar progresar (intercepción)</p>	
<p>Contenidos:</p> <p>Pase, bote, intercepción y lanzamiento</p>	
<p>Materiales:</p> <p>Pelotas, petos, chinos, conos y aros</p>	<p>Espacio:</p> <p>Pabellón</p>
<p>Descripción de las tareas</p> <p>Calentamiento general + específico. Explicación del aspecto táctico de progresar con la pelota (5 min)</p> <p>Juego de calentamiento (10 min). 4 equipos de 6 personas. Juegan dos equipos entre sí en dos campos distintos. Consiste en una posesión normal en la que el objetivo es llevar el balón hasta una zona en el campo rival mediante pases o bien botando para progresar. Se consigue punto si se planta la pelota en dicha zona.</p> <p>1ª Tarea (15 min): Manteniendo los grupos de seis, se realizarán distintos ejercicios para trabajar la progresión de la pelota, primero sin oposición y luego con oposición. Se trabajará por oleadas de tres jugadores realizando permutas, primero un 3 vs 0 y luego un 3 vs 2 avanzando con la pelota hasta llegar a finalizar.</p> <p>2ª Tarea (15 min): Se jugarán partidillos a una portería de 6 contra 6 intentando trabajar las progresiones vistas en la sesión. Los partidos</p>	<p>Descripción gráfica</p>

serán a 3 minutos o 3 goles. Cuando suceda una de estas dos cosas, se enfrentarán diferentes equipos.	
Criterios de éxito	
Realizar progresiones eficaces que permitan llegar a zonas de finalización con claridad	
Observaciones	

Sesión 8	Fecha
Objetivos:	
Conocer las posiciones del deporte	
Conocer los sistemas básicos de juego	
Creación de equipos	
Contenidos:	
Todos los elementos del juego	
Materiales:	Espacio:
Pelotas, petos, chinos, conos y aros	Pabellón
Descripción de las tareas	Descripción gráfica
Calentamiento general + específico. (15 min) Explicación de las posiciones de balonmano/baloncesto y los sistemas básicos de juego. Cada equipo tendrá un tiempo de decidir de qué manera creen que pueden jugar mejor.	
Juego de calentamiento (10 min). Divididos por equipos se realizará una rueda de pases + bote para entrar en calor. Se trabajará las paredes con los compañeros, la conducción con bote y el pase largo.	
1ª Tarea (20 min): Manteniendo los equipos creados, se trabajarán los contraataques y los repliegues defensivos con oleadas de 3 vs 2 y 4 vs	

2. Después se practicará el modelo de juego del equipo sin oposición, progresando en ataque hacia portería.	
Criterios de éxito Establecer una cohesión grupal y trabajar un modelo de juego	
Observaciones	

Sesión 9	Fecha
Objetivos: Experimentar partidos reales. Realizar una prueba escrita con los contenidos más importantes de la unidad	
Contenidos: Contenidos teórico-prácticos del deporte Partidos reales	
Materiales: Pelotas, petos, chinos y porterías.	Espacio: Pabellón
Descripción de las tareas Prueba escrita (20 min). Calentamiento por equipos. Cada uno de manera autónoma, trabaja lo que crea más conveniente. (10 min) Partido de balonmano a modo de entrenamiento (15 min).	Descripción gráfica
Criterios de éxito Responder con certeza las preguntas de la prueba teórica. Serán preguntas que hayamos visto en clase.	
Observaciones	

Sesión 10 y 11	Fecha
<p>Objetivos: Experimentar partidos reales Disfrutar del deporte con ese incentivo de competición Realizar la heteroevaluación a los alumnos en una situación real para ver su destreza en el deporte</p>	
<p>Contenidos: Partidos reales de balonmano/baloncesto</p>	
<p>Materiales: Pelotas, petos, chinos y porterías.</p>	<p>Espacio: Pabellón</p>
<p>Descripción de las tareas Calentamiento autónomo por equipos (10 min) Partidos a todo el campo simulando una mini-competición. Los partidos durarán 10 minutos con parón a los 5 para descansar y que cada equipo comenté que es aquello que está haciendo bien y en todo aquello que pueden mejorar para optimizar el rendimiento. Mientras tanto, yo evaluaré a cada alumno durante su actuación en los partidos por medio de la ficha de heteroevaluación.</p>	<p>Descripción gráfica</p>
<p>Criterios de éxito Responder con certeza las preguntas de la prueba teórica. Serán preguntas que hayamos visto en clase.</p>	
<p>Observaciones</p>	