



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Título: Propuesta de intervención en EF: Esgrima
aplicando estrategias basadas en la teoría de la
autodeterminación.**

*Proposal of intervention in Physical Education: Fencing
applying strategies based on the theory of self-determination.*

Alumno: José Luis Fernández García

NIA: 743426

Director/a: Alberto Abarca Sos

AÑO ACADÉMICO 2020 / 2021

Índice

Resumen	3
Introducción y justificación	3
1. Marco teórico	6
1.1. Teoría de la autodeterminación	6
1.1.1. Evolución de la motivación.....	7
1.1.2. Aplicación de TAD en EF para educación primaria	9
1.2. Autoconcepto físico	10
1.3. Esgrima	12
1.3.1. ¿Qué es?	12
1.3.3. Esgrima en la escuela	14
1.4. Justificación curricular	15
2. Objetivos e hipótesis	19
3. Metodología	19
3.1. Muestra	19
3.2. Instrumentos.....	19
3.3. Procedimiento.....	25
3.4. Propuesta de intervención	27
3.4.1. Estrategias didácticas	27
3.4.2. Recursos	28
3.4.3. Sesiones	29
3.4.4. Temporalización	33
4. Limitaciones y prospectivas	35
5. Conclusiones.....	36
6. Referencias bibliográficas.....	37
7. Anexos	42

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado está destinado a un proyecto de intervención, en el que a través del diseño y puesta en práctica de una Unidad Didáctica (UD) en la que a través de la esgrima se enseña su potencial educativo desde las estrategias de la auto-determinación. Dicho proyecto se ha realizado durante el curso escolar 2020/2021 en el curso de 2º de Educación Primaria (EP) en el CEIP Ricardo Mallén (Calamocha). El proyecto consta con 9 sesiones en las que se trabajará solamente la variante de la esgrima deportiva. Estas sesiones han sido desarrolladas durante el periodo de prácticas de mención de EF. Lo que se pretende conseguir con este trabajo es dar a conocer una nueva forma de impartir la esgrima desde una perspectiva innovadora (Teoría de la Autodeterminación), haciendo hincapié en sus ventajas a la vez que sirve de modelo objetivo para todos aquellos docentes que quieran buscar nuevas metodologías a la hora de dar clase.

Palabras clave: *Esgrima deportiva; EF; teoría de la autodeterminación.*

Abstract

This Final Degree Project is intended for an intervention project, in which through the design and implementation of a Didactic Unit (UD) in which fencing is taught its educational potential from the strategies of the self-determination. This project has been carried out during the 2020/2021 school year in the 2nd year of Primary Education (EP) at CEIP Ricardo Mallén (Calamocha). The project consists of 9 sessions in which only the sport fencing variant will be worked on. Sessions have been developed during the PE mention internship period. The aim of this work is to present a new way of teaching fencing from an innovative perspective (Theory of self-determination), emphasizing its advantages while serving as a model objective for all those teachers who want to find new methodologies when teaching.

Keywords: *Sports fencing; Physical Education; Theory of self-determination.*

Introducción y justificación

Esta propuesta de intervención diseñada para el Trabajo de Fin de Grado (TFG) muestra una UD en la cual, con la temática de la esgrima deportiva, se quiere mejorar la motivación y clima de aula desde una metodología basada en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985). Un segundo postulado de la TAD enfatiza la existencia de tres necesidades psicológicas básicas esenciales para el crecimiento psicológico, el desarrollo social y el bienestar de las personas: autonomía, competencia y relación. (Deci & Ryan, 2002).

La educación se encuentra en un proceso de cambios, que deben ser interiorizados en un primer momento por el profesorado, para que posteriormente trasciendan y llegue sobre los discentes, dando lugar de este modo a un avance dentro del propio proceso educativo (Gutiérrez & Gulías, 2010).

La motivación refiere tanto a la energía como a la dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo las intenciones implicadas y las acciones resultantes; ubicándose en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo (Deci & Ryan, 1985). Para comenzar, situaremos la esgrima en el marco teórico donde se muestran los aspectos más relevantes. Hablaremos de la teoría de la autodeterminación y cómo influye en la motivación del alumnado, a su vez, revisaremos la teoría de la esgrima, indagando en su historia y los beneficios de la misma, y por otra parte una justificación curricular en la cual nos basaremos en el currículum de Aragón según la ORDEN ECD/850/2016, DE 29 DE julio que modifica la orden de 16 de junio de 2014 currículo EP. De esta orden se han conseguido extraer los criterios, estándares y competencias básicas evaluables en la UD.

La participación regular en la AF es un componente esencial para determinar el bienestar psicológico y fija estilos de vida saludables (Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez, 2008). Debido a su carácter curricular obligatorio, esta disciplina es valorada como el vehículo más adecuado para la promoción de estilos de vida saludables entre los escolares (e.g., McKenzie, 2001). Uno de los indicadores de bienestar psicológico más utilizados es el autoconcepto, definido como la medida en que una persona presenta sentimientos positivos generales de su yo (e.g., Balaguer, Castillo y Duda, 2008). En la actualidad, el autoconcepto se concibe como un constructo multidimensional compuesto

por cinco dimensiones: académica, social, emocional, familiar y físico (e.g., García, Musitu, Riquelme & Riquelme, 2011).

Dicho TFG se va a realizar en el CEIP Ricardo Mallen (Calamocha). Constará de 9 sesiones reales en el tiempo durante el periodo de práctica donde el alumno va a descubrir por primera vez la temática de la esgrima. La edad y curso en la que se ven inmersos (2º) es la idónea para la mejor asimilación de conceptos, al igual que la mejora de acciones motrices básicas como agarrar, lanzar, y visión en el espacio de objetos. Esto es debido a su último año de etapa pre-operacional, Piaget (1959). A parte de esto debemos hablar por supuesto de las acciones motrices propias de la lucha que desarrollamos, tales como el agarre o el derribo entre otras (Recio, et al., 2008).

La metodología debido a la situación actual que acaece en la sociedad nos va a insistir en el trabajo individual como principal fuente de instrucción. Los agrupamientos, espacios y dificultades surgidas serán puntos clave a la hora de crear una metodología y clima de aula eficiente para los alumnos. Dentro de este ámbito Pérez Cerdán (1993) destaca como el sujeto pasa en su aprendizaje de una toma de información visual a otra de tipo táctico y estructura las relaciones de contacto entre diferentes móviles, las diferentes partes de su propio cuerpo y las de su adversario.

La parte de evaluación constará de las tres ideas principales para el desarrollo de unos conocimientos competentes. Dicha evaluación estará recogida en la ORDEN de 21 de diciembre de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en EP y se autoriza su aplicación en los centros escolares de la Comunicada Autónoma de Aragón. Se realizará una evaluación inicial para ver el punto de partida del alumnado debido al descubrimiento de un conocimiento nuevo; posteriormente se realizará una evaluación catalizadora para reconocer los contenidos alcanzados y si se debe de reprogramar la UD; y para terminar una evaluación final tanto de conocimientos del alumno como del docente en su puesta en práctica de la unidad la cual será evaluada por el conjunto.

1. Marco teórico

1.1. Teoría de la autodeterminación

Según la Organización Mundial de la Salud (2010), la inAF es el cuarto factor de riesgo de mortalidad más importante en todo el mundo. La inAF está cada vez más extendida en muchos países, además se observa un incremento progresivo con el aumento de edad en los jóvenes escolares (Cecchini, González, Carmona, & Contrera, 2004; Cecchini, Méndez, & Muñiz, 2002; Gould, 1987; Gould & Horn, 1984).

Aunque la teoría de la Autodeterminación (TAD) no trata necesariamente el problema de la inAF, puede ser un punto de vista especialmente útil para elaborar esta cuestión (Deci & Ryan, 1985, 1991; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Frederick & Ryan, 1995; Vallerand, Deci, & Ryan, 1987). De acuerdo con esta teoría, la motivación se estructura en un compendio que integra diferentes grados de autodeterminación de la conducta (Deci & Ryan, 2000). Cada conducta contiene tres tipos relevantes: la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca.

Para clarecer mejor estos argumentos, se hará una valoración estudiada por expertos sobre los tres tipos de motivación principales en el desarrollo del alumno (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000):

- La desmotivación se sitúa en la parte inferior de autodeterminación y se corresponde con la no existencia de motivación intrínseca y extrínseca.
- La motivación es extrínseca cuando las conductas no son más que un medio para alcanzar un fin ajeno a éstas (recompensas o agentes externos).
- La motivación intrínseca se localiza en el extremo superior de autodeterminación. Las conductas son intrínsecamente reguladas cuando se llevan a cabo por la importancia en la actividad misma: la curiosidad y el placer que se experimenta

La TAD hace hincapié en la existencia de tres necesidades psicológicas básicas esenciales para el crecimiento psicológico, el desarrollo social y el bienestar de las personas: relación, competencia y autonomía. La autonomía se define como la necesidad de sentirse el origen y regulador de la propia conducta. La competencia se refiere a la necesidad de producir los resultados deseados y de experimentar

maestría y eficacia. Y la relación da pie a la necesidad de sentirse capaz de relacionarse con los demás de manera segura y conectada en el contexto social (Deci y Ryan, 2002).

En resumen, la TAD cree que el apoyo a la autonomía es el elemento importante para la satisfacción de las necesidades psicológicas (Deci y Ryan, 1987). Desde la TAD (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985, 1991) se postula que en la medida en la que los factores sociales mejoren las percepciones de autonomía, competencia y relación, se desarrollarán tipos más autónomos o auto determinados de motivación. La TAD se basa en tres premisas relativas a la naturaleza de los individuos: a) son proactivos; b) están orientados de forma natural al crecimiento y a la mejora y, c) tienen necesidades psicológicas básicas que son innatas, universales y esenciales para una buena salud y calidad de vida (Deci y Ryan, 2000). Un resumen gráfico de lo explicado anteriormente se podrá observar en (Anexos).

1.1.1. Evolución de la motivación

La motivación es un proceso individual complicado que puede servir para explicar el comportamiento de las personas cuando realizan deporte o AF, sin olvidar que se trata de un fenómeno en el que inciden muchas variables que a su vez interactúan entre sí. Dentro de la AF, la motivación es el resultado de un conjunto de variables sociales, ambientales e individuales que determinan la elección de una AF o deportiva, la intensidad en la práctica de dicha actividad, la persistencia o adherencia en esa tarea concreta y el rendimiento que se consigue en la realización de la actividad (López y Márquez, 2001).

Desde los años 20 hasta mediados de los 60, su característica principal fue el estudio psicoanalítico, cuyo concepto dominante fue el de homeostasis. La investigación estuvo asociada a la conducta subhumana, especialmente, en la investigación experimental sobre: conducta motora, instinto, y energización. En la década de los 50, algunos autores, como Lewin, Atkinson y Rutter, impulsaron teorías motivacionales quasi cognitivas, pero aparecieron aludiendo a las ayudas externas como determinantes de la motivación.

A partir de los años 60, nacen las teorías cognitivas sobre la motivación, centrándose en la experiencia consciente; siendo, desde ese momento, cuando aparece el interés por la motivación de rendimiento, pudiendo destacar su importancia en la vida de las personas, junto a los logros. Así, la teoría de Atkinson, destacó que la motivación de rendimiento está determinada por el valor dado a la meta y las expectativas de conseguirla, atendiendo a las características de las personas con alta y baja necesidad de rendimiento, ansiedad y control interno (Atkinson, 1957).

Desde los años 70 hasta hoy en día, la pauta viene marcada claramente por las teorías cognitivas, decayendo la importancia del estudio de la motivación (Toates, 1986), orientándose a la determinación de la importancia de algunos de sus aspectos constitutivos (Vila, 1983), destacando el auto concepto como elemento principal de las teorías motivacionales. Los estudios se centran en el papel de la atribución causal, la visión de competencia, la visión de control, las estrategias de creencias sobre capacidad y autoeficacia, la indefensión aprendida y un amplio etc.

Weiner (1986), señala que, entre otros aspectos, toda teoría de la motivación debe contemplar los siguientes:

- Estar basada sobre otros conceptos más allá del de homeostasis (conjunto de fenómenos de autorregulación).
- Abarcar mucho más que el hedonismo.
- Incluir todos los procesos cognitivos.
- Tener en cuenta la experiencia consciente.
- Interesarse por el *self* (uno mismo).
- Meter un amplio abanico de emociones.
- Cimentarse sobre el apoyo de relaciones empíricas.
- Explicar las relaciones causales entre cognición, afectividad y comportamiento.

1.1.2. Aplicación de TAD en EF para educación primaria.

Una de las principales normas que tiene la EF es la de la promoción de la AF y hábitos de vida saludables en el alumno. En la sociedad en la que nos encontramos hoy en día, este papel juega una baza necesaria porque es el pilar de la práctica deportiva del alumno para su futuro. Ya no por la realización de una mera actividad supeditada por un currículo en el que los docentes se basa sino por la cantidad de beneficios tanto cognitivos como expresivos que tiene esta práctica a lo largo de sus etapas evolutivas como alumnos.

A pesar de la poca carga horaria de la EF en el sistema educativo español, hay estudios que demuestran la relevancia del profesorado de EF para la promoción de la AF en la infancia y la adolescencia (González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez, y Hagger, 2014).

Hoy en día ha cobrado mucha importancia una vertiente de la investigación que trata de aplicar teorías motivacionales a la didáctica de la AF y del deporte (Moreno, Cervelló, González-Cutre, Julián, y Del Villar, 2011) para explicar los procesos básicos de transmisión de información inicial, feedback, organización y control del grupo, y aprovechamiento del tiempo de práctica. Bajo este paradigma motivacional, la TAD (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000, 2017) ha resultado ser un marco de referencia óptimo para explicar los procesos que acontecen en la clase de EF, permitiéndonos entender el mecanismo que subyace a la relación entre la actuación del profesorado y las consecuencias de su actuación (Ntoumanis, 2012).

Por nuestra parte. El profesorado de EF va a desarrollar un rol importantísimo sobre las necesidades psicológicas básicas de los alumnos, los cuales generaran diferentes tipos de motivación más o menos determinados. Es por esto que cada vez más, el docente debe particularizar unas estrategias eficaces que ayuden a los alumnos a experimentar por ellos mismos sentimientos de autonomía, competencia y relación entre ellos y con el docente.

Mediante estas estrategias y si, se consiguen los objetivos marcados, podremos conseguir una autorrealización de las necesidades psicológicas básicas las cuales les van a ayudar a los alumnos a que experimenten formas de motivación más autorreguladas.

En relación a la necesidad de competencia, mencionar que los juegos deportivos se suelen presentar en el modelo en sus formas reducidas, lo que ayuda a adaptarse a las características del alumnado, de manera que éste pueda sentirse competente. Además, para evitar la presencia de deportes con hegemonía masculina, se pueden introducir deportes alternativos como el *ultimate* (disco volador), de manera que las chicas tengan las mismas oportunidades de sentirse competentes que los chicos. Las UD, concebidas como temporadas, tienen una duración larga (de al menos 12 sesiones), lo que facilita que los alumnos puedan aprender las habilidades requeridas y experimentar el éxito. También, el hecho de existir diferentes roles permite que cada estudiante pueda encontrar el rol que se le da mejor y, por lo tanto, pueda sentirse competente en el desarrollo de esa función. Igualmente, el hecho de existir un rol de observador que registra el rendimiento y aporta feedback, ayuda a los compañeros a conocer cómo lo han hecho y mejorar progresivamente. La existencia de varios premios (tanto individuales como colectivos, relacionados tanto con la victoria como con el juego limpio) permite que la mayoría de estudiantes obtengan un reconocimiento durante la práctica. La utilización de este modelo en EF supone algo novedoso para el alumnado, ayudando a satisfacer su deseo innato de explorar y de lograr superar con éxito nuevos retos. Diferentes estudios revelan que el modelo de educación deportiva mejora el desarrollo de habilidades y la conciencia táctica (Méndez-Giménez, 2014).

Respecto a la necesidad de autonomía, podemos afirmar que el modelo es claramente autónomo, puesto que hay una cesión de responsabilidades docentes que fomenta la participación del alumnado a través de la adquisición de diferentes roles.

Aunque este modelo es interesante, el docente de EF debe tratar de evitar comportamientos sociales negativos resultantes del ambiente competitivo generado. Si el modelo se aplica correctamente, teniendo en cuenta todas las pautas para que resulte educativo, está demostrado que ayuda a la inclusión, cohesión, liderazgo, cooperación, empatía y autodisciplina (Méndez-Giménez, 2014).

1.2. Autoconcepto físico

La participación regular en la actividad física es un componente necesario para determinar el bienestar psicológico y crear estilos de vida saludables (Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez, 2008).

Uno de los puntos de bienestar psicológico más utilizados es el autoconcepto, definido como la medida en que una persona presenta sentimientos positivos generales de su yo (e.g., Balaguer, Castillo y Duda, 2008).

La revisión de los estudios sobre intervenciones con niños y adolescentes apoya la hipótesis de que la AF produce un aumento en el autoconcepto a corto plazo (Ekeland, Heian y Hagen, 2005).

Hagger, Hein y Chatzisarantis (2011) definen el autoconcepto físico como la opinión global que posee una persona de su propio físico, y refleja el propio juicio de la competencia, condición física y apariencia.

El autoconcepto físico se ha relacionado con las formas autodeterminadas de motivación (Thøgersen-Ntoumani y Ntoumanis, 2007; Wilson y Rodgers, 2002).

En relación con lo mencionado se puede decir que gracias a dicho autoconcepto el alumno es capaz de trabajar la motivación intrínseca y extrínseca. La primera de ellas se refiere al hecho de hacer una actividad por propio interés como por ejemplo mediante algún tipo de estímulo. La segunda tiene tres tipos de variables (regulación integrada, regulación identificada y regulación introyectada) y estas vienen a referirse a la capacidad que tienen las personas de regular su conducta debido a pensamientos o emociones, es decir, al autoestima o aumentar su propio ego.

En otras palabras, la motivación extrínseca es de naturaleza instrumental, no es más que un medio para lograr otras finalidades. El individuo hace una actividad porque su motivación es controlada por un sistema de recompensas, castigos o coacciones (Deci y Ryan, 2002).

Uno de los elementos que componen la personalidad es el autoconcepto, el cual posee un gran lazo con la práctica física (Zulaika, 1999). Según Esnaola (2005) el autoconcepto se crea a partir de las experiencias vividas, así como de todas las interpretaciones que se deducen del ambiente, haciendo referencia al conjunto de las percepciones que una persona posee sobre sí misma. De esta manera, el componente de

diversión en las clases de EF también se considera muy positivo para la posterior práctica de AF y deportiva (Gómez-Mármol, 2013).

A la hora de extraer este concepto en EP, cabe mencionar antes que nada que, en las etapas de la infancia y la adolescencia temprana, el niño y adolescente se caracterizan por la falta de afianzamiento y configuración de su personalidad, representando un periodo crítico en el desarrollo (Ruiz-Juan, De la Cruz, Ruiz-Ruisueño & García, 2008). De esta manera es importante la asimilación de un autoconcepción en todos sus niveles para el correcto desarrollo cognitivo y motor del alumno.

Por otro lado, nos centraremos en el desarrollo de los aspectos cognitivos ya que debemos tener en cuenta que estos serán el pilar de los futuros cambios que se produzcan en las autopercepciones que ocurren con la edad. Estos aspectos, son una construcción del propio individuo, en tanto que, este interacciona con el entorno y las experiencias vividas (Álvaro-González, 2015).

Entre el conjunto de actividades y juegos que se pueden aplicar en la EF escolar, los juegos y actividades cooperativas son una de las opciones de práctica que involucran al alumnado rápidamente y le permiten aumentar su participación en las sesiones, no sólo para la consecución de los objetivos motores, sino que también objetivos afectivos, motivacionales y sociales (Velázquez, 2015), ya que cada uno de los participantes es necesario para lograr el objetivo final del juego o actividad (Navarro-Patón & Basanta, 2015); en concreto se trata de que el alumnado en grupos pequeños y heterogéneos den y reciban ayuda para lograr metas comunes.

1.3. Esgrima

1.3.1. ¿Qué es?

Según la R.A.E. (1894) lo define como “arte de esgrimir”. Por lo tanto se definirá esgrimir como “jugar y manejar la espada, sable y otras armas blancas, reparando y deteniendo los golpes del contrario, o acometiéndole”.

Izquierdo (1985) sugiere que la esgrima es deporte de gran tradición arraigo en juegos olímpicos y mundiales universitarios; aparte, de formar al deportista, capacita al individuo para enfrentarse a la vida con mayores

posibilidades de logro, al calmar su carácter, haciéndolo audaz y decidido, enseñándolo a valorar correctamente y tomar con claridad las decisiones adecuadas.

1.3.2. Historia de la esgrima

Todo comienza con las obras tardo-medievales y aunque, en lo que se refiere a la historiografía de cara al uso de la espada medieval, autores como John Clements tienen por sabido que la carencia de trabajos sobre este tema es bastante regular y no es transmitido de la mejor forma posible.

Las primeras referencias que se pueden percibir de esta actividad se remontan a la era egipcia ya que en el templo de Medinet-About, construido en 1190 A.C. se encontró un bajo relieve donde se observan a dos personas que aparentemente compiten con espadas entre ambos.

Posteriormente, los romanos practicaban la esgrima como medio de preparación para futuras guerras. Era una disciplina que se realizaba tanto con espada como con escudo; uno para atacar y el otro para defenderse. Con el paso del tiempo y la llegada de las armas de fuego, las espadas evolucionaron. De esta manera, el peso de las mismas disminuyó y se le dio más importancia al plano técnico.

Ya avanzado el tiempo, desde el S.XII hasta el S. XVI, esta actividad tuvo gran importancia en los “duelos judiciales”. Dichos duelos se utilizaban como forma de hacer justicia frente a algún tipo de disputa. La verdad del conflicto la obtenía el que ganaba el duelo pero a finales de este siglo comenzaron a instaurarse otro tipo de normas.

Gracias a los escritos que se han encontrado del S.XVII se puede empezar a hablar ya de la diferenciación entre acciones, términos, reglas y métodos de enseñanza de la esgrima.

Poco después, a finales del S.XIX, se puede empezar a situar la creación de una esgrima deportiva y a normalizar su práctica. En 1890 comienzan a crearse duelos legislados por árbitros y testigos los cuales ayudarían a la obtención de un veredicto justo y se abolía por el “honor” del duelo. Llegado a este último término, en 1913 se creó la Federación Internacional de Esgrima (FIE) donde se recogían todas las normas y directrices dentro de un mismo reglamento el cual se ha ido modificando con los años

para llegar a la mejor práctica de esta honorífica actividad (López Vallejo, Miguel 2019).

1.3.3. Esgrima en la escuela

La implementación la de esgrima en el aula como actividad que puede ser evaluada es un avance en cuanto a valores y aprendizaje motivacional del educando. Como hemos podido observar en la teoría de la autodeterminación, el alumno es capaz de crear un autoconcepto individual sobre lo que se debe hacer, la creación de momentos de acción que ayuden a la realización de movimientos y sobre todo, la motivación intrínseca que el alumno crea para querer mejorar, Cifuentes González, D. A., & Caro Páez, J. P. (2017).

Ya no solo la realización de esta actividad es novedosa por el cambio generacional en cuanto a motivación del alumnado sino por la gran capacidad creativa que les otorga a los alumnos ya que estos son capaces de, con un buen inductor, crear películas, momentos fantásticos en la actividad y sobre todo de diversión entre ellos.

Además esta actividad nos va a dar la oportunidad de crear múltiples aprendizajes ya que es una herramienta de transmisión de valores muy adecuada ya sea en el área de EF como en las demás. Es decir, nos va a facilitar el trabajo debido al gran abanico de oportunidades que conlleva.

Según la ORDEN ECD/850/2016, la esgrima se puede considerar desde diferentes enfoques: el enfoque curricular, el cual encontramos dentro del Bloque 2 “Acciones motrices de oposición” si se quiere realizar esgrima deportiva. Por otro lado, si queremos trabajar esgrima escénica se considerará el Bloque 5 “Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas”. También se puede trabajar de una forma interdisciplinar, es decir, se puede trabajar junto con otras áreas.

Hoy en día, la enseñanza en valores está creciendo exponencialmente en la educación escolar. Un argumento relacionado con actividades escolares, sobre todo en los deportes dentro y fuera del aula ya que el juego escolar es un potenciador de valores si se saben realizar de una forma eficaz.

La esgrima, de una forma intrínseca, lleva una serie de valores dentro de su reglamento los cuales son importantes para el futuro de la persona. El punto clave de la esgrima es el “honor” o “respeto” por el rival ya que antiguamente era el deporte común en las clases altas de la nobleza.

En cuanto a la afectividad la esgrima es un excelente medio para desahogar positivamente la agresividad y estabilizar emociones (Singer, 1985). Es también un medio de expresión creativa, pues necesita la construcción de un estilo propio de asalto. Incita a la paciencia y modela la voluntad, ya que requiere de un deseo ferviente de ganar. Estimula la capacidad para ser independiente y tomar las propias decisiones (Cagigal, 1990).

Cada preciso detalle de esta actividad tiene un fin de valor, es decir, desde el saludo en esgrima, hacia el rival, árbitro y público hasta el cuidado que debe llevar la práctica del deporte ya en manos expertas debido a la utilización de instrumentos con filo y cortantes para la persona. Por otra parte, cada rol en el juego tiene un fin enteramente marcado ya que por un lado tenemos a dos duelistas, a un público que anima y sobre todo a un árbitro. Dos duelistas que son los protagonistas del “honor y respeto” hacia su contrincante, un público que realiza la acción de motivador extrínseco y un árbitro capaz de impartir justicia en dichos duelos.

Es un deporte que ayuda a alumno a conocerse a si mismo, ya que no es un deporte que lo tengan arraigado como pueden ser los deportes con pelota. Es por eso que gracias a estas actividades queremos que los alumnos vean sus dificultades y sus puntos fuertes mediante las estrategias de acción en el combate.

1.4. Justificación curricular

Partiremos del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la EP.

La orden que regula la educación en Aragón, y, por lo tanto, la ley que va a estar presente en el proyecto de intervención es la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio que modifica la Orden de 16 de junio de 2014. CURRÍCULO EDUCACIÓN PRIMARIA.

Se encontrará tanto objetivos como contenidos, criterios, estándares y competencias clave que van a estar presentes y serán desarrolladas en la unidad didáctica del proyecto de intervención.

Según el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la EP, en el área de EF se trabajan diez objetivos diferentes de los cuales se han elegido tres:

Obj. EF 1. Adquirir, enriquecer y perfeccionar acciones motrices elementales y construir otras más complejas, a fin de adaptar sus conductas a situaciones y medios variados, identificando la finalidad, los criterios de éxito y los resultados de sus acciones.

Obj. EF 2. Regular y dosificar diferentes esfuerzos con eficacia y seguridad en función de las propias posibilidades y de las circunstancias de cada actividad.

Obj. EF 8. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para actuar de forma metódica, eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.

La evaluación se basará en la Orden de 21 de diciembre de 2015, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, que desarrolla la evaluación en EP en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En las siguientes tablas se ve reflejado la relación de criterio de valuación con estándares y competencias clave a la vez que la relación que existe entre los estándares los indicadores de logro.

Tabla 1: *Relación de criterios de evaluación con estándares de aprendizaje y CC.*

UNIDAD	CRITERIO DE EVALAUCION	ESTANDARES DE APRENDIZAJE	CC
INICIACIÓN A LA ESGRIMA	Cri.EF.2.3. Comprender el sentido de los acontecimientos del juego y resolver, con la ayuda docente, situaciones en las que se realicen acciones motrices de oposición.	Est.EF.2.3.1. Est.EF.2.3.2. Comprende la lógica de las situaciones planteadas y resuelve, con la ayuda docente, situaciones en las que se realicen acciones motrices de oposición (por ejemplo, luctatorias, situaciones motrices globales de cancha dividida, u otras).	CAA CMCT
	Cri.EF.6.8. Conocer actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas, así como sus normas básicas y características.	Est.EF.6.8.1. Est.EF.6.8.2. Practica una diversidad de actividades físicas lúdicas, deportivas y artísticas del contexto cercano y/o del entorno próximo aragonés, siendo capaz de explicar algunas de sus reglas o características.	CCEC
	Cri.EF.6.9. Tomar conciencia de las situaciones conflictivas surgidas en clase.	Est.EF.6.9.2. Est.EF.6.9.4. Reconoce y califica negativamente las conductas inapropiadas surgidas en clase.	CIEE CSC
	Cri.EF.6.13. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés.	Est.EF.6.13.3. Incorpora en sus rutinas el cuidado e higiene del cuerpo (por ejemplo el aseo tras la sesión de EF).	CMCT CIEE CSC

En lo referente a las competencias clave, se van a trabajar más profundamente cinco de ellas.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)

Con esta competencia queremos que los alumnos consigan tener en cuenta y puedan aprender a valorar todo tipo de riesgos probables en un deporte de lucha en el cual se utiliza un objeto para su realización. Teniendo en cuenta la seguridad tanto del adversario como de uno mismo. Se trabajará mediante la toma de decisiones de cada alumno en lo referente a cada actividad.

Competencia social y cívica (CSC)

La esgrima es una actividad que integra a todo tipo de alumno ya que favorece las relaciones interpersonales de los mismos. De esta manera todos podrán luchar contra todos y deberán de crear un momento de acción diferente para cada contrincante con el que deban luchar. Además se trabajará el respeto por los compañeros, normas y profesor.

Competencia de aprender a aprender (CAA)

Todos los alumnos tienen una actividad novedosa en la que van a tener que aprender a adaptarse a cada situación de lucha, dando importancia a las habilidades perceptivo-motrices de cada uno, lo cual hace que cada uno deba autoerigirse y dar lo mejor de sí mismo para la realización de la tarea.

Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE)

En esgrima y por tanto, en EF se pretende que el alumno comience a tomar decisiones con autonomía en momentos en las que debe superarse a uno mismo. Además deberán de ser necesarias capacidades como la resolución de problemas, dominio emocional, iniciativa y búsqueda del éxito en cada acción motriz realizada.

Competencia conciencia y expresión cultural (CCEC)

La esgrima se ha popularizado y beneficiado de los avances tanto en normas como materiales. Es tal su evolución que podemos ver verdaderos representantes de este

juego en nuestra nacionalidad por lo que será imprescindible que conozcan a las figuras más representativas de España en relación con la esgrima.

2. Objetivos e hipótesis

Para la siguiente intervención los objetivos generales son:

1. Diseñar unas estrategias docentes basadas en la TAD que fomentarían la práctica de AF de la esgrima.
2. Trabajar la motivación intrínseca desde la TAD dentro de la esgrima.
3. Impulsar el trabajo del auto-concepto basándose en la TAD el cual mejoraría la educación en valores entre el grupo clase.

3. Metodología

3.1. Muestra

El propio alumnado es el protagonista, asumiendo un rol activo durante todo el proceso de aprendizaje siendo el docente en la mayoría de casos el que hace de guía para hacerles desarrollar sus habilidades sociales. Se intentará en la medida de lo posible, crear un clima proactivo tanto por parte del docente como de los alumnos para la mejor consecución de los objetivos.

Para esta intervención se contará con 17 alumnos/as de 7 y 8 años de edad (2º de EP), donde 11 son alumnos y 6 alumnas. A parte de esto en total se cuenta con 4 alumnos inmigrantes de los cuales 2 no tienen conocimiento del castellano.

3.2. Instrumentos

Tabla 2: *Relación de estándares de aprendizaje, indicadores de logro, instrumentos de evaluación y criterios de calificación.*

UNIDAD	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	CC	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

INICIACIÓN A LA ESGRIMA	Est.EF.2.3.1.	CAA CMC T	Mantiene el equilibrio con el implemento.	Rúbrica de evaluación	Nivel 3: 1,5 pts.; Nivel 2: 2pts; Nivel 1: 2,5 pts.
	Est.EF.2.3.2.		Coordina eficazmente movimientos hacia delante y hacia atrás (paso esgrima)		Nivel 3: 1,5 pts.; Nivel 2: 2pts; Nivel 1: 2,5 pts.
			Hace uso del saludo, bloqueo con la espada, la estocada simple de forma eficaz y autónoma.		
	Est.EF.6.8.1.	CCEC	Reconoce las normas básicas de la esgrima, conoce la historia del deporte y le da un sentido a nivel nacional.	Prueba escrita Prueba escrita	Nivel 3: 1,5 pts.; Nivel 2: 2pts; Nivel 1: 2,5 pts.
	Est.EF.6.8.2.				
	Est.EF.6.9.2.	CIEE CSC	Identifica las conductas inapropiadas en la realización de espacio de actividad luctatoria.		
	Est.EF.6.9.4.				
	Est.EF.6.13.3.	CMC T CIEE CSC	Participa, de forma regulada, en la recogida de material utilizado en las clases.	Lista de control.	Si=2,5; N0=0

Como se ha mencionado anteriormente, los principales objetivos son satisfacer las competencias básicas del alumno por lo que, qué menos que intentar evaluar cada una de estas para conseguir que sean aptos, claros y realistas para la consecución de los mismos. Se trata de un sistema que va a evaluar la visión de competencia, autonomía y relaciones; no un sistema que evalúa lo que el educando es capaz o no de hacer por sus condiciones físicas.

Evaluación del proyecto

Ya que una de las principales características de la forma de evaluación por competencias es la de seguir un currículo marcado, en este apartado dividiremos dos tipos de evaluación. La evaluación por competencias que se verá reflejada en Anexos (Tabla 3) con una rúbrica de evaluación cuantitativa donde se marcan los criterios que se desarrollarán en la unidad didáctica; y por otro lado, nos veremos inmersos en la presente propuesta de aplicar una Escala de Motivación Deportiva (SMS) de Pelletier et al. (1995) en referente a lo que será la unidad diseñada, en este caso, esgrima.

Se trata de una escala que consta de siete subescalas que miden los tres tipos de motivación intrínseca (hacia el conocimiento, hacia la ejecución y hacia la estimulación), las tres formas de regulación para la motivación extrínseca (identificada, introyectada y externa) y la desmotivación. Tiene 28 ítems y se presenta con una escala tipo Likert de 1 a 7 puntos.

Evaluación de autoconcepto

Este término está en estrecha relación con el autoconcepto de cada alumno por lo que para medirlo/evaluarlo utilizaremos la Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF-5), la cual consta de 30 ítems que miden 5 dimensiones del mismo (Mitsu & García, 2014). Matizar, que los ítems van a estar relacionados con la unidad didáctica en cuestión y no con el cómputo global de una programación didáctica.

- Autoconcepto académico/laboral. Es la visión que tiene el alumno de la calidad de su desempeño como estudiante.

- Autoconcepto social. Es la visión que tiene el alumno en cuanto a sus relaciones sociales.
- Autoconcepto emocional. Es la visión del alumno de su estado emocional y de su respuesta a estímulos referentes a su vida cotidiana.
- Autoconcepto familiar. Es la visión que tiene el alumno respecto a su implicación, participación e integración en la vida familiar.
- Autoconcepto físico. Es la visión que tiene el alumno de su aspecto físico y su condición física.

El cuestionario sigue el modelo de una escala Likert, con las respuestas: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre. Los ítems del cuestionario son los reflejados en la tabla 3.

Evaluación entre alumnos

Debido a que cada alumno piensa de una forma, los ritmos de aprendizaje son diferentes entre ellos y, que lo que se quiere llegar a conseguir es la mejora del clima del aula, participación y motivación, se ha decidido optar por el uso de una ficha de coevaluación. Dicha ficha va a ser entregada a cada alumno por igual donde tendrán las mismas cuestiones y podrán hacerlas en grupo si así lo desean para mejorar ese refuerzo de autoestima que igual no se ha conseguido hasta el momento. La ficha de coevaluación está reflejada en la tabla 4.

Tabla 5: *Ficha de coevaluación*

Ficha de coevaluación. UD: Esgrima			
Curso:.....	Fecha:.....	Nombre evaluado/a:.....	
1. Cuando ha habido algún problema en clase, ha conseguido solucionarlo.			
Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
2. Cuando no se entienden las explicaciones, le ha pedido ayuda al compañero o profesor.			
Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
3. Cuando debíamos recoger el material, lo ha realizado cuando le tocaba.			

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
4. Ha sido capaz de respetar todas las normas de la esgrima en cada momento de situación de juego.			
Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Evaluación de relación docente-alumno

Parte la evaluación de la relación docente-alumno, vamos a realizar una encuesta para que tanto los educando sean partícipes del proceso de evaluación, como del docente de aportar esa claridad e importancia que quiere transmitir sobre lo que piensa este de ellos. Quiere hacerles ver que no solo se evalúa a los alumnos por sus méritos o formas de pensar ya que el trabajo del profesor es el principal debido a que si se realiza una mala programación, los alumnos pueden responder anónimamente ante ello. Esto pretende mejorar la motivación de los mismos, la autonomía y sobre todo, la capacidad de razón. Se realizará una encuesta de la asignatura reflejada en la tabla 5 y una encuesta del profesor reflejada en la tabla 6. Siendo 0 la menor puntuación y 5 la mayor.

Tabla 6: *Encuesta de la asignatura*

ENCUESTA DE LA ASIGNATURA								
		Ns/nc	0	1	2	3	4	5
1	Los materiales han sido adecuadamente seleccionados.							
2	El tiempo de las clases ha sido adecuado.							
3	La asignatura ha sido interesante.							
4	He aprendido algo nuevo con la asignatura.							
5	El esfuerzo para aprobar ha sido el necesario.							

Tabla 7: *Encuesta del profesor*

ENCUESTA DEL PROFESOR								
		Ns/nc	0	1	2	3	4	5
1	El profesor explica claramente.							
2	El profesor evalúa de forma adecuada.							
3	El profesor es accesible y resuelve dudas que puedan surgir.							
4	El profesor cumple con el tiempo de clase establecido.							
5	La asistencia a clase es útil.							
6	El profesor puede considerarse buen docente.							

Evaluación de las necesidades psicológicas básicas.

Las necesidades básicas son los factores psicológicos clave y de influencia social en los tres tipos principales de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (Deci y Ryan, 1985).

Por otro lado, la aplicación de esta teoría en las clases de EF, se hace necesaria para fomentar la participación de todo el alumnado, dando la oportunidad de participar en tareas acordes a sus características, necesidades e intereses, para que se sientan competentes y motivados para llevarla a cabo (Castaño, Navarro y Basanta, 2016).

Para conseguir la mejor evaluación posible respecto a estos ítems, se empleó la versión española de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en EF (BPN-PE; Vlachopoulos et al., 2011). Este cuestionario está basado en la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES: Vlachopoulos y Michailidou, 2006).

Versión española de la *Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en EF* (BPN-PE). Todos los ítems utilizan una escala de Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo).

En general, en EF...

Autonomía

- Hacemos cosas que son de interés propio.
- Pienso que la forma en que se dan la EF es tal y como a mí me gusta.
- Pienso que la forma en que se dan las clases son fiel reflejo de lo que soy.
- Siento como si las actividades que realizamos las hubiese elegido yo mismo.

Competencia

- Creo que mejoro incluso en las actividades que la mayoría de los compañeros considera complicadas.
- Creo que lo hago de manera correcta incluso en las actividades que la mayoría de los compañeros considera difíciles.
- Creo que lo hago muy bien incluso en las actividades que la mayoría de los compañeros considera difíciles.
- Tengo éxito incluso en las clases que la mayoría de los compañeros piensan que son difíciles.

Relación

- Las relaciones con mis compañeros de clase son sociales.
- Considero que me relaciono con mis compañeros de clase.
- Siento que soy un miembro importante de un grupo de amigos.
- Siento que pertenezco a un gran grupo de amigos

3.3. Procedimiento

En cuanto a la agrupación: en la escuela podemos tener “tantas aulas distintas como pedagogías diferentes deban ponerse en práctica en su interior” (Trilla y Puig, 2003, 52), las cuales van a configurar las relaciones y los procesos de E-A que en ella se

desarrollen. Los niños y niñas se agruparán de forma heterogénea en tres mesas, habiendo en cada una: 1 con mayor nivel, 2 con nivel medio, 1 de bajo nivel. Esta forma de juntar al alumnado permitía que hubiera una mayor diversidad a la hora de ayudarse y de dialogar, algo habitual en la escuela rural (Barba, 2011; Boix, 1995).

Este sería el caso si las clases deberían darse dentro del aula o en actividades con agrupamientos necesarios como medida de implementación para que los alumnos no pierdan ningún tipo de hora de la asignatura y así poder sacar el mayor provecho a la unidad didáctica programada. Por el contrario, el resto de actividades, al tratarse de una unidad didáctica que principalmente es individual y con el fin de generar una auto-motivación en el alumnado, las actividades estarán pensadas para que realicen los juegos de forma autónoma.

Sesiones:

En cuanto a las situación de aprendizaje a realiza por el alumno, se van a diferenciar por las habilidades motrices que se trabajarán.

Una de las principales a desarrollar es la de acción-reacción, desarrollada en casi todas las sesiones de la UD. Como el contenido temático es iniciación a la esgrima, no se va a hacer un gran hincapié en su técnica ya que las habilidades y capacidades motrices, así como la visión ojo manual no está desarrollada por completo. De esta manera, ejercicios como esquivar, saltar, velocidad de reacción y lanzamiento serán claves para su funcionalidad.

Por otro lado, el control permanente va a ser básico a la hora de la funcionalidad de la UD ya que, mediante el agarre eficaz con la mano dominante sobre el florete para un mejor ataque y defensa. Es muy importante que no se agarre con demasiada fuerza ni tampoco dejarlo caer. Evitar que, mediante la distancia, seamos tocados por la espada. Sobre todo, estar de cara en todo momento al atacante, nunca darle la espalda al adversario. Este aprendizaje estará focalizado en las cuatro primeras sesiones también.

Por último, en cuanto a la aplicación de fuerzas, el disponer de una ventaja frente al rival se va a observar en las sesiones dos, tres y cuatro, una vez aprendido lo básico en la primera sesión.

En resumen, los alumnos se van a ver favorecidos por diferentes actividades las cuales van a ayudar a los alumnos a:

- Desarrollar las capacidades motrices básicas como el agarre, el lanzamiento, la velocidad de reacción y los reflejos.
- Conocimiento básico de una modalidad deportiva no tan partícipe en la sociedad.
- Conocer, desde la iniciación a la esgrima, ejemplos femeninos de este deporte y reflexionar sobre el potencial que tiene.

3.4. Propuesta de intervención

3.4.1. Estrategias didácticas

Partiendo de trabajos previos (González-Cutre, Martínez-Camacho, Gómez Rijo, y Moreno, 2010; González-Cutre y Moreno, 2009; Moreno et al., 2011; Moreno y González-Cutre, 2006), y haciendo el esfuerzo de adaptarnos a la realidad concreta del aula de EF, a continuación se proponen y se desarrollan en profundidad una serie de estrategias didácticas y motivacionales específicas, agrupadas por su influencia sobre cada una de las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía, relación entre alumnos y relación profesor-alumno).

Cabe mencionar que hay un gran número de estrategias y ejemplos a seguir con cada una pero, en este caso nos limitaremos a escoger las que realmente se van a aplicar en la unidad didáctica de esgrima.

Estrategias para fomentar la competencia

- Dar tiempo suficiente para hacer la actividad.
- Desarrollar actividades enriquecedoras.
- Establecer normas para que todos se sientan partícipes y feedback positivo.

Estrategias para fomentar la autonomía

- Explicar los objetivos de cada actividad.
- No crear dependencia de las recompensas.

- Dar posibilidad de elección y fomentar la participación en el proceso de decisiones.

Estrategias para fomentar la relación entre alumnos.

- Fomentar interacción grupal (por ejemplo consiguiendo un grupo entero el mismo objetivo).
- Grupos flexibles y heterogéneos.

Estrategias para fomentar la relación profesor-alumno.

- Crear un clima de preocupación y ser emocionalmente inteligente..
- Mostrar pasión por cada sesión y actividad que realizas con los alumnos.

3.4.2. Recursos

3.4.2.1. Espaciales

En cuanto a los recursos espaciales, todo dependería del contexto de cada colegio. El recreo o patio de colegio son espacios muy positivos para su realización debido a que el pabellón por diferentes experiencias y relacionándolo con la crisis sanitaria que ha acarreado, es bastante complicado su uso.

3.4.2.2. Audiovisuales informáticos

Las tecnologías no deben de apartarse de ningún tipo de juego y por ello nos apoyaremos en las TIC con ayuda de proyectores, ordenadores o móviles para la interpretación de diferentes videos de esgrima, el conocimiento de las diferentes normas o la simple realización de juegos que lleven como hilo conductor la utilización de las tecnologías.

3.4.3. Sesiones

Tabla 8: Sesiones 1 y 2 de la presente Unidad.

SESIÓN 1 y 2	FAMILIARIZACIÓN		
Indicadores de logro	<p>Reconoce las normas básicas de la esgrima, conoce la historia del deporte y le da un sentido a nivel nacional.</p> <p>Coordina eficazmente movimientos hacia delante y hacia atrás (paso esgrima)</p> <p>Participa, de forma controlada, en la recogida de material usado en las clases.</p>		
Material	Espadas, globos, conos.		
Partes de la sesión	Puesta en marcha: Malabares y trucos con la espada. Inventarse un saludo y saludar a los compañeros.	Desarrollo: golpeos y equilibrios con globos. Desplazarse con el globo. Relevos de globos. Robar globos. Duelos de globos.	Vuelta a la calma: Círculo cooperativo manteniendo un globo o más en equilibrio.
Tiempo	10'	25'	10'

Tabla 9: Sesión 3 de la presente Unidad.

SESIÓN 3	FORMAS JUGADAS		
Indicadores de logro	<p>Mantiene el equilibrio con el implemento más el móvil.</p> <p>Reconoce las normas básicas de la esgrima, conoce la historia del deporte y le da un sentido a nivel nacional.</p> <p>Participa, de forma controlada, en la recogida de material usado en las clases.</p>		
Material	Espadas, un cesto.		
Partes de la sesión	Puesta en marcha: Malabares y trucos con la espada.	Desarrollo: tula y tula sumativo. Espada al cesto.	Vuelta a la calma: Recuperar tu sitio. Que no caiga.
Tiempo	10'	25'	10'

Tabla 10: Sesiones 4 y 5 de la presente Unidad.

SESIÓN 4 y 5	INICIACIÓN A LA TÉCNICA		
Indicadores de logro	<p>Hace uso del saludo, bloqueo con la espada, la estocada simple de forma eficaz y autónoma.</p> <p>Coordina eficazmente movimientos hacia delante y hacia atrás (paso esgrima)</p> <p>Identifica las conductas inapropiadas en la realización de espacio de actividad luctatoria.</p>		
Material	Espadas. globos, conos.		
Partes de la sesión	Puesta en marcha: Formas jugadas (tula, espadas al cesto, robar globos...)	Desarrollo: los círculos, estocad 1 globo, malabares con globos, insertar los aros, estocadas a pelotas, estocadas con pasos largos)	Vuelta a la calma: circulo cooperativo manteniendo uno o mas globos en el aire, masaje comunitario.
Tiempo	10'	25'	10'

Tabla 11: Sesiones 6 y 7 de la presente Unidad.

SESIÓN 6 y 7	SITUACIONES DE COMBATE		
Indicadores de logro	<p>Hace uso del saludo, bloqueo con la espada, la estocada simple de forma eficaz y autónoma.</p> <p>Coordina eficazmente movimientos hacia delante y hacia atrás (paso esgrima)</p> <p>Identifica las conductas inapropiadas en la realización de espacio de actividad luctatoria.</p>		
Material	Espadas, globos, conos.		
Partes de la sesión	Puesta en marcha: formas jugadas (tula, espadas al cesto, robar globos...)	Desarrollo: el pañuelo, el comecocos, rotaciones en campos.	Vuelta a la calma: Algunos utilizados anteriormente en las anteriores sesiones. Circulo cooperativo manteniendo uno o más globos en el aire, masaje comunitario. Recuperar en el sitio.
Tiempo	10'	25'	10'

Tabla 12: Sesión 8 de la presente Unidad.

SESIÓN 8	EVALUACIÓN		
Indicadores de logro	<p>Reconoce las normas básicas de la esgrima, conoce la historia del deporte y le da un sentido a nivel nacional.</p> <p>Hace uso del saludo, bloqueo con la espada, la estocada simple de forma eficaz y autónoma.</p> <p>Identifica las conductas inapropiadas en la realización de espacio de actividad luctatoria.</p> <p>Participa, de forma ordenada, en la recogida de material usado en las clases.</p>		
Material	Espadas, conos, ficha evaluación.		
Partes de la sesión	Puesta en marcha: Explicación de cómo se va a desarrollar la sesión y cómo se va a llenar la ficha.	Desarrollo: enfrentamientos más ficha de evaluación.	Vuelta a la calma mas reflexión final.
Tiempo	5'	35'	5'

3.4.4. Temporalización

Se han resumido las bases metodológicas en tres propuestas clave tales como:

- La progresión de enseñanza relacionada con los tres niveles tácticos (Alarcia, Alonso y Saucedo, 2000).

- Las normas de seguridad y normas del juego (Alis y Ruiz, 2005).
- El grado de dificultad de la actividad y el grado de oposición del rival (Iglesias et al., 2007).

SESIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8		
Progresión de aprendizaje	Familiarización		Conocer el nivel de partida y aprender y progresar					Evaluación final + Torneo individual		
Contenido de aprendizaje	Situaciones iniciales, equilibrios con globos		Lucha con objeto	Trabajo por estaciones		Combates individuales, puntería a objetos		Lucha individual (1X1)		
Tipo de lucha	Toma de contacto		Lucha de pie + juegos							
Enfrentamientos	Todos con todos									
Fases	ACTIVACIÓN CON FORMAS JUGADAS		PUESTA EN MARCHA	INICIACIÓN A LA TÉCNICA		SITUACIONES DE COMBATE (1X1)				
Instrumentos de evaluación	Observación + reflexión grupal							Prueba escrita		
Material curricular	Material sesión 1 y 2		Material sesiones 3, 4, 5,6 ,7.					Material sesión 8		

4. Limitaciones y prospectivas

En primer lugar, añadir que este trabajo, no ha sido una puesta en práctica en su totalidad ya que por diferentes contratiempos como el tiempo, las condiciones climatológicas y la propia adaptación de la unidad a lo que la tutora veía necesario no se han podido llevar a cabo diferentes aspectos de la propuesta. Sin embargo se han podido ver experiencias, evoluciones cognitivas y físicas del alumnado las cuales han ayudado a deducir de una manera más o menos objetiva el potencial de esta forma de enseñanza. La motivación, autonomía y relaciones entre el grupo clase han sido dos puntos muy a favor para el desarrollo de la propuesta pero si cabe destacar que no es un trabajo para tan poco tiempo como el que se ha tenido. Podría ser uno de los principales inconvenientes el saber marcar mejor los tiempos a los ritmos de aprendizaje de los 17 educandos y sobre todo las formas en las que el docente ha querido transmitir sus conocimientos.

Por otro lado, al no estar acostumbrados, los propios educandos pueden sufrir rechazo al tener que evaluarse a ellos mismos o a sus propios compañeros. Pueden aparecer desde muy buenas notas a los compañeros de su mismo grupo hasta malas notas con los grupos con los que rivalizan (López-Pastor, 2005). Si es verdad que hasta el momento no se han producido complicaciones a gran escala con la forma de evaluación, pero al ser alumnos de primer ciclo y no saber en su totalidad lo que realmente significa una autoevaluación o coevaluación, se han podido observar diferentes criterios a la hora de evaluarse entre ellos; por un lado, desde el poner notas de manera aleatoria entre ellos hasta llegar a pensar que es lo que han hecho de verdad y qué han aprendido.

Otra de las posibles limitaciones de este trabajo es no haber valorado posibles antecedentes motivacionales que también pueden influir en la diversión y persistencia, como son el clima motivacional, los criterios de éxito o el soporte a la autonomía, que aportarían información sobre estas variables. Es decir, el desconocimiento por parte del profesor de las características de todo su alumnado, sus etapas evolutivas en función a lo que han vivido, o simplemente el nivel de motivación y autonomía que tienen hasta día de hoy.

Desde el punto de vista de sus prospectivas, cabe destacar que la aplicación de esta propuesta no está todavía al alcance de un modelo educativo actual y que todavía sigue vigente una tradicionalidad a la hora de evaluar contenidos o estándares de aprendizaje con un examen teórico pero puede ser un punto de vista diferente para los docentes que quieran implementar el desarrollo motivacional de sus alumnos ya que hoy en día la sociedad está girando en torno a unas competencias basadas en la creatividad y buenos hábitos, haciendo frente a la creación de “maquinas” supuestamente hechas para el trabajo individual. La organización de grupo el trabajo colectivo y las diferentes inteligencias como la emocional, son los puntos fuertes del aprendizaje que se basa en la autodeterminación y el autoconcepto.

5. Conclusiones

En primer lugar, es posible y más que viable la utilización de estas teorías ya no solo para la unidad didáctica implementada sino para un sinfín de propuestas diferentes donde el docente quiera potenciar la motivación de cada alumno. Ya no solo se difunden estas teorías para hacer más amena la educación sino para que la misma educación se dé cuenta que desde puntos de vista diferentes, pueden llegar a conseguir mejores resultados. El futuro de un alumno se basa en las emociones y experiencias vividas por lo que, qué menos que intentar llevar al aula aprendizajes que puedan usar en un futuro próximo, creando personas competentes en lo que a los diferentes tipos de inteligencias se refiere.

No se quiere crear alumnos que sepan utilizar siempre todas sus competencias de manera inequívoca sino que ellos mismos vean, en cada momento de la vida la utilización racional y con criterio de unas o de otras para su futuro tanto académico como profesional.

La redacción de este TFG me ha ayudado a comprender desde un punto de vista educativo la potencialidad que tiene la educación y lo lejos que estamos de abarcar un sistema autónomo en conocimientos y significativamente beneficioso para el alumnado, sin dejar de lado nunca los aprendizajes recíprocos que deben conseguir los docentes con su trabajo.

Espero por una parte que, este TFG ayude a dar un punto de vista diferente a la hora de la creación de diferentes UD ya no solo en EF. Esta teoría y contenidos

disgregados en ella se pueden implementar no solo a esta área sino a todas las demás. Cuando se vea el potencial que tiene que los alumnos son más capaces de realizar las cosas por ellos mismos y los beneficios a futuro que esto conlleva, más de un docente podría estar satisfecho con su trabajo realizado.

Potenciemos los inconvenientes que toda teoría tiene porque, desde el error ya sea por parte del docente como el alumno, es desde donde uno aprende y que menos que seguir conduciendo a la educación que las futuras generaciones se merecen a sus mayores posibilidades intelectuales y físicas.

6. Referencias bibliográficas

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6p1), 359.

Callado, C. V. (2015). Aprendizaje cooperativo en EF: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos: nuevas tendencias en EF, deporte y recreación*, (28), 234-239.

Callizo Cuartero, J., & Usán Supervía, P. (2020). Proyecto de intervención en el área de EF basado en la esgrima.

Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Espejo-Garcés, T., & Álvaro-González, J. I. (2015). Sustancias nocivas y clima motivacional en relación a la práctica de AF. *Salud y drogas*, 15(2), 115-126.

Cecchini Estrada, J. A., González González-Mesa, C., Méndez Giménez, A., Fernández-Río, J., Contreras Jordán, O., & Romero Granados, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de EF. *Psicothema*, 20 (2), 260-265.

Cifuentes González, D. A., & Caro Pérez, J. P. (2017). Desarrollo de la motivación intrínseca hacia la clase de EF a partir de juegos cooperativos.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions.

Estrada, J. A. C., Fernández-Losa, J. L., de Mesa, C. G. G., & Applegatte, C. C. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la EF de primaria, 45(1), 97-109.

García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., & Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the “Autoconcepto Forma 5” questionnaire in young adults from Spain and Chile. *The Spanish journal of psychology*, 14(2), 648-658.

González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de EF desde la TAD. *E-Motion: Revista de educación, motricidad e investigación*, (8), 44-62.

Giménez, A. M., Río, J. F., & Estrada, J. A. C. (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en EF. *Cuadernos de psicología del deporte*, 13(1), 71-82.

Gómez-Mármol, A. (2013). Relación entre la autopercepción de la imagen corporal y las clases de EF, según su nivel de intensidad y diversión, en alumnos de educación secundaria. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 31, 99-109.

Hellín Rodríguez, M. G. (2007). Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de EF.

Izquierdo, A. L. (1985). *La esgrima*. UNAM.

Jiménez, M. G., Martínez, P., Miró, E., & Sánchez, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International journal of clinical and health psychology*, 8(1), 185-202.

Juan, F. R., de la Cruz Sánchez, E., Abad, J. R. R., & Montes, M. E. G. (2008). Patrones de tabaquismo en jóvenes y práctica de actividad físico-deportiva durante el tiempo libre. *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, (14), 75-79.

López Vallejo, M. (2019). La historia de la esgrima a través de sus tratados (Siglos XIV-XVII).

MacKenzie, S. B. (2001). Opportunities for improving consumer research through latent variable structural equation modeling. *Journal of Consumer Research*, 28(1), 159-166.

Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., & Fernández-Río, J. (2014). Examinando el modelo de metas de logro 3x2 en el contexto de la EF. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 14(3), 157-168.

Menéndez Santurio, J. I., & Fernández-Río, J. (2018). Versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en EF. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la AF y del Deporte*.

Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6(2).

MURCIA, J. A. M., COLL, D. G. C., GARZÓN, M. C., & ROJAS, N. P. (2008). Adaptación a la EF de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.

Navarro Patón, R., Basanta Camiño, S., & Abelairas Gómez, C. (2017). Los juegos cooperativos: incidencia en la motivación, necesidades psicológicas básicas y disfrute en Educación Primaria. *Sportis*, 3(3), 589-604.

Patón, R. N., Ferreira, B. R., & García, J. M. G. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares de educación primaria. *Retos: nuevas tendencias en EF, deporte y recreación*, (34), 14-18.

Revuelta, L., & Esnaola, I. (2015). Clima familiar deportivo y autoconcepto físico en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1).

Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., & Kontou, M. G. (2011). The basic psychological needs in physical education scale. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 263-280.

7. Anexos

Tabla 3: *Rubrica de evaluación competencias.*

	esgrima.										
	Est.EF.6.13.3 Participa, de forma dirigida, en la recogida de material utilizado en las clases.										
	TOTAL										

ESCALA DE MOTIVACION DEPORTIVA (SMS)

(Pelletier et al., 1995; Balaguer, Castillo, & Duda, 2003; 2007)

Nos gustaría saber las razones por las que participas en el deporte de la esgrima. Por favor, indica, rodeando con un círculo el grado en el que cada una de las siguientes preguntas corresponde a alguna de las razones por las que hoy en día participas en dicho deporte.

	¿Por qué participas en este deporte? (Esgrima)	No me interesa.	No me interesa demasiado.	Me interesa bastante.
--	--	-----------------	---------------------------	-----------------------

1	Por la satisfacción que me produce realizar algo excitante.	1	2	3	4	5	6	7
2	Por la satisfacción de aprender algo más sobre este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
3	Para qué puede servir este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
4	Porque me gusta descubrir nuevas habilidades/técnicas de entrenamiento.	1	2	3	4	5	6	7
5	Me siento incapaz de realizar el deporte.	1	2	3	4	5	6	7
6	Porque me ayuda a sentirme valorado.	1	2	3	4	5	6	7
7	Porque es una de las mejores formas de socialización.	1	2	3	4	5	6	7
8	Porque noto realización interna.	1	2	3	4	5	6	7
9	Porque es necesario estar en buena condición física.	1	2	3	4	5	6	7
10	Por el prestigio de ser un	1	2	3	4	5	6	7

	deportista.						
11	Me ayuda a autor realizarme como persona.	1	2	3	4	5	6
12	Por la mejora de mis debilidades.	1	2	3	4	5	6
13	Debido a la emoción que me produce al practicarlo.	1	2	3	4	5	6
14	Debo sentirme bien conmigo mismo.	1	2	3	4	5	6
15	Por la progresión de mejora de mis habilidades.	1	2	3	4	5	6
16	Porque las personas que me rodean creen que es importante estar en forma.	1	2	3	4	5	6
17	Puede ser beneficioso para el futuro.	1	2	3	4	5	6
18	Por las emociones que me genera.	1	2	3	4	5	6
19	No lo tengo claro; en realidad no creo que este sea mi deporte.	1	2	3	4	5	6
20	Por la satisfacción que siento	1	2	3	4	5	6

	mientras ejecuto ciertos movimientos difíciles en este deporte.						
21	Porque me sentiría mal conmigo mismo si no participase.	1	2	3	4	5	6
22	Para mostrar mis dotes en el deporte.	1	2	3	4	5	6
23	Porque aprendo nuevas técnicas.	1	2	3	4	5	6
24	Me ayuda a socializar con mis amistades.	1	2	3	4	5	6
25	Porque me siento dentro del deporte.	1	2	3	4	5	6
26	Porque siento que debo realizar con regularidad el deporte.	1	2	3	4	5	6
27	Por la satisfacción de descubrir nuevas estrategias de ejecución.	1	2	3	4	5	6
28	No sé si estoy consiguiendo los objetivos.	1	2	3	4	5	6

Tabla 4: *Ítems del cuestionario modificado AF-5* (Mitsu y García, 2014)

1	Hago bien las actividades de clase
2	Hago fácilmente amigos
3	Tengo miedo a realizar algunas actividades
4	Soy criticado por mis compañeros
5	Me cuido físicamente
6	Mis profesor me considera buen estudiante
7	Soy amigable
8	Me siento feliz en el colegio
9	Me pongo nervioso con facilidad
10	Me buscan para realizar actividades deportivas
12	Trabajo mucho en clase

13	Es difícil para mí hacer amigos
14	Me asusto con algunas cosas de clase
15	Mis profesores me quieren
16	Cuando no sé qué hacer me pongo nervioso
17	Mi familia me ayuda con los deberes
18	Soy buen estudiante
18	Mis compañeros me dan confianza
19	Mi profesor me transmite confianza
20	Me siento querido por mis compañeros
21	Soy una persona con complejos
22	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor
23	Soy bueno haciendo deporte
24	Mis amigos me consideran una persona poco inteligente
25	Me enfado con facilidad
26	Se pedir perdón

27	No soy una persona vengativa
28	Soy una persona alegre
29	Me alegro por los logros de los demás
30	Tengo muchos amigos