



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo de Fin de Grado Magisterio en Educación Primaria

Influencia del Modelo Ludotécnico en la motivación y las  
emociones del alumnado en la enseñanza del voleibol

The Influence of the Ludotechnical Model on Student Motivation  
and Emotions in the Teaching of Volleyball

Autora: Emma Resano Sayés (850124)

Director: Daniel López-Plaza Palomo

Facultad de Educación - Universidad de Zaragoza

2024-2025

## **Agradecimientos**

A mi tutor, Daniel, por su constante dedicación, orientación y compromiso a lo largo de estos meses.

## Resumen

La creciente necesidad de incorporar metodologías activas y centradas en el alumnado de Educación Primaria ha impulsado el interés por modelos pedagógicos que integren lo lúdico con lo técnico en Educación Física. Este trabajo analiza la influencia del Modelo Ludotécnico sobre la motivación y las emociones del alumnado de 6º de Educación Primaria durante una Unidad Didáctica de Voleibol. La muestra estuvo constituida por 70 niños y niñas distribuidos en dos grupos según la metodología aplicada (tradicional vs. Modelo Ludotécnico). Se aplicaron los instrumentos AMPET4 (Ruiz et al; 2014) Y GES-C (Alcaraz-Muñoz et al., 2022) para valorar la motivación y las emociones en momentos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos reflejan un impacto positivo del Modelo Ludotécnico en varias emociones (alegría, felicidad y afecto), así como una tendencia a la mejora en la motivación intrínseca, la percepción de la competencia y la disminución de la ansiedad al fracaso. Se concluye que la aplicación del Modelo Ludotécnico en deportes de colaboración-oposición como el voleibol puede favorecer experiencias motrices más significativas y emocionalmente enriquecedoras.

**Palabras clave:** Modelo Ludotécnico, Educación Física, motivación, emociones, voleibol, Educación Primaria y metodologías activas.

## Abstract

The growing need to implement active, student-centered methodologies in Primary Education has sparked interest in pedagogical models that combine playfulness with technical skill development in Physical Education. This study analyzes the influence of the Ludotechnical Model on the motivation and emotions of 6th-grade Primary Education students during a volleyball teaching unit. The sample consisted of 70 children divided into two groups based on the methodology applied (traditional vs. Ludotechnical Model). Two validated instruments were used: AMPET4 (Ruiz et al., 2014) and GES-C (Alcaraz-Muñoz et al., 2022), in order to assess motivation and emotional responses at key moments of the teaching-learning process. The results showed a positive impact of the Ludotechnical Model on several emotions (joy, happiness, and affection), as well as a trend toward improvement in intrinsic motivation, perceived competence, and a reduction in anxiety about failure. It is concluded that the

implementation of the Ludotechnical Model in cooperation-opposition sports such as volleyball can promote more meaningful and emotionally enriching motor experiences.

**Key Words:** Ludotechnical Model, Physical Education, motivation, emotions, volleyball, Primary Education, active methodologies.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
1.1. Consideraciones preliminares.....	6
1.2. Justificación.....	7
<b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>8</b>
2.1. Justificación normativa y curricular en Educación Física. La Educación Física en el sistema educativo Español. Un enfoque desde la LOMLOE.....	8
2.2. Metodologías en la enseñanza de la Educación Física.....	9
2.2.1. Evolución de los modelos pedagógicos en la Educación Física.....	9
2.3. El Modelo Ludotécnico y su aplicación al voleibol.....	11
2.3.1. Origen y fundamentos del Modelo Ludotécnico.....	11
2.3.2. Características y fases del modelo.....	13
2.4. La enseñanza del voleibol.....	14
2.5. La motivación en Educación Física.....	15
2.5.1. Motivación intrínseca y extrínseca en la práctica educativa.....	15
2.5.2. Teoría de la autodeterminación.....	17
2.5.3. Instrumento de medición de la motivación en Educación Física: AMPET.....	19
2.6. Las emociones en el aprendizaje del deporte.....	21
2.6.1. Importancia de las emociones en Educación Física.....	21
2.6.2. GES-C.....	22
<b>3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....</b>	<b>24</b>
<b>4. METODOLOGÍA.....</b>	<b>26</b>
4.1. Enfoque y diseño de la investigación.....	26
4.2. Participantes.....	26
4.3. Instrumentos y variables.....	27
4.4. Método.....	27
4.5. Procedimiento.....	29
4.5.1. Unidad didáctica.....	30

4.6. Análisis estadístico.....	32
<b>5. RESULTADOS.....</b>	<b>34</b>
5.1. GES-C.....	34
5.2. AMPET4.....	41
<b>6. DISCUSIÓN.....</b>	<b>50</b>
<b>7. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>53</b>
7.1. Limitaciones de estudio y prospectiva de futuro.....	54
<b>8. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>56</b>
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>67</b>
9.1. Anexo I. Unidad didáctica de voleibol implementada, diferenciando en la temporalización ambas metodologías.....	67
9.2. Anexo II. Cuestionario AMPET4 (Ruiz et al; 2014). Evaluación de la motivación en Educación Física.....	117
9.3. Anexo III. Cuestionario GES-C (Alcaraz-Muñoz et, al., 2022),. Evaluación de las emociones en Educación Física.....	119
9.4. Anexo IV. Hoja de cálculo de los datos en bruto obtenidos en el test AMPET4.....	121
9.5. Anexo V. Hoja de cálculo de los datos en bruto obtenidos en el test GES-C.....	122

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Consideraciones preliminares

En las última décadas, la enseñanza de la Educación Física ha experimentado una transformación significativa, pasando de metodologías tradicionales basados en la instrucción directa y la repetición técnica, hacia modelos pedagógicos más activos, participativos y centrados en el alumnado (Devís-Devís & Peiró Velert, 2016) . Esta evolución responde a la necesidad de adaptar la enseñanza a los intereses, necesidades y motivaciones del alumnado, favoreciendo así un aprendizaje más significativo, motivador y participativo (Casey & Goodyear, 2015).

Uno de los factores más importantes que el alumnado tiene en cuenta para valorar el aprendizaje de Educación Física es la figura del docente y su actuación durante el proceso de enseñanza - aprendizaje (Cervelló et al; 2019). El mismo autor concluye que dentro de los planteamientos de los profesores y profesoras debe utilizarse una metodología y unas actividades que fomenten la percepción de competencia, motivación y pertinencia al grupo entre el alumnado.

Desde mi experiencia como futura docente, considero fundamental no sólo dominar diferentes modelos pedagógicos, sino también analizar cómo se viven las clases desde dentro: cómo afectan emocionalmente, cómo motivan y qué huella dejan.

En este contexto, han surgido diversos modelos pedagógicos que buscan integrar el componente lúdico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el modelo de Educación Deportiva, el Modelo Comprensivo o el Modelo Ludotécnico. Este último, desarrollado inicialmente para deportes individuales, propone combinar el trabajo técnico con un enfoque lúdico y dinámico, permitiendo al alumnado adquirir habilidades en contextos motivadores (Lavega-Burgués et al; 2017).

Evaluar cómo diferentes metodologías afectan a la experiencia emocional y motivacional del alumnado resulta clave para diseñar propuestas pedagógicas más inclusivas, atractivas y eficaces.

## 1.2. Justificación

La presente investigación surge de la necesidad de aportar evidencia empírica sobre el impacto del Modelo Ludotécnico en la enseñanza de deportes colectivos, especialmente en Voleibol, en el ámbito escolar de 6° de primaria. Aunque este modelo ha demostrado beneficios en contextos individuales, como el atletismo (Lavega- Burgués et al; 2017), su aplicación a deportes de colaboración-oposición sigue siendo limitada en la literatura científica, lo que justifica la pertinencia de este trabajo.

Además, se considera fundamental atender al componente emocional y motivador en el proceso educativo. Las emociones positivas pueden fomentar el aprendizaje significativo, el bienestar personal y la implicación del alumnado, mientras que las emociones negativas pueden limitar la participación y el rendimiento (Bisquerra, 2009). Por otro lado, los niveles de motivación en Educación Física pueden variar en función del enfoque metodológico utilizado. En la metodología tradicional, centrada en la ejecución técnica, tienden a generar menor implicación y disfrute que aquellas que integran el juego y la autonomía del alumnado (Granero-Gallegos et., 2017). Así, explorar el Modelo Ludotécnico desde una perspectiva comparativa con la metodología tradicional permite valorar su eficacia desde un enfoque integral.

En definitiva, el presente trabajo pretende contribuir al avance del conocimiento pedagógico en Educación Física, ofreciendo datos relevantes sobre cómo las metodologías activas e innovadoras, como el Modelo Ludotécnico (Valero-Valenzuela et al.;2012), pueden favorecer experiencias educativas más positivas y motivadoras. Se espera que sus resultados sirvan como referencia para futuras propuestas docentes y para la mejora del diseño curricular en esta área.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Justificación normativa y curricular en Educación Física. La Educación Física en el sistema educativo Español. Un enfoque desde la LOMLOE**

La Educación Física es una materia esencial para el desarrollo integral del alumnado ya que contribuye a las competencias motrices y favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales, el bienestar y los hábitos de vida saludables (Baena-Extremera et.al., 2013). Teniendo esto en cuenta, la legislación educativa en España ha evolucionado hacia enfoques que priorizan metodologías activas con un aprendizaje más competencial (Sicilia & Delgado, 2002).

Actualmente, el marco normativo que rige en el sistema educativo español es la Ley Orgánica 2/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020) (BOE-A-2020-17264). Esta ley refuerza el papel del área de Educación Física como una materia que contribuye al desarrollo personal y social del alumnado, promoviendo metodologías que fomenten la participación activa y la autonomía en el aprendizaje, así como el respeto y la cooperación entre los niños y niñas. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

La vigente legislación establece ciertos cambios con respecto a leyes anteriores, y uno de los principales es la adopción de un enfoque basado en competencias, en línea con el Marco de Referencia Europeo de las Competencias Clave (Consejo de la Unión Europea, 2018). Este modelo busca que el alumnado no sólo adquiera conocimientos teóricos, sino que desarrolle también habilidades que puedan aplicar en su vida cotidiana.

Además, la LOMLOE (2020) subraya la importancia de la educación emocional y social, y la Educación Física es fundamental para su desarrollo (Baena-Extremera et al; 2016). La inclusión de metodologías activas con modelos innovadores cobra especial relevancia dentro de este nuevo paradigma educativo.

En la Comunidad Autónoma de Aragón se establece en el Decreto 159/2022, de 19 de octubre, que regula las enseñanzas mínimas en esta etapa educativa (Gobierno de Aragón, 2022)

Esta nueva legislación establece ciertos cambios en el área de Educación Física (LOMLOE, 2020): Competencias Específicas (CE.EF): son el marco referencial, y constituyen un elemento de conexión entre el perfil de salida del alumnado, los saberes básicos y los criterios de evaluación. Existen 5 diferentes, y cada una se acompaña de explicaciones que matizan y completan el propósito; Criterios de Evaluación: son los referentes del nivel de desempeño esperados en el alumnado en las actividades (situaciones de aprendizaje) a las que se refieren las competencias específicas del área, relacionándose con estas y por ende con la adquisición de competencias clave; Saberes Básicos: se componen de 6 bloques que concretan las destrezas, los conocimientos y las actitudes (con carácter cíclico) que constituyen los contenidos propios de la EF; Enfoque metodológico: es un gran aspecto a destacar en la LOMLOE (2020), pues está centrado en el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) Los modelos han adquirido una relevancia inusitada y las referencias pedagógicas y didácticas han asegurado la difusión entre los docentes (García-González, 2021).

En este último punto es donde está la verdadera clave para la Educación Física del nuevo modelo curricular establecido en el Real Decreto de 217/2022. Es necesario conseguir generar experiencias de éxito a todo el alumnado, teniendo en cuenta su punto de partida para generar aumentar la motivación y las emociones. (Díaz, et al; 2023). El uso de metodologías activas para favorecer la motivación y la participación del alumnado así como el cuidado de sus propias emociones, justifica la implementación del Modelo Ludotécnico en la enseñanza de acciones motrices de colaboración-oposición. La LOMLOE (2020) insiste en la importancia de metodologías centradas en los estudiantes, que promuevan el aprendizaje significativo a través de la experimentación y el juego (Díaz et. al; 2023)

## **2.2. Metodologías en la enseñanza de la Educación Física**

### **2.2.1. Evolución de los modelos pedagógicos en la Educación Física**

La enseñanza de la Educación Física ha experimentado una notable transformación a lo largo de la historia, desarrollando muchos principios pedagógicos y procedimientos metodológicos. (Ruano et; al 2021) Estos permiten desarrollar una intervención educativa de calidad técnica y humana, algo que se ha convertido en una responsabilidad para los profesionales de la Educación Física. No obstante, este proceso se ha visto dificultado, entre otros aspectos, por

la falta de consenso en la interpretación de los distintos términos que forman parte de la metodología de enseñanza (Delgado, 1994).

Etimológicamente, el término de método hace referencia al modo de obrar y proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa (Real Academia Española, 2014). Por otro lado, según varios autores (Delgado, 2002) la metodología de enseñanza se define como el conjunto de orientaciones y procedimientos didácticos que permiten llevar a la práctica los principios teóricos que sustentan la acción pedagógico-instructiva.

Fernández-Balboa (2003) define como “Didáctica” los procedimientos que se utilizan para enseñar algo a alguien, mientras que entiende como pedagogía la enseñanza de valores y actitudes cívico-políticas para la inclusión social del individuo. Así pues, el carácter epistemológico de la Educación Física establece que la organización y la planificación de los métodos de enseñanza debe realizarse en función de la lógica interna de la actividad física, sujeta de esta de manera inequívoca, a los intereses y capacidades del alumnado. El centro de interés tiene un enfoque hacia conocer qué procedimiento son los más adecuados para dar respuesta a las necesidades del alumnado, así como a las demandas formativas que se importe la sociedad del momento. (Ruano et al; 2021)

La necesidad de diversificar el modo de enseñar en Educación Física (EF) comenzó en los años sesenta del siglo pasado, con la irrupción del Espectro de los Estilos de Enseñanza. (Ruiz-Omeñaca et; al 2013) destacan la propuesta de Muska Mosston basada en los Estilos de Enseñanza denominada “Spectrum of Teaching Styles” ; Mosston 1966), que tiene una enorme influencia en la formación del profesorado por el carácter exhaustivo de su análisis, por su intencionalidad unida al objetivo de identificar y aportar claridad sobre las posibilidades de acción didáctica y por su evidente asociación con la práctica docente.

No obstante, hay varias críticas (Rosa et al; 2019) hacia dicho planteamiento superado al poseer elementos que le vinculan a modelos conductistas y de racionalidad técnica.

Posteriormente, surgieron los modelos de enseñanza o “Models of Teaching” (Joyce y Weil, 1972) como un plan estructurado que puede utilizarse para configurar un currículum, orientar la enseñanza en el aula o diseñar materiales didácticos. Tras ello, los Modelos de Instrucción

o “Instructional Models” (Metzler, 2000) se fundamentan en la teoría de aprendizaje que se asumía en cada momento, por ejemplo: Conductismo en la década de los Sesenta o Teoría de los Sistema en los Setenta, y representan la planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas.

Actualmente, destacan los Modelos Pedagógicos o “Pedagogical Models” (Haerens et al; 2011) es un planteamiento pedagógico que se aleja de los contenidos o del docente, intentando alinear los resultados de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes y el estilo de enseñanza (Casey, 2016). Por tanto, los modelos pedagógicos no sustituyen a los estilos de enseñanza, sino que los incorporan en sus estructuras cuya tendencia actual se centra en un planteamiento de uso variado y a largo plazo centrados en el estudiante. Sin embargo, no se puede considerar que los modelos pedagógicos sean una simple organización de los estilos de enseñanza según interese. De hecho, aunque en algunos modelos parezcan identificarse determinados estilos, en muchos casos esta similitud es una mera apariencia, pues las intenciones que los generan nada tienen que ver con las intenciones iniciales de sus autores originales (Mosston, 1966). Se puede decir que en los modelos pedagógicos la atención se centra en 4 elementos del proceso de enseñanza aprendizaje: docente, estudiante, contenido y contexto. En esta línea, recientes investigaciones han destacado la efectividad del uso combinado de modelos pedagógicos para fomentar la motivación y la participación activa del alumnado, promoviendo un aprendizaje más significativo (Fernández-Río et al; 2022). En base a todo esto, los modelos pedagógicos pueden considerarse el nivel macro de la didáctica de la Educación Física.

## **2.3. El Modelo Ludotécnico y su aplicación al voleibol**

### **2.3.1. Origen y fundamentos del Modelo Ludotécnico**

Los juegos siempre han tenido un poder motivacional muy grande, utilizando mecanismos que animan a las personas a comprometerse con ellos, muchas veces sin necesidad de recompensas, sino por el mero hecho del disfrute del juego y la posibilidad de ganar y sin miedo al fracaso (Dicheva et al; 2015). El área de Educación Física es un elemento indispensable por parte del alumnado, y es que jugar está en la naturaleza humana, siendo una forma de aprendizaje, de relacionarse y de conocer el entorno (Bernardo et al; 2017). Por lo

cual, resulta muy sugerente la imagen del juego como forma de aprendizaje (Mora, 2017). Debido a esto, son numerosas las preguntas que se asaltan los docentes que deciden afrontar el reto de enseñar un deporte en el contexto educativo de la Educación Física, pues está claro que no solo se ha de buscar la mejora de la condición física y de las habilidades motrices básicas de los niños y niñas, algo que parece bastante obvio, sino que también se persigue fomentar la adquisición de hábitos de vida saludables y contribuir al desarrollo de los ámbitos cognitivos, afectivo y social.

Siguiendo la línea con las nuevas propuestas metodológicas y teniendo en cuenta aspectos que abarcan la adquisición y comprensión del aprendizaje, Valero-Valenzuela y Conde (2003) crearon y desarrollaron el denominado Modelo Ludotécnico. Éste utiliza formas jugadas y juegos modificados, y se creó para fomentar la práctica del atletismo entre los jóvenes, dotando estos juegos de reglas que les permiten ir adquiriendo la técnica atlética mientras están inmersos en la dinámica de la actividad lúdica practicada, desarrollando los ámbitos motriz, cognitivo, social y afectivo. (Valero-Valenzuela y Conde, 2003) Durante mucho tiempo, la enseñanza de las habilidades técnicas en los diferentes deportes ha estado enfocada hacia la enseñanza de unos movimientos deportivos estereotipados, que reproducen modelos de ejecución, y que en sí mismos se acercan más al adiestramiento que a la educación (Valero, 2006). Debido a estos planteamientos surgieron las metodologías tradicionales, que buscaban el perfeccionamiento de la técnica y el logro de patrones motores, y que solo beneficiaba a aquellos estudiantes con un mayor nivel coordinativo y condicional. Así, el atletismo se convirtió en un deporte altamente individualista, donde ganar era el objetivo crucial (Valero, 2004). Además, provocaba el abandono de la práctica deportiva de muchos estudiantes (Gómez-López et al; 2019) y la falta de diversión y aburrimiento entre los niños y niñas que lo practicaban, generando más problemas de comportamientos disruptivos y una mayor presión (Valero-Valenzuela et al; 2012).

Como solución a esta situación, Valero-Valenzuela y Conde (2003) plantearon una propuesta alternativa a la enseñanza del atletismo en la iniciación deportiva a partir de dos elementos: a) la experiencia personal previa acumulada en la práctica del deporte ; y b) el conocimiento y estudio de las nuevas corrientes pedagógicas europeas en metodologías alternativas en deportes colectivos que se estaban propiciando desde principios de los años 80 (Sánchez-Gómez et al; 2014)

### 2.3.2. Características y fases del modelo

La disciplina atlética cuenta con un elevado nivel de complejidad en la ejecución de sus gestos deportivos, y requiere un trabajo para su consecución. Por eso, es preferible dividir el gesto deportivo en distintas fases técnicas, que a su vez cuentan con una serie de elementos técnicos que describen cómo deben ser las acciones. Según Valero-Valenzuela y Gómez (2014), los creadores del modelo, la intención es que en cada sesión el docente trabaje una fase técnica, y durante las tareas que se propone se aborde, al menos, uno de los elementos técnicos que forman parte de esa fase específica.

La sesión del Modelo Ludotécnico se divide en 4 fases consecutivas según Valero-Valenzuela (2012):

- a) **Presentación y desafío:** lanzamiento de preguntas al alumnado para captar la atención y que permitan participar de manera activa en la búsqueda y obtención de una respuesta con la práctica de las diferentes actividades que se realizarán.
- b) **Propuestas ludo técnicas:** esta es la fase más gruesa de la sesión. Aquí el alumnado trabaja a través de juegos modificados con reglas que aluden a los elementos técnicos que queremos que adquieran. Estas deben estar adaptadas al nivel madurativo. Aquí practica el gesto técnico por fases para integrarlo mejor
- c) **Propuestas globales:** son propuestas lúdicas que implican la ejecución global del gesto técnico de la disciplina que se trata de aprender. Es una oportunidad para poner en práctica lo aprendido en la fase anterior.
- d) **Reflexión y puesta en común:** el docente reúne al grupo para valorar y reflexionar de lo realizado durante la sesión, volviendo a responder las preguntas iniciales

Estratégicamente, resulta de especial interés tener presente las preguntas a responder en la primera fase, para finalmente poder darles solución en la cuarta y última fase. Este modelo presenta un carácter progresivo en lo referido al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Por ello, el peso de cada fase irá variando a lo largo de las sesiones, es decir, en las primeras sesiones tendrán un mayor peso las primeras fases, y conforme estas vayan pasando, irán perdiendo peso e importancia para dárselas a las últimas fases del mismo. De esta manera, los alumnos y alumnas, por medio del juego, irán asimilando la técnica deportiva mientras trabajan el gesto técnico para que así se interiorice este último (Valero, 2003)

## 2.4. La enseñanza del voleibol

La enseñanza del voleibol en Educación Física presenta una serie de particularidades que lo diferencian de otros deportes de red y muro, ya que, a pesar de compartir características estructurales, su dinámica de juego favorece la colaboración entre los miembros del equipo (Bayer, 1992). Esto permite una percepción espacial ampliada, tanto en el propio campo, como en el contrario, y exige, además, una comunicación constante entre los participantes, además de que se desarrolla sin contacto físico directo, algo que contribuye a una mayor equidad entre géneros y una participación más inclusiva en el entorno escolar (Bayer, 1992).

No obstante, su enseñanza en contextos educativos no está exenta de dificultades. Son varias las investigaciones relacionadas con el miedo al contacto en voleibol. Según un estudio de Cancela y Gutiérrez (2004) el miedo al contacto con el suelo y las personas sigue persistiendo. Ante estos temores y para reducir el miedo a caer al suelo, los autores propusieron un trabajo previo de caídas a partir de situaciones didácticas de judo. Por otro lado, otra investigación detalló el temor a la lesión como principal preocupación de las jugadoras (Lavoura y Machado, 2008). Por su parte, el miedo al contacto con el balón también resulta una constante en el voleibol.

El Modelo Ludotécnico ha sido originalmente aplicado en deportes individuales, tales como Atletismo (Valero, 2003) o Hockey sobre patines (Pizarro, 2024), y siguen siendo escasas las investigaciones de dicho modelo en deportes colectivos. Por ello, el voleibol ha sido el deporte seleccionado para investigar la aplicación del Modelo Ludotécnico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de sexto curso de primaria. Este deporte se encuentra dentro del dominio de colaboración-oposición, según el currículum oficial de Aragón de Educación Primaria (BOA, 2023). El Modelo Ludotécnico se configura como una alternativa metodológica en la enseñanza deportiva escolar que pretende superar las limitaciones de enfoques tradicionales centrados en la repetición técnica descontextualizada, planteando una estructura basada en cuatro fases (Valero-Valenzuela, 2012).

Además, la naturaleza del voleibol, con sus dinámicas de juego cooperativas, su exigencia de comunicación entre jugadores y su carácter sin el contexto físico directo, lo concierne en un entorno ideal para aplicar este modelo, ya que permite construir el aprendizaje a partir del juego y la reflexión. En este sentido, el Modelo Ludotécnico no solo ayuda a adquirir

habilidades deportivas, sino que también fomenta la participación activa, el pensamiento crítico y trabajo colaborativo, todos ellos objetivos fundamentales de la Educación Física en la etapa de Primaria (García-López & Gutiérrez, 2015). Su implementación puede ser beneficiosa para superar barreras emocionales como el miedo al balón o a la caída, mediante actividades graduales que aumentan la percepción de seguridad del alumnado y desarrollan la confianza motriz (Gil-Madrona et al; 2022).

La elección de sexto curso de primaria para implementar el Modelo Ludotécnico en la enseñanza del voleibol responde a cuestiones evolutivas y curriculares. En esta etapa educativa el alumnado presenta un mayor desarrollo físico, cognitivo y social que le permite abordar con mayor profundidad los elementos tácticos del juego, asimilar las reglas y realizar propuestas de resolución de problemas, tal y como se rige en la ley (Lomloe, 2020). Por todo ello, es un momento clave para consolidar aprendizajes relacionados con la cooperación, la toma de decisiones y el respeto al otro. (Baena-Extremera et al; 2020).

## **2.5. La motivación en Educación Física**

### **2.5.1. Motivación intrínseca y extrínseca en la práctica educativa**

La motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o escribe por qué, o respecto a qué se inicia una conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza (Woolfolk, 2010)

Esta teoría motivacional supuso una revolución en el análisis del comportamiento humano, influyendo directamente en el ámbito educativo al ofrecer herramientas para entender las causas de la implicación del alumnado. A partir de ella, se desarrollaron nuevas perspectivas centradas en el papel del profesorado como agente capaz de generar contextos motivadores (Candela et al; 2014). Por otro lado, la motivación también se entiende como un factor que define los condicionantes internos y externos que aumentan la activación o mantenimiento de determinados comportamientos o acciones. Es decir, la motivación no solo impulsa al actuar, sino que puede sostener esa conducta en el tiempo, lo que la convierte en un elemento clave para consolidar hábitos saludables como la actividad física.

De esta manera, se destaca la importancia de la motivación intrínseca y extrínseca, estudiadas a lo largo del siglo XX. Hoy en día, debido a la gran importancia que reviste esta cuestión, los expertos siguen realizando estudios e investigaciones acerca de este tipo de motivaciones. Diferenciando los dos tipos de motivación, se define la motivación extrínseca, siguiendo la teoría de Reeve (1994), como “aquel estímulo que recibe el individuo y que viene provocado por el exterior, aquellos factores externos a él y que no dependen de sí mismo e influye directamente sobre las acciones que realiza”. La motivación intrínseca, en cambio, es interna, es la capacidad innata del individuo a realizar las actividades para obtener satisfacción personal (Cirino, 2003). Aquí se incluyen factores como la curiosidad, la competencia, el reconocimiento o la autonomía.

En el contexto de la Educación Física, ambos tipos de motivación pueden coexistir y complementarse (Ceci & Ryan, 2000). Por ejemplo, el alumno o alumna puede iniciar una actividad por recompensa externa (extrínseca), pero terminar disfrutando de la misma por el placer de mejorar o superarse (intrínseca) y es aquí donde el papel del docente adquiere un papel esencial. El alumnado debe conocer cuáles son los factores que influyen sobre su diversión y su sentimiento de competencia, porque se puede ser activa y emprendedora, o pasiva y alienada, según el clima motivacional que se presente (Stuntz & Weiss, 2009).

Se ha demostrado que el alumnado más motivado en las sesiones de Educación Física son aquellos que presentan actitudes positivas hacia prácticas físico-deportivas fuera del contexto escolar. Además, es mucha la importancia que tienen las percepciones de los niños y niñas sobre el clima motivacional o el ambiente de aprendizaje que lidera en las clases, pues puede influir en su motivación intrínseca (Cecchini, et al; 2008)

Castro et al; 2006) señala que “los aspectos motivacionales juegan un papel particularmente importante en la enseñanza, pues podrían explicar muchas cuestiones que nos encontramos día a día en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que tienen consecuencias en los comportamientos de los alumnos y alumnas”, para que exista un buen desarrollo en las distintas tareas de clase. De la misma manera, Escudero et al; (2020) recalca que “la influencia de la Educación Física en el desarrollo integral de la personalidad encuentra un importante sostén en la motivación de los alumnos y alumnas hacia sus actividades. Esto pone de manifiesto que fomentar la motivación desde una perspectiva pedagógica no es solo

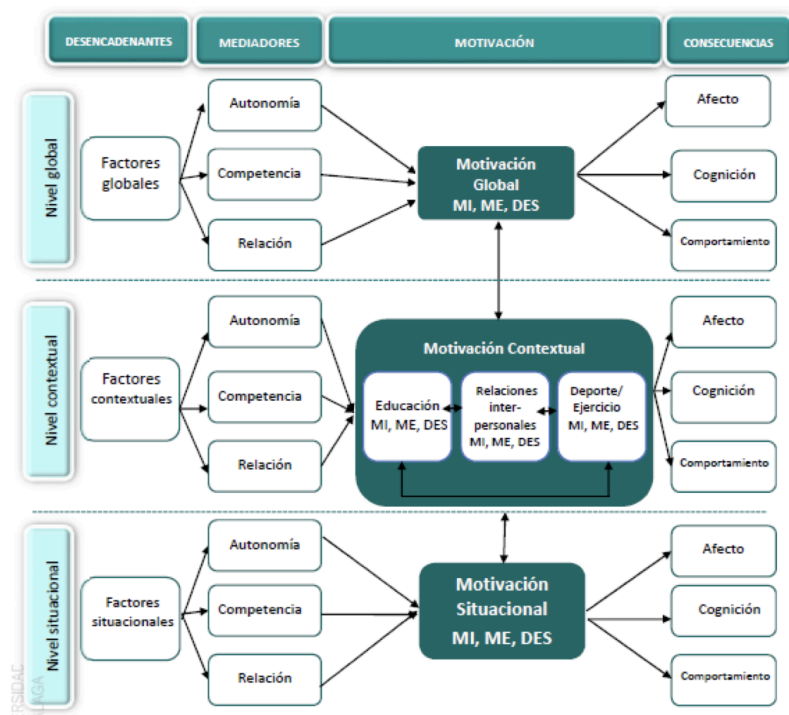
una cuestión de rendimiento físico, sino de desarrollo global de la persona. Es muy importante comprender los factores que influyen en el desarrollo de la motivación en los jóvenes involucrados en la Educación Física y comprender la naturaleza de las acciones que toman los docentes para influir positivamente en sus alumnos y alumnas. (Méndez et al; 2013)

### **2.5.2. Teoría de la autodeterminación**

Durante los últimos 40 años hasta la actualidad, el enfoque del estudio de la motivación y las conductas del alumnado en las clases de Educación Física se ha centrado en dos puntos de vista: “la teoría de la autodeterminación” (Deci & Ryan, 1985), y “la teoría de metas de logro” (Nicholls, 1989).

La primera de ellas analiza según Ryan y Deci (2017) el grado en el que las personas realizan las acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección. Se incluyen tres mediadores psicológicos innatos que integran las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), formadas por la autonomía, la competencia y la relación. La obtención de dichas necesidades provoca una satisfacción en el alumnado, que favorece el incremento de los impulsos innatos, por lo que el individuo no presenta ningún síntoma de presión ni estrés, y no llegará a la frustración. (Aelterman et al; 2018). El individuo tiene la autonomía suficiente para poder escoger los recursos y utilizar los impulsos motivacionales correctos, independientemente de su entorno, es el individuo quien decide el cambio. (Ryan y Deci, 2019). En líneas generales, la autodeterminación se relaciona con la capacidad de poder expresar preferencias y poder tomar decisiones, teniendo un sentido de autonomía como individuo y poder ejercer algún tipo de control sobre el entorno (Erwin et al; 2009,).

Partiendo de la teoría de la autodeterminación, Vallerand (2001) desarrolló un modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Figura 1). Éste es muy importante para la evolución y la motivación del individuo. Tal y como se observa en la imagen, existen 3 niveles jerárquicos: global, contextual y situacional:



**Figura 1.**

*Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand 1997-2001)*

La motivación global se asocia con la motivación contextual. Esto demuestra que si aumenta el nivel de autonomía de dicha motivación en el individuo, también aumentará el grado de autonomía de la motivación contextual (Blanchard y Vallerand, 1998).

La segunda teoría es la de las metas de logro. Dweck (1986) y Nicholls (1984) defendieron que los niños y niñas actúan para mostrar y deleitar a los demás sus habilidades y destrezas adquiridas durante la actividad física y el deporte. El alumnado se esforzaría para obtener un alto nivel de competencia y habilidad en los contextos donde se encuentren, para alcanzar las metas de logro.

Las variables motivacionales que influyen en el rendimiento de ambientes académicos y deportivos se resumen en la percepción de competencia, la cantidad de esfuerzo aplicado, el nivel de dificultad de la tarea y la cantidad de ayuda obtenida (Blumenfeld et al; 1982), destacando la percepción de competencia como principal determinante. De esta manera, la investigación sobre el modelo cognitivo-social de la motivación de logro persiste en

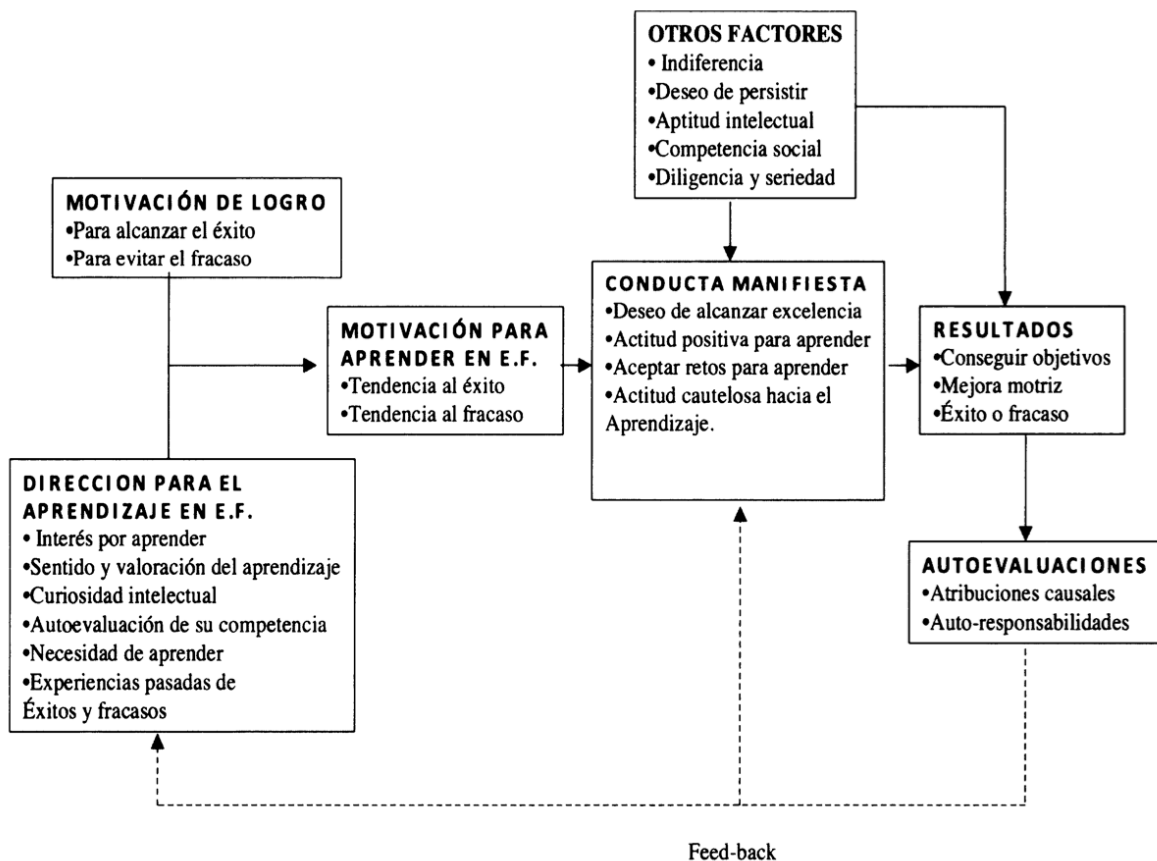
encontrar una relación entre la motivación y la implicación de los escolares en el aprendizaje (González-Cutre et al; 2008)

### **2.5.3. Instrumento de medición de la motivación en Educación Física: AMPET**

Este test fue creado en 1984 con el objetivo de abordar los distintos factores presentes en las clases de esta materia. Es uno de los pocos instrumentos que va más allá de evaluar únicamente el clima motivacional, ya que relaciona tanto elementos personales, como contextuales del proceso de motivación. (Ruiz et al; 2004)

La motivación se puede medir con muchos instrumentos. Uno de los instrumentos más utilizados es el Test de Logro para el Aprendizaje en Educación Física o “Achievement Motivation in Physical Education Test” (AMPET), pero con una adaptación debido a la edad del alumnado: AMPET4 (Ruiz et al; 2014), un instrumento válido y fiable capaz de explorar la motivación de logro para aprender Educación Física en el alumnado de primaria, ofreciendo al docente tomar decisiones que mejoren su enseñanza, y al investigador la posibilidad de seguir indagando sobre estas dimensiones de la motivación y su papel el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El test AMPET se marca en el enfoque cognitivo-social y Nishida e Inomata (1984) lo desarrollaron en la población japonesa en las últimas décadas del siglo XX. El modelo de Nishida se basó en propuestas de autores como Atkinson (1964), (McClelland et al; 1953) y Weiner, (1972) destacando dos aspectos fundamentales que denominó: Dirección para el aprendizaje en Educación Física y otros factores Influyentes. (Figura 2)



**Figura 2.**

*Modelo teórico del Test AMPET de Nishida (1988)*

Nishida (1988) considera que factores como la diligencia al aprender, la valoración del aprendizaje, la competencia motriz percibida o el miedo a fallar o a cometer errores fueran elementos que expresaban la motivación de los escolares, y fue a partir de estas ideas que desarrolla el test AMPET (a lo largo del tiempo ha sido adaptado a otros países y culturas por diferentes investigadores. Así Miyahara et al; (1999) lo adaptaron a población noruega. En su estudio participaron 670 escolares de edades comprendidas entre los 12 y 18 años, obteniendo una estructura factorial de cuatro factores de los siete originales, y una baja fiabilidad en comparación con la versión japonesa. Ruiz, Graupera, Gutiérrez, y Nishida lo aplicaron en 2004 a población española con una muestra de 432 escolares de 9 a 12 años.

## **2.6. Las emociones en el aprendizaje del deporte**

### **2.6.1. Importancia de las emociones en Educación Física**

Las emociones influyen de forma continua en la conducta de las personas, por lo que no pueden separarse del contexto educativo. Por ello, la educación emocional resulta fundamental para lograr un desarrollo completo del alumnado (Caballero et al; 2016). La Educación Emocional aparece como una respuesta pedagógica a diversas problemáticas que afectan a la sociedad actual, como la ansiedad, la depresión, los conflictos de disciplina, la violencia o los trastornos alimenticios (Fernández-Berrocal y Extremera, 2010). Además, busca abordar conflictos personales y sociales, fomentando el autoconocimiento, la conciencia emocional, la comprensión de las razones detrás de nuestras acciones y la identificación de las emociones que influyen en el comportamiento ajeno, aspectos que cada vez despiertan mayor interés entre el profesorado para trabajar con su alumnado (Bisquerra, 2003). La Educación Emocional es el eje vertebrador de la convivencia (Collell y Escudé, 2003).

El alumnado vive emociones que, en ocasiones, pueden obstaculizar su aprendizaje. En muchos casos, no son conscientes de lo que sienten ni saben cómo gestionarlo. Por ese motivo, resulta fundamental proporcionarles herramientas para reconocer y regular sus emociones (Fernandez-García y Fernández- Río, 2019).

Según Bisquerra (2000), las emociones se definen como estados complejos del organismo que implican una alteración que impulsa una respuesta organizada. Suelen originarse como reacción ante estímulos internos o externos (Bisquerra, 2000). Cabe destacar que Goleman (1995) fue un autor clave en la difusión del concepto de Inteligencia Emocional entre el público general, aunque ya había sido abordado previamente por autores como Gardner (1987) y Mayer y Salovey (1990). No fue hasta los años noventa cuando este campo comenzó a desarrollarse con más fuerza, en gran medida gracias a estas contribuciones. Actualmente, el interés social por la Inteligencia Emocional ha crecido notablemente, considerándola una herramienta esencial para alcanzar el bienestar y el éxito en distintas áreas de la vida. (Casassus, 2006; Fernández-García y Fernández-Río, 2019).

### 2.6.2. GES-C

Para Bisquerra (2000), las emociones se dividen en tres categorías; positivas (alegría, humor, amor y felicidad), negativas (miedo, ira, tristeza, ansiedad, vergüenza y rechazo) y ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión), en función del nivel de bienestar o malestar que generan. Es importante destacar que todas las emociones cumplen esa función, por lo que esta clasificación no implica que unas son mejores que otras, sino que se refiere a cómo influyen en el bienestar. Las emociones negativas, aunque resulten desagradables, suelen aparecer ante situaciones de pérdida, amenaza o cuando una meta se ve frustrada. En cambio, las emociones positivas se viven con agrado y surgen cuando se alcanza un logro o se experimenta placer o satisfacción. Por su parte, las emociones ambiguas no se asocian directamente al bienestar o malestar, ya que su efecto puede variar según el contexto en el que se encuentren.

Cada persona vive las emociones de forma distinta y con diferente intensidad. Esta intensidad emocional hace referencia al grado con el que se siente una emoción, y está determinada por la valoración subjetiva que se realiza sobre cómo una determinada información puede afectar al propio bienestar (Alcaraz et al., 2014). En este sentido, una emoción está vinculada a lo que cada individuo considera significativo (Bisquerra, 2000). En el ámbito educativo, los juegos deportivos pueden convertirse en una herramienta eficaz para la alfabetización emocional del alumnado, ya que, a través de su participación (sea consciente o inconsciente) se desencadenan experiencias emocionales que moldean sus acciones y reflejan su cultura (Maturana et al; 2003). Como indican Guerrero-Barona et al (2019), este proceso favorece que el estudiante tome conciencia de sus emociones y aprenda a gestionarlas para mejorar su estado emocional.

Con el objetivo de conocer la intensidad emocional del alumnado durante las clases de Educación Física, se han desarrollado diversos instrumentos de evaluación. Uno de los más destacados es la “Games Emotions Scale” (GES), validada por Lavega et al; (2013), que permite medir la intensidad de las emociones vividas por los estudiantes, mientras participan en juegos motores o deportivos. Esta escala ha sido objeto de distintas adaptaciones, como la GES-II (Lavega et al; 2018), que supone una versión mejorada del modelo original, y la GES-C (Alcaraz-Muñoz et al., 2022), diseñada especialmente para niños y niñas entre 9 y 12 años, en la que la intensidad emocional se registra mediante pictogramas.

Las escalas GES han sido empleadas en múltiples investigaciones (Gea et al; 2017; Molina et al; 2021) con el fin de analizar la intensidad emocional que experimenta el alumnado al realizar actividades físicas, en línea con los distintos dominios de acción motriz propuestos por Lavega (2011). En el contexto de la Educación Física, estos dominios constituyen una herramienta clave para el docente (Lavega, 2018), ya que los juegos deportivos permiten un aprendizaje activo, fomentando la interacción social, la toma de decisiones, el control emocional, la gestión del esfuerzo y el autocontrol (Gea et al; 2017).

### 3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El principal objetivo de esta investigación es analizar la influencia del Modelo Ludotécnico en la motivación y las emociones del alumnado de 6º de Educación Primaria del Colegio San Agustín (Zaragoza) en el aprendizaje del voleibol, en comparación con una metodología tradicional. Para ello, se evaluará cómo cada modelo de enseñanza impacta en la motivación del alumnado mediante el cuestionario AMPET y en su respuesta emocional a través del test GES-C

De manera específica, se pretende:

1. Analizar los niveles de motivación de los alumnos y alumnas comparando el Modelo Ludotécnico y el tradicional, a través del test AMPET4 en dos momentos clave: pre-test (justo antes de comenzar la UD), y post-test (nada más terminarla).
2. Analizar las emociones experimentadas por los estudiantes en 6 momentos diferentes del proceso de enseñanza aprendizaje para comparar el Modelo Ludotécnico y la metodología tradicional, mediante la aplicación del test GES-C, evaluando las diferencias entre ambos modelos.
3. Determinar si el Modelo Ludotécnico, aplicado a un deporte de colaboración-oposición, como el voleibol, genera un impacto en la percepción de los niños/as sobre su aprendizaje y disfrute de la actividad física.
4. Contribuir al conocimiento sobre la implementación del Modelo Ludotécnico en deportes colectivos, ampliando la evidencia sobre su efectividad más allá de los deportes individuales en los que se originó.

El presente trabajo pretende aportar información relevante para la práctica docente en el área de Educación Física, ayudando a los profesores a diseñar intervenciones didácticas más motivadoras y eficaces, basadas en modelos pedagógicos innovadores y adaptados a las necesidades del alumnado.

La hipótesis es la siguiente: *la aplicación del Modelo Ludotécnico en la enseñanza del voleibol produciría un impacto positivo en la motivación y en las emociones experimentadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en comparación con una metodología tradicional al alumnado de 6º de Educación Primaria.*

Esta suposición se fundamenta en la evidencia empírica que respalda el potencial motivacional de los modelos pedagógicos, especialmente aquellos que se alejan de la enseñanza técnica-directiva y promueven la participación activa, como el Modelo Ludotécnico, pues al centrarse en el juego, la toma de decisiones y la progresión en situaciones lúdicas, favorece una mayor implicación emocional y una motivación intrínseca más sólida en el alumnado (García-López & Sicilia-Camacho, 2012). De esta manera, se espera que los resultados de este trabajo favorezcan una experiencia más satisfactoria al alumnado que pone en práctica la unidad didáctica siguiendo la metodología del Modelo Ludotécnico, presentando un alto nivel de motivación y una percepción más positiva de sus emociones.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1. Enfoque y diseño de la investigación**

El análisis del presente trabajo se enmarca dentro de una metodología cuantitativa de tipo cuasi-experimental, con un diseño de pre-test y post-test en grupos no equivalentes. Se ha llevado a cabo en un contexto educativo real con el alumnado de 6º de primaria, comparando dos modelos de enseñanza de voleibol: el modelo tradicional, y el Modelo Ludotécnico.

### **4.2. Participantes**

Los participantes del presente trabajo son todos los alumnos y alumnas de sexto curso de Educación Primaria del colegio San Agustín, en Zaragoza. En total, el nivel consta de tres líneas: 6ºA, 6ºB y 6ºC, y con estudiantes de entre 11 y 12 años de edad. Se trata de un alumnado que, en líneas generales, presenta un elevado nivel académico, y una implicación y participación activa en las clases de Educación Física.

Desde el centro educativo se valoró positivamente la idea de implementar ambas unidades didácticas con diferente carácter metodológico, pero con la condición de que ningún grupo quedara descolgado del proceso formativo para evitar desigualdades en la programación anual del curso.

Inicialmente, se plantearon diferentes formas de dividir al alumnado para implementar las metodologías de estudio. Sin embargo, se optó por dividir a los grupos por clases, para no modificar las sesiones, el horario y al grupo-clase. Así que se asignó a 6ºA la metodología tradicional, dado que era el número más numeroso, y a los grupos de 6ºB Y 6ºC la aplicación de la metodología ludotécnica. Aunque esta decisión implicó una diferencia en el número de participantes por metodología, se consideró la dinámica más adecuada y oportuna.

Es importante mencionar que el alumnado no presenta experiencia previa en el deporte, por lo que todos y todas partían desde un nivel inicial común, aspecto que ha sido clave en la planificación de las sesiones y la secuenciación de los contenidos.

La participación no fue ni voluntaria ni altruista, ya que, al tratarse de niños y niñas en etapa escolar y encontrarse en horario lectivo, fue el tutor docente del colegio quien autorizó la implementación de dicho estudio, permitiendo así su aplicación a la totalidad del grupo-clase.

De este modo, se cumplimentaron los procesos ético-disciplinarios pertinentes, ajustándose a las condiciones propias de la investigación educativa del contexto escolar. Finalmente, cabe destacar que seguir este procedimiento aseguró la validez de la muestra, compuesta exclusivamente por escolares del nivel indicado, garantizando así la coherencia del estudio con los objetivos propuestos.

### **4.3. Instrumentos y variables**

Para la evaluación de las variables del estudio se emplearon dos instrumentos previamente validados:

1. El test Achievement Motivation in Physical Education Test (AMPET4) (Ruiz et al; 2014): con el cual se evaluó la motivación del alumnado antes y después de la unidad didáctica. (Anexo II)
2. El Games and Emotions Scale for childrens (GES-C) (Alcaraz-Muñoz et al; 2022) : permitió medir las emociones experimentadas por el alumnado al inicio de tres sesiones clave de la unidad didáctica. (Anexo III)

### **4.4. Método**

El presente trabajo adopta un enfoque cuantitativo de tipo cuasiexperimental, con un diseño de grupos no aleatorizados y medidas repetitivas (pretest y postest), orientado a analizar el impacto de dos metodologías diferentes -tradicional y ludotécnico- en las respuestas emocionales y motivacionales del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de voleibol. La investigación se inscribe dentro de un paradigma descriptivo-comparativo, al buscar establecer diferencias entre ambos enfoques sin manipulación aleatoria de los grupos.

El diseño metodológico se fundamenta en la aplicación de dos unidades didácticas paralelas, cada una compuesta por tres situaciones de aprendizaje distribuidas en 9 sesiones, con una duración de 45 minutos cada una. Ambas unidades comparten la misma secuencia de objetivos didácticos, elementos curriculares y adaptaciones curriculares, pero su

temporalización es diferente, aplicando cada una un enfoque metodológico. Esta estrategia ha permitido controlar posibles variables extrañas y aislar el efecto de la metodología como variable independiente.

Para la recogida de datos emocionales, se empleó el cuestionario GES-C (Alcaraz-Muñoz et al; 2022), una herramienta validada para el análisis de emociones básicas en contextos escolares. Este instrumento se administró en seis momentos distintos: al inicio y al final de cada **situación de aprendizaje** de la unidad didáctica, es decir, en tres días diferentes. La escala, diseñada mediante pictogramas emocionales, se adapta al nivel madurativo del alumnado de Educación Primaria y permite valorar la intensidad percibida en nueve emociones específicas. Cada emoción se valoró en una escala de 1 a 5, donde 1 representa la mínima intensidad y 5 la máxima. La variable dependiente, por tanto, fue el cambio emocional experimentado por el alumnado tras cada sesión, evaluado mediante el cálculo de diferencias individuales entre postest y pretest.

En paralelo, para analizar la motivación del alumnado durante la Unidad Didáctica, se aplicó el cuestionario AMPET4 (Ruiz et al; 2014), una adaptación del test AMPET original (Nishida, 1984), validada para su aplicación en el contexto de la Educación Física en Educación Primaria. Esta herramienta consta de 32 ítems distribuidos en cuatro dimensiones clave: Competencia motriz Autopercebida (CMA), Ansiedad y Fracaso Escolar (AAF), Compromiso con el aprendizaje (CA) y Percepción de la Competencia Motriz Comparada (PCMC). Dichas dimensiones permiten obtener un perfil amplio y detallado del estado motivacional del alumnado. Este cuestionario se administró a la totalidad de alumnos y alumnas en dos momentos: al inicio de la Unidad Didáctica (pre-test) y al final de la misma (post-test).

Ambos instrumentos fueron seleccionados por su validez, fiabilidad y adecuación al contexto educativo de Educación Primaria, permitiendo una triangulación de datos que refuerza la solidez del análisis. El método empleado busca, por tanto, ofrecer una aproximación integral al impacto que diferentes enfoques didácticos pueden generar en la dimensión afectivo-motivacional del alumnado durante el aprendizaje de un deporte de colaboración-oposición como el voleibol.

#### 4.5. Procedimiento

El procedimiento que se llevó a cabo en este trabajo constó, en primera instancia, un planteamiento con el director acerca de la línea de investigación, instrumentos y temática a estudiar. Posteriormente, se contactó con el colegio, y con el docente del curso asignado, para pedirles consentimiento y poder seguir adelante con el proceso. Se propuso hacer un documento de consentimiento informado, pero el mismo colegio rechazó la idea y se dio el visto bueno directamente. Una vez se tenían todas las autorizaciones, se comenzó con la investigación. El trabajo se desarrolló durante todo el mes de febrero de 2025, coincidiendo con la estancia en el colegio completando las asignaturas de prácticas escolares III y prácticas escolares IV. Se crearon 2 unidades didácticas compuestas por 9 sesiones cada una (Anexo 1) La intervención se estructuró en tres fases principales:

1. Fase inicial: aplicación de los instrumentos de evaluación previos (pre-test). Se utilizaron el cuestionario AMPET4 (Ruiz et al; 2014) y GES-C (Alcaraz-Muñoz et al; 2022), con el objetivo de recoger información sobre la motivación y el estado emocional del alumnado antes del inicio de la intervención. Esta fase se realizó el lunes 24 de febrero entre las 9 am y las 11 am. El cuestionario AMPET4 fue cumplimentado en primer lugar, con una duración de unos 15 minutos, y posteriormente, en dos minutos, se realizó el otro cuestionario, el GES-C. En este caso, el alumnado completó el test en 3 momentos diferentes de la unidad didáctica, justo antes de comenzar cada situación de aprendizaje (contiene 3). Cada día que se realizaba, tenían que completar dicho test en 2 ocasiones diferentes: antes de comenzar la sesión (pre-test) y justo después de terminar la sesión (post-test). (*Anexo II*)
2. Desarrollo de la unidad didáctica: tuvo una duración de 3 semanas completas, con un total de 3 sesiones semanales por grupo. El grupo A trabajó el voleibol mediante un enfoque tradicional; y el grupo B y C lo hicieron a través del Modelo Ludotécnico. Se siguió el cronograma que se adjunta.
3. Fase final: aplicación de los instrumentos de evaluación posteriores (post-test). Finalizada la intervención, se volvió a aplicar el cuestionario AMPET y GES-C como post - test para comparar los cambios en la motivación tras la intervención.

#### 4.5.1. Unidad didáctica

A lo largo de varias semanas se desarrollaron, como ha se ha apuntado previamente, dos unidades didácticas centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Voleibol, cada una con una metodología diferente: una siguiendo la metodología tradicional, y otra siguiendo el Modelo Ludotécnico de Valero-Valenzuela y Conde (2003). Esta estructura dual permitió comparar los efectos de diferentes enfoques metodológicos sobre el aprendizaje del alumnado, respetando en todo momento una misma secuencia de objetivos didácticos en las respectivas sesiones.

Ambas unidades didácticas fueron organizadas en tres situaciones de aprendizaje claramente diferenciadas:

- La primera de ellas abarcó las dos primeras sesiones, y presentó un objetivo de conocer y profundizar en las habilidades básicas del voleibol.
- La segunda tuvo 4 sesiones y el objetivo fue poner en práctica y perfeccionar las habilidades básicas de voleibol de manera individual y colectiva, y saber manejarse y moverse en el espacio cuando se coloca la red. En cada sesión se trabajó una habilidad técnica básica diferente.
- La tercera y última recogió las 3 últimas sesiones de la unidad, y se trabajaron partidos y torneos con autonomía, poniendo en práctica todo lo aprendido previamente. Esta situación estuvo marcada por la autonomía, la regulación y el respeto a las normas del juego, simulando una competición real en la que el sistema de puntuación oficial fue utilizado de forma íntegra.

El objetivo general de ambas unidades fue que el alumnado conociera y desarrollara las habilidades fundamentales del voleibol, que comprendiera sus reglas básicas y que fueran capaces de participar en partidos completos de forma autónoma, aplicando adecuadamente las normas de juego.

La siguiente tabla muestra los objetivos didácticos más específicos:

<b>NÚMERO DE SESIÓN</b>	<b>Objetivo Didáctico A TRABAJAR</b>
-------------------------	--------------------------------------

<b>SESIÓN 1</b>	Posición para los toques de dedos y antebrazos
<b>SESIÓN 2</b>	Pase y saque (Habilidades técnicas)
<b>SESIÓN 3</b>	Bloqueo
<b>SESIÓN 4</b>	Remate
<b>SESIÓN 5</b>	Defensa y colocación
<b>SESIÓN 6</b>	Circuito general
<b>SESIÓN 7</b>	Partidillos cooperativos
<b>SESIÓN 8 y 9</b>	Torneo final

**Tabla 1.**

*Temporalización esquemática y visual del contenido a trabajar en cada sesión de la UD*

*Fuente: elaboración propia*

La evaluación de las dos unidades didácticas es la misma. Se llevó a cabo con dos instrumentos de evaluación, una rúbrica (75%) y una lista de cotejo (25%). Se evaluó al final de cada situación de aprendizaje, para ver si alcanzan los mínimos de las sesiones. Se valoraron los mismos ítems en las tres, para que se pudiera ver la progresión de cada alumno de manera clara. Para superar y aprobar la unidad didáctica, el alumnado debió superar AMBAS competencias; siendo su calificación de un 5 o superior. En caso de que una de las dos competencias específicas no esté apta; la unidad no estaría aprobada.

La unidad didáctica completa, con la temporalización de las dos metodologías, y el desarrollo de la misma queda cumplimentada en el Anexo I

A continuación se adjunta un cronograma del proceso de implementación de las unidades didácticas en el colegio durante el mes de febrero y principios de marzo:

LUNES	MARTES	JUEVES
24 de febrero de 2025	25 de febrero de 2025	27 de febrero de 2025

SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3
3 de marzo de 2025 SESIÓN 4	4 de marzo de 2025 SESIÓN 5	6 de marzo de 2025 SESIÓN 6
10 de marzo de 2025 SESIÓN 7	11 de marzo de 2025 SESIÓN 8	13 de marzo de 2025 SESIÓN 9

**Cronograma 1:**

*División de las sesiones atendiendo a la disponibilidad horaria del área de Educación Física en el colegio San Agustín de Zaragoza del alumnado de 6º curso Fuente: elaboración propia*

Una vez terminada la Unidad, los datos se traspasaron manualmente a una hoja de cálculo, tal y como aparece en el anexo IV.

**4.6. Análisis estadístico**

Para la realización de análisis estadístico de este estudio, se procedió a la extracción de medias, desviaciones típicas y diferencias a partir de las respuestas emitidas por el alumnado participante en los cuestionarios aplicados (AMPET 4 y GES - C). Estas medidas permitieron obtener una visión cuantitativa del impacto emocional y motivacional de las dos metodologías empleadas (metodología tradicional y Modelo Ludotécnico) en las sesiones de voleibol. Las medias y porcentajes se asociaron a las distintas variables dependientes (motivación y emociones) e independientes (tipo de metodología), las cuales se detallarán en el apartado de resultados. Para el tratamiento y análisis de los datos se utilizaron hoja de cálculo Excel (Microsoft, EEUU) , en un entorno operativo macOS.

En cuanto al análisis inferencial, todas las variables se expresaron en términos de media (M) y desviación estándar (DE). Para llevarlo a cabo, se comprobaron previamente los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Levene, respectivamente. En aquellos casos en los que ambos supuestos se cumplieron, las comparaciones entre medias de los grupos se realizaron mediante la prueba t para muestras independientes. Cuando se rechazó el supuesto de normalidad, se recurrió a la prueba no paramétrica de Mann-Whitney. El nivel de significación estadística se fijó en  $p < 0.05$ . Además, se calculó el tamaño del efecto de las diferencias observadas utilizando el

estadístico  $d$  de Cohen, clasificándose como pequeño ( $0.2 \leq d < 0.5$ ), moderado ( $0.5 \leq d < 0.8$ ) o grande ( $d \geq 0.8$ ), según los criterios establecidos por Cohen (1988). Todos los análisis estadísticos se realizaron con el software SPSS versión 29.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EE. UU.).

## 5. RESULTADOS

En el presente apartado se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis de los instrumentos aplicados. En primer lugar, se presentan los datos derivados del cuestionario GES-C, y a continuación los del AMPET4

### 5.1. GES-C

Diferenciándose por días (día 1,2 y 3), las siguientes tablas comparativas recogen todo el proceso de investigación. En primer lugar, se calcularon las medias aritméticas y desviaciones típicas (DE) correspondientes a cada una de las emociones evaluadas (alegría, rechazo, humor, ira, felicidad, vergüenza, miedo, afecto y tristeza), tanto en el pre-test como en el post-test, y para cada metodología por separado. Esto permitió obtener una primera visión descriptiva del estado emocional antes y después. Después, se obtuvo el valor  $p$  y la  $d$  de Cohen de todas las emociones para analizar la significatividad estadística y el tamaño del efecto.

	Día 1						Comparación de diferencias	
	Tradicional			Ludotécnico			Valor $p$	$d$ de Cohen
	Pre (media $\pm$ DT)	Post (media $\pm$ DT)	Diferencia	Pre (media $\pm$ DT)	Post (media $\pm$ DT)	Diferencia		
Alegría	4 $\pm$ 0,83	4,13 $\pm$ 0,99	0,13	3,57 $\pm$ 0,95	4,15 $\pm$ 1,04	0,95	<b>0,013</b>	0,578
Rechazo	1,52 $\pm$ 0,58	1,35 $\pm$ 0,56	-0,17	1,46 $\pm$ 0,74	1,35 $\pm$ 0,73	0,74	0,327	0,114
Humor	3,87 $\pm$ 0,99	4,17 $\pm$ 1,2	0,30	3,43 $\pm$ 0,8	3,76 $\pm$ 1,13	0,80	0,481	0,012
Ira	1,61 $\pm$ 1,05	1,52 $\pm$ 1,14	-0,09	1,43 $\pm$ 0,85	1,3 $\pm$ 0,78	0,85	0,424	-0,049
Felicidad	4,09 $\pm$ 0,97	3,96 $\pm$ 1,04	-0,13	3,57 $\pm$ 1,06	4,04 $\pm$ 1,14	1,06	<b>0,021</b>	0,526
Vergüenza	1,35 $\pm$ 0,76	1,26 $\pm$ 0,74	-0,09	1,3 $\pm$ 0,75	1,33 $\pm$ 0,78	0,75	0,301	0,133
Miedo	1,22 $\pm$ 0,51	1 $\pm$ 0	-0,22	1,54 $\pm$ 0,88	1,28 $\pm$ 0,74	0,88	0,394	-0,068
Afecto	3,3 $\pm$ 1,33	2,96 $\pm$ 1,49	-0,34	2,61 $\pm$ 1,44	2,74 $\pm$ 1,45	1,44	<b>0,051</b>	0,422
Tristeza	1,35 $\pm$ 0,63	1,26 $\pm$ 0,53	-0,09	1,41 $\pm$ 0,95	1,33 $\pm$ 0,86	0,95	0,495	0,003

**Tabla 2.**

*Análisis de las emociones experimentadas por el alumnado antes (pre) y después (post) de la intervención en el día 1, así como la diferencia entre ambas y los valores de p-valor y la d de Cohen.*

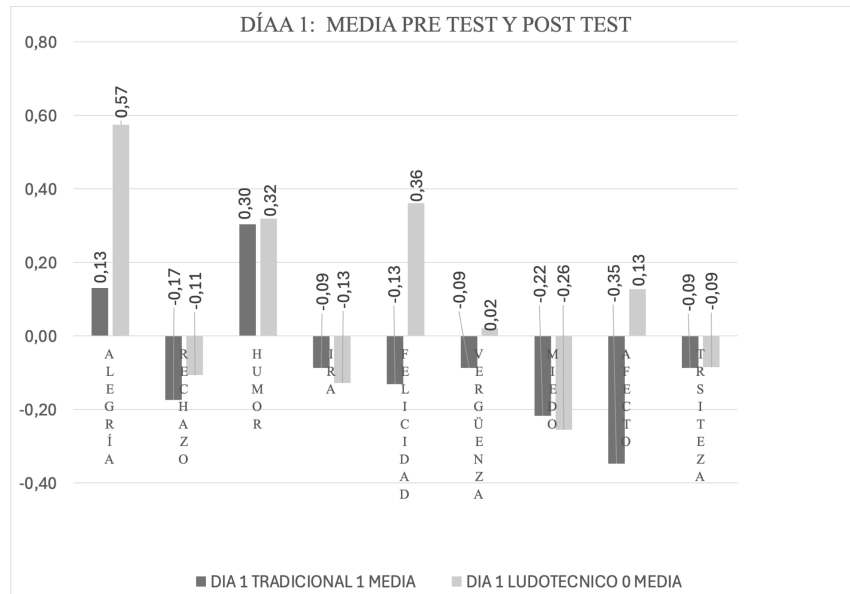
En lo que respecta al día 1, la emoción de alegría se observa un incremento en ambos grupos, siendo de +0,13 en la metodología tradicional y de +0,58 en la metodología ludotécnica. En cuanto al rechazo, se aprecia una ligera disminución en ambos casos, con una diferencia de -0,17 en el grupo tradicional y de -0,11 en el grupo ludotécnico. La emoción del humor muestra un aumento similar en ambos grupos, con una variación de +0,30 en el grupo tradicional y de +0,33 en el grupo ludotécnico. En la emoción de la ira, los resultados indican un descenso de -0,09 en el grupo tradicional y de -0,13 en el grupo ludotécnico. En cuanto a la felicidad, se produce un descenso de -0,13 en el tradicional, mientras que en el grupo ludotécnico se registra un aumento de +0,47. La vergüenza permanece prácticamente estable, con una diferencia de -0,09 en el grupo tradicional y de +0,03 en el grupo ludotécnico. En el miedo se aprecia una disminución en ambas metodologías, con una diferencia de -0,22 en el tradicional y -0,26 en el otro grupo. La emoción del afecto muestra una diferencia de -0,34 en el grupo tradicional y de +0,13 en el grupo ludotécnico. Finalmente, la tristeza presenta un leve descenso en ambos grupos, siendo de -0,09 en el grupo tradicional y de -0,08 en el grupo ludotécnico.

Destacan dos emociones que muestran resultados estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ). **alegría y felicidad.** En ambos casos, el  $p$ -valor indica que las diferencias encontradas no son aleatorias y, por tanto, se pueden considerar efectos reales del tratamiento ludotécnico. Además, el tamaño del efecto ( $d$  de Cohen) es moderado tanto en alegría (0,578) como en felicidad (0,526), lo que refuerza la idea de que esta metodología tuvo un impacto relevante y positivo en estas emociones.

También es interesante observar el caso del afecto, porque, aunque el  $p$ -valor se queda en el límite de la significancia estadística convencional, el tamaño del efecto es también moderado. Esto sugiere que puede haber una tendencia muy fuerte a nivel emocional, que merecería seguir explorando en futuras sesiones o con una muestra más amplia.

En el resto de emociones, tanto el  $p$ -valor como la  $d$  de Cohen indican ausencia de cambios relevantes o significativos. Valores como los de rechazo, ira, vergüenza, miedo o tristeza

muestran los  $p$ -valores elevados y tamaños del efecto muy bajos o incluso negativos, lo cual indica que la intervención no tuvo un impacto claro en esas emociones en el primer día de intervención.



**Figura 3**

*Diferencia de las medias del pre-test y post-test del día 1 Fuente: elaboración propia*

A continuación, se analizan los datos del día 2:

	Tradicional			Ludotécnico			Comparación de diferencias	
	Pre (media ± DT)	Post (media ± DT)	Diferencia	Pre (media ± DT)	Post (media ± DT)	Diferencia	Valor <i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Alegría	4,13 ± 0,85	4,39 ± 0,71	0,26	4,13 ± 0,89	4,04 ± 1,05	-0,09	0,099	-0,331
Rechazo	1,09 ± 0,28	1,14 ± 0,34	0,05	1,36 ± 0,6	1,21 ± 0,5	-0,15	0,116	-0,307
Humor	3,78 ± 1,28	3,83 ± 1,17	0,05	3,3 ± 1,2	3,38 ± 1,18	0,08	0,449	0,033
Ira	1,09 ± 0,28	1,5 ± 1,16	0,41	1,51 ± 0,87	1,6 ± 1,12	0,09	0,143	-0,273
Felicidad	4,43 ± 0,65	4,35 ± 0,91	0,08	4,21 ± 1,03	3,94 ± 1,21	-0,27	0,358	0,093
Vergüenza	1,22 ± 0,66	1,17 ± 0,64	-0,05	1,23 ± 0,6	1,23 ± 0,78	0,00	0,380	0,078
Miedo	1,26 ± 0,85	1 ± 0	-0,26	1,28 ± 0,67	1,34 ± 0,86	0,06	0,073	0,374
Afecto	3,3 ± 1,33	3,7 ± 1,23	0,40	2,64 ± 1,23	2,79 ± 1,51	0,15	0,212	-0,205
Tristeza	1,13 ± 0,34	1,22 ± 0,72	0,09	1,32 ± 0,72	1,3 ± 0,82	-0,02	0,242	-0,179

**Tabla 3.**

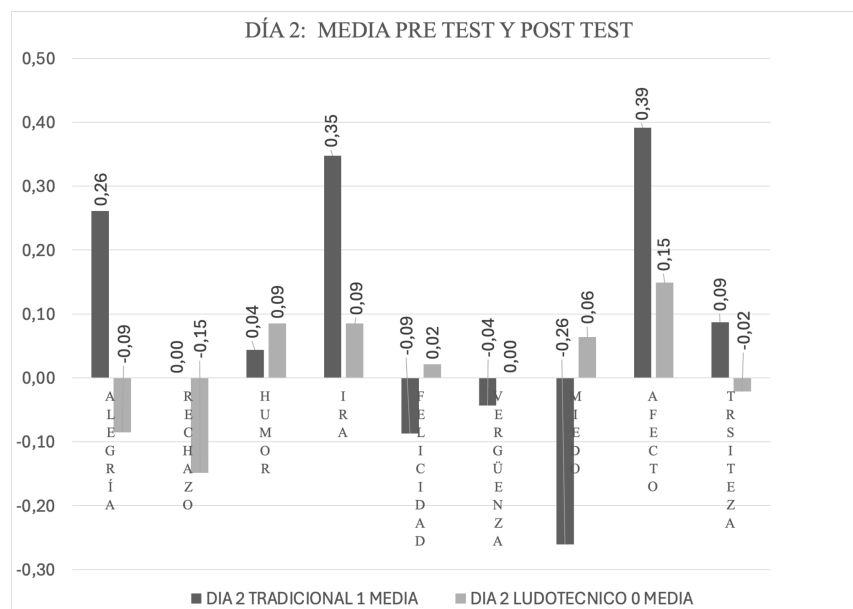
*Análisis de las emociones experimentadas por el alumnado antes (pre) y después (post) de la intervención en el día 2, así como la diferencia entre ambas y los valores de p-valor y la d de Cohen.*

En cuanto al análisis en el día 2, el patrón cambia ligeramente: en la alegría se observa un aumento de +0,26 en el grupo tradicional, mientras que en el grupo ludotécnico hay una disminución de -0,09. En cuanto al rechazo, se aprecia una leve subida de +0,05 en el grupo tradicional y una disminución de -0,15 en el grupo ludotécnico. En lo que respecta a la ira, se observa un aumento de +0,41 en el grupo tradicional y de +0,09 en el grupo ludotécnico. En la emoción de la felicidad, se registra un descenso de -0,08 en el tradicional y de -0,27 en el ludotécnico. La vergüenza muestra una ligera disminución de -0,05 en el tradicional y se mantiene estable en el grupo ludotécnico, con una diferencia de 0,00. En cuanto al miedo, se identifica una disminución de -0,26 en el tradicional, y un leve incremento de +0,06 en el grupo Ludotécnico. El afecto se produce un aumento de +0,40 en el grupo tradicional y de

+0,15 en el grupo ludotécnico. Finalmente, la tristeza presenta un ligero aumento de +0,09 en el grupo tradicional y una leve disminución de -0,02 en el grupo ludotécnico.

En esta segunda sesión, ninguna de las emociones analizadas alcanzó valores estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ). No obstante, se observan tendencias interesadas en variables como **alegría y rechazo**, cuyos  $p$ -valores (0,099 y 0,116, respectivamente) se aproximan al umbral de significancia, y cuyos tamaños del efecto ( $d$  de Cohen = -0,31 y -0,307) pueden considerarse pequeños, pero no despreciables, lo cual sugiere una ligera influencia del tratamiento sobre estas emociones. Del mismo modo, la emoción del miedo presenta un  $p$ -valor de 0,073 y un tamaño del efecto de 0,374, lo que puede interpretarse también como una tendencia al cambio, en este caso con una ligera intensificación del miedo en el grupo experimental, aunque sin llegar a conclusiones firmes.

En el resto de emociones, ambos valores reflejan diferencias mínimas o nulas entre los grupos, indicando que la intervención no generó un impacto significativo en dichas emociones en este segundo día. Estos resultados podrían indicar una fase de transición o acomodación emocional por parte del alumnado frente a las dinámicas de las sesiones,



**Figura 3**

*Diferencia de las medias del pre-test y post-test del día 2 Fuente: elaboración propia*

Por último, los resultados de los datos obtenidos en el día tres se interpretan en la siguiente tabla:

	Día 3						Comparación de diferencias	
	Tradicional			Ludotécnico			Valor <i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	Pre (media ± DT)	Post (media ± DT)	Diferencia	Pre (media ± DT)	Post (media ± DT)	Diferencia		
Alegría	4,36 ± 0,71	4,27 ± 0,96	-0,90	4,13 ± 0,99	3,78 ± 1,27	-0,09	0,203	-0,213
Rechazo	1,18 ± 0,65	1,36 ± 0,77	0,18	1,35 ± 0,7	1,26 ± 0,64	-0,15	0,068	-0,384
Humor	3,55 ± 1,5	3,55 ± 1,47	0,00	3,48 ± 1,14	3,26 ± 1,39	0,08	0,230	-0,189
Ira	1,18 ± 0,83	1,32 ± 0,63	0,14	1,35 ± 0,7	1,59 ± 1,19	0,09	0,358	0,093
Felicidad	4,45 ± 0,72	4,23 ± 1	-0,22	4,14 ± 1,14	3,83 ± 1,45	-0,27	0,495	0,003
Vergüenza	1,23 ± 0,67	1,23 ± 0,67	0,00	1,24 ± 0,56	1,26 ± 0,64	0,00	0,451	0,032
Miedo	1,18 ± 0,49	1,05 ± 0,21	-0,13	1,15 ± 0,51	1,11 ± 0,31	0,06	0,212	0,205
Afecto	3,45 ± 1,47	3,27 ± 1,63	-0,18	2,5 ± 1,47	2,61 ± 1,58	0,15	0,176	0,239
Tristeza	1,09 ± 0,29	1,45 ± 0,72	0,36	1,33 ± 0,72	1,43 ± 0,85	-0,02	0,145	-0,272

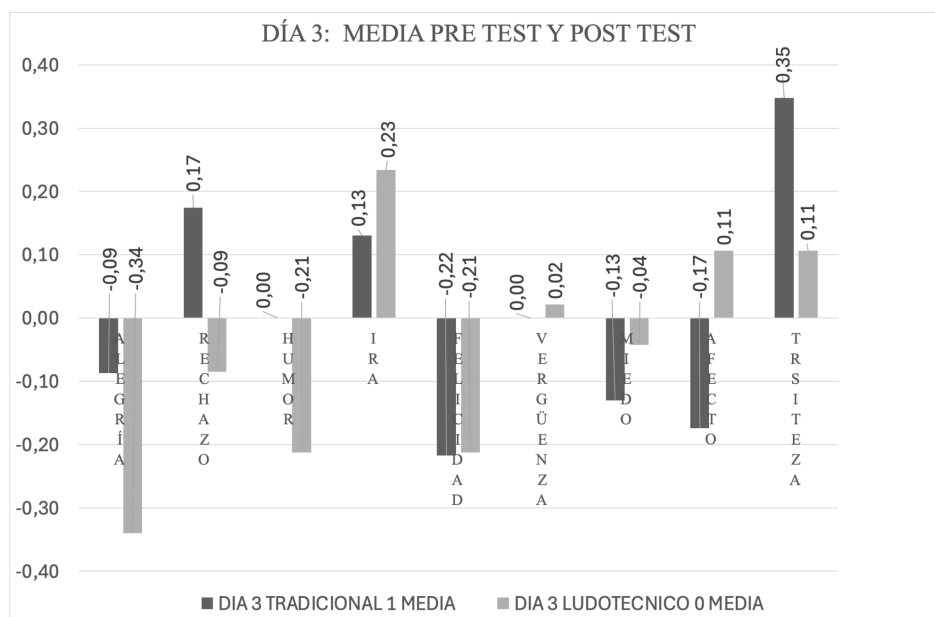
**Tabla 4.**

*Análisis de las emociones experimentadas por el alumnado antes (pre) y después (post) de la intervención en el día 3, así como la diferencia entre ambas y los valores de *p*-valor y la *d* de cohen.*

Por último, los resultados del último día son los siguientes: comenzando con la alegría, ambos grupos experimentan un ligero descenso de -0,09. En cuanto al rechazo se observa un aumento de +0,18 en el grupo tradicional, mientras que en el grupo Ludotécnico presenta una disminución de -0,15. La emoción de humor se mantiene estable en el grupo tradicional (0,00) y muestra un pequeño descenso de -0,22 en el grupo ludotécnico. En la emoción de ira, se observa un aumento de +0,14 en el grupo tradicional y un incremento algo mayor en el ludotécnico, de +0,09. En lo que respecta a la felicidad, ambos grupos presentan un descenso: -0,22 el tradicional y -0,27 el ludotécnico. La vergüenza permanece invariable en ambos grupos, con 0,00; y en el miedo se aprecia una disminución en el tradicional de -0,13 y un

aumento en el ludotécnico de +0,06. En cuanto al afecto, se produce una disminución de -0,18 en el grupo tradicional y un aumento de +0,15 en el ludotécnico. Finalmente, la emoción de la tristeza muestra un aumento de +0,36 en el grupo tradicional y una leve disminución de -0,02 en el ludotécnico.

En esta última sesión, ninguna de las emociones analizadas mostró diferencias significativas ( $p < 0,05$ ). No obstante, se identifican algunas tendencias relevantes. En particular, la variable rechazo presentó un  $p$ -valor de 0,068 y un tamaño del efecto pequeño-moderado ( $d = -0,384$ ), lo que podría indicar una disminución leve del rechazo en el grupo experimental en comparación con el grupo control. Por otro lado, aunque con menor peso, también se observa una posible tendencia en afecto ( $p = 0,176$ ;  $d = 0,239$ ), lo que sugiere una mejora ligera en esta emoción en el grupo experimental. En el resto de emociones los valores reflejan variaciones poco relevantes.

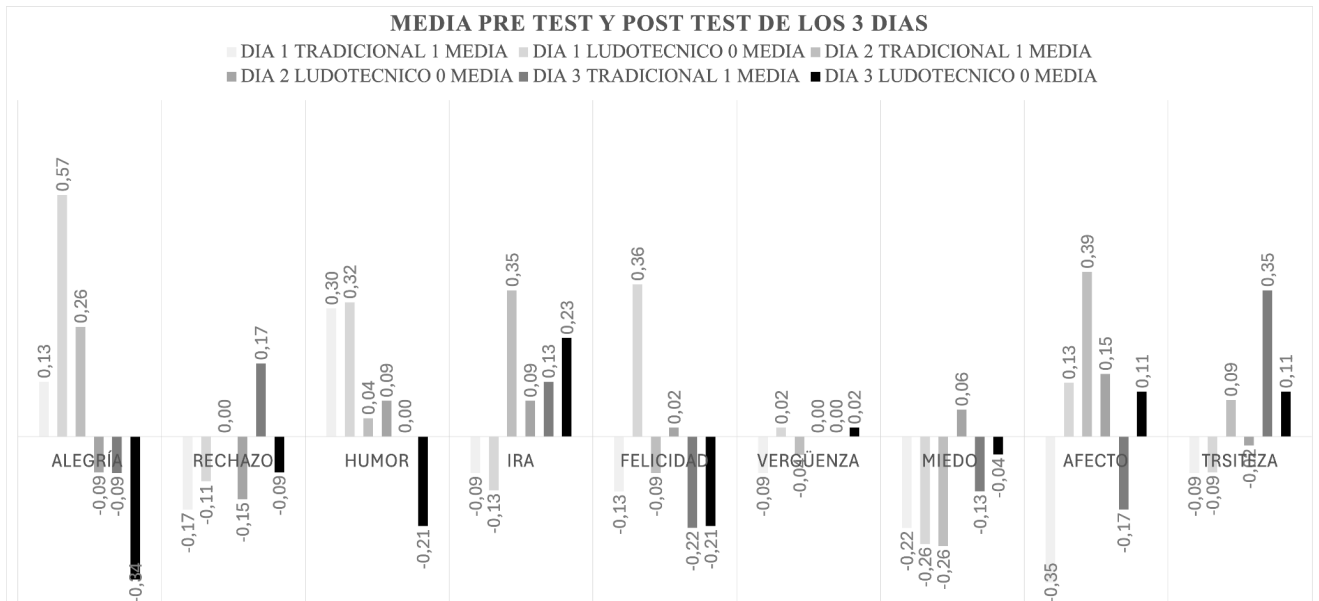


**Figura 5**

*Diferencia de las medias del pre-test y post-test del día 3 Fuente: elaboración propia*

En resumen, el análisis conjunto de las tres sesiones permite afirmar que la metodología ludotécnica parece haber tenido un impacto positivo en el ámbito emocional durante la primera sesión, con mejoras claras en alegría, felicidad y afecto. Aunque en los días posteriores el efecto no fue tan evidente, ciertas emociones como el rechazo y el afecto

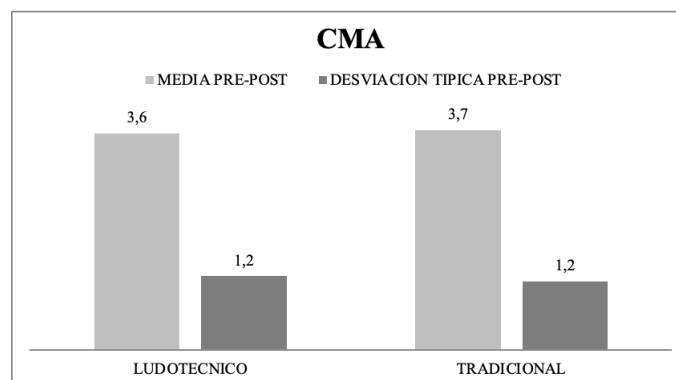
muestran tendencias coherentes que podrían consolidarse con una intervención más prolongada o una muestra mayor. Estos hallazgos refuerzan la importancia de incorporar metodologías activas y emocionalmente estimulantes en el ámbito educativo, especialmente cuando se busca exagerar experiencias significativas y positivas para el alumnado.



**Figura 6**  
Progresión de la totalidad de las emociones utilizadas en el cuestionario GES-C a lo largo de los 3 días.

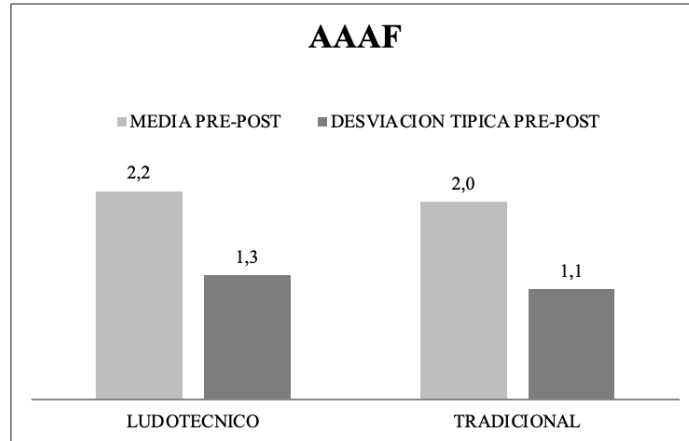
## 5.2. AMPET4

A continuación, se adjuntan 4 figuras que muestran, en forma de gráfico, la media y la desviación típica del conjunto de preguntas que abarca una dimensión.



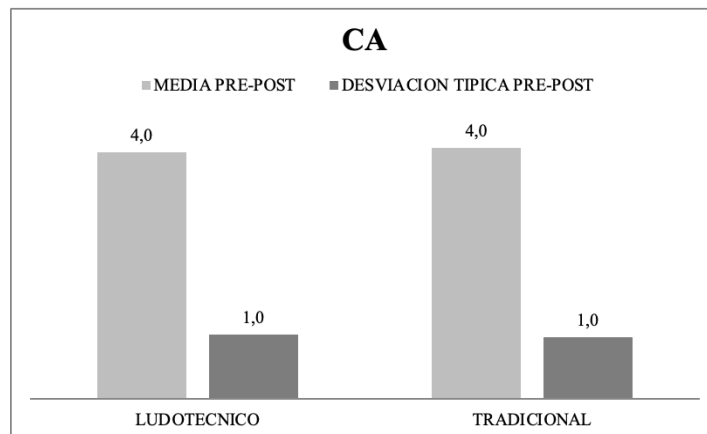
**Figura 7**

*Análisis de la media y la DE del test AMPET de la dimensión 1. CMA (Competencia Motriz Autopercebida) Fuente: elaboración propia*



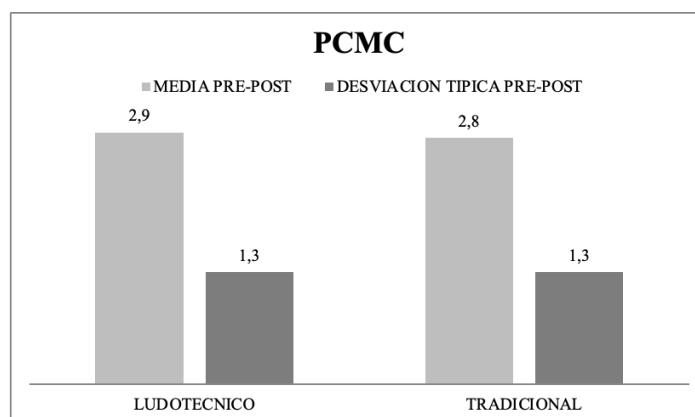
**Figura 8**

*Análisis de la media y la DE del test AMPET de la dimensión 2. AAF (Ansiedad y Fracaso Escolar) Fuente: elaboración propia*



**Figura 9**

*Análisis de la media y la DE del test AMPET de la dimensión 3. CA (Compromiso con el Aprendizaje) Fuente: elaboración propia*



**Figura 10**

*Análisis de la media y la DT del test AMPET de la dimensión 4.CA (Percepción de competencia motriz comparada)) Fuente: elaboración propia*

Los resultados obtenidos en los gráficos 5,6,7 y 8 muestran que el test AMPET4 tiene puntuaciones similares, en la media y la desviación típica entre ambas metodologías (modelo ludotécnico y tradicional) en las cuatro dimensiones evaluadas. En la primera dimensión, CMA (Competencia Motriz Autopercebida), la media fue ligeramente mayor en la metodología tradicional (3,7), frente a la ludotécnica (3,6), aunque la diferencia no es significativa, y ambas presentan una desviación típica de 1,2. En cuanto a la Ansiedad y Agobio frente al Fracaso (AAF), se observan valores bajos en ambos grupos (2,2 y 2,1), algo que indica bajo nivel de ansiedad en el aula, y además muestra una DT muy similar (0,1 de diferencia). Siguiendo con la tercera dimensión, Compromiso de aprendizaje (CA), los resultados son idénticos (4,0 de media en ambas metodologías). Por último, en la Percepción de Competencia Motriz Comparada (PCMC), la media también es casi igual, y su DT es 1,3 en ambos casos.

Por otro lado, se adjuntan a continuación 4 tablas comparativas que muestran la media  $\pm$  DT del pre-test y post-test; así como la diferencia de las medias (post-test - pre-test) de ambas metodologías.

Los resultados son los siguientes:

CMA	Dimensión 1. CMA						Comparación de diferencias	
	Tradicional			Ludotécnico			Valor <i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	Pre (media ± DE)	Post (media ± DE)	Diferencia (media del post-pre)	Pre (media ± DE)	Post (media ± DE)	Diferencia (media del post-pre)		
PREGUNTA 2	4,4 ± 0,6	4,3 ± 1,1	-0,01	4,2 ± 0,8	4,5 ± 0,7	0,3	<b>0,021</b>	<b>-0,526</b>
PREGUNTA 4	3,0 ± 1,3	3,3 ± 1,5	0,3	3,5 ± 1,3	4,5 ± 1,3	1		
PREGUNTA 8	2,9 ± 1,3	3,0 ± 1,3	0,1	2,9 ± 1,2	3,1 ± 1,1	0,2		
PREGUNTA 15	3,5 ± 1,3	3,7 ± 1,3	0,2	3,6 ± 1,2	4,0 ± 1,1	0,4		
PREGUNTA 19	3,6 ± 0,9	3,3 ± 1,4	-0,3	3,7 ± 1,2	3,8 ± 1,0	0,1		
PREGUNTA 22	3,2 ± 1,1	3,3 ± 1,2	0,1	3,6 ± 1,2	3,9 ± 1,1	0,3		
PREGUNTA 24	3,7 ± 1,1	4,5 ± 0,8	0,8	3,6 ± 1,1	4,1 ± 1,2	0,4		
PREGUNTA 30	4,0 ± 1,0	3,5 ± 1,3	-0,5	3,3 ± 1,2	3,6 ± 1,1	0,3		

**Tabla 5.**

*Tabla comparativa que muestra la media ± la De, así como la diferencia entre las medias de todos los items de la dimensión 1, y de ambas metodologías*

Al analizar las diferencias entre los valores del post-test y pre-test en la dimensión relativa a la Competencia Motriz Autopercebida, se observan tendencias diferenciadas entre el grupo tradicional y el grupo ludotécnico. En el grupo ludotécnico todas las preguntas muestran diferencias positivas, siendo las más significativas en la pregunta 4, con un incremento de 1 punto, y la pregunta 15 con +0,4. En el resto de items, las mejoras oscilan entre el +0,1 y +0,4. Por el contrario, en el grupo tradicional se detectan variaciones menos estables. Aunque hay algunas mejoras moderadas como en la pregunta 4 (+0,3), la 15 (+0,2) y la 24 (+0,8, siendo esta la diferencia positiva más elevada del grupo), también se observan regresiones en preguntas clave como la 19 (-0,3) o la 30 (-0,5).

En lo referente al análisis comparativo, los resultados obtenidos muestran que el valor de *p*-valor (*p* = 0,021) indica que la diferencia entre ambos grupos en el cambio pre-post es estadísticamente significativa, ya que se sitúa por debajo del umbral convencional de 0,05.

Esto sugiere que la evolución del alumnado en esta dimensión no se debe al azar, sino al tipo de intervención pedagógica recibida. Por otro lado, la  $d$  de Cohen = -0,526 muestra un tamaño del efecto moderado, en este caso a favor del grupo Ludotécnico. El signo negativo del coeficiente no implica un retroceso en el grupo tradicional, sino que, en la comparación entre ambos enfoques, el Modelo Ludotécnico experimentó una mejora mayor en su percepción de la competencia motriz (CMA). Es decir, el efecto diferencial favorece claramente esta metodología más activa y participativa, lo que refuerza su eficacia a la hora de fomentar la percepción positiva de las propias capacidades motrices en el alumnado de sexto.

AAF	Dimensión 2. AAF						Comparación de diferencias	
	Tradicional			Ludotécnico			Valor $p$	$d$ de Cohen
	Pre (media $\pm$ DE)	Post (media $\pm$ DE)	Diferencia (media del post-pre)	Pre (media $\pm$ DE)	Post (media $\pm$ DE)	Diferencia (media del post-pre)		
PREGUNTA 1	2,0 $\pm$ 0,9	2,2 $\pm$ 1,2	0,2	1,9 $\pm$ 0,8	2,0 $\pm$ 1,1	0,1		
PREGUNTA 5	2,0 $\pm$ 1,0	2,0 $\pm$ 1,1	0	1,8 $\pm$ 1,1	1,9 $\pm$ 1,1	0,1		
PREGUNTA 9	2,2 $\pm$ 1,1	2,1 $\pm$ 1,2	-0,1	2,4 $\pm$ 1,2	2,2 $\pm$ 1,3	-0,2		
PREGUNTA 13	1,9 $\pm$ 1,1	2,3 $\pm$ 1,3	0,4	1,9 $\pm$ 1,1	2,1 $\pm$ 1,3	0,2	<b>0,041</b>	<b>-0,45</b>
PREGUNTA 16	2,0 $\pm$ 1,1	2,0 $\pm$ 1,3	0	2,1 $\pm$ 1,0	1,9 $\pm$ 1,1	-0,2		
PREGUNTA 20	2,2 $\pm$ 1,3	2,2 $\pm$ 1,3	0	2,0 $\pm$ 1,2	1,9 $\pm$ 1,2	-0,2		
PREGUNTA 23	2,2 $\pm$ 1,2	2,5 $\pm$ 1,5	0,3	2,0 $\pm$ 1,1	2,0 $\pm$ 1,2	0		
PREGUNTA 27	2,0 $\pm$ 1,1	1,9 $\pm$ 1,1	-0,1	1,9 $\pm$ 1,0	1,9 $\pm$ 1,1	0		
PREGUNTA 32	1,9 $\pm$ 0,9	2,1 $\pm$ 1,3	0,2	1,9 $\pm$ 1,0	2,0 $\pm$ 1,3	0,1		

**Tabla 6.**

*Tabla comparativa que muestra la media  $\pm$  la DE, así como la diferencia entre las medias de todos los ítems de la dimensión 2, y de ambas metodologías.*

En la segunda dimensión del cuestionario, centrada en la Ansiedad y Fracaso Escolar, los resultados muestran una dispersión de diferencias reducidas, tanto en el grupo con metodología tradicional, como en el grupo de modelo ludotécnico. En el grupo tradicional se aprecian algunas variaciones positivas como en la pregunta 1 (+0,2) , la 13 (+0,4), la 23 (+0,3) y la 32 (+0,2), mientras que otras preguntas permanecen estables (la pregunta 5,16 y 20 con 0) o se registran ligeras caídas (la pregunta 9 y 29 con -0,1). Estas diferencias, en todos los casos, se sitúan dentro de un rango estrecho.

Pasando al grupo ludotécnico, la mayoría de las diferencias son cercanas a 0, con un ligero predominio de variaciones negativas o nulas. Específicamente, se observan incrementos de +0,1 en las preguntas 1 y 32, así como en la pregunta 13 (+0,2). No obstante, hay estabilidad en las preguntas 5,23 y 27 (0), y descensos de -0,2 en la 9,16 y 20.

Ambos grupos presentan, por tanto, oscilaciones leves entre el pre y el post-test en esta dimensión, sin cambios abruptos ni marcadas tendencias generalizadas. Las diferencias encontradas son moderadas y se distribuyen de forma heterogénea.

En cuanto a los resultados del  $p$ -valor y la  $d$  de Cohen, los resultados reflejan una diferencia significativa entre las metodologías aplicadas ( $p = 0,041$ ), lo que indica que la metodología influye. El valor de  $d$  de Cohen (-0,45) sugiere un tamaño del efecto moderado, de nuevo en favor de la metodología ludotécnica. Aunque ambas metodologías presentan diferencias muy leves, la diferencia relativa apunta a que la metodología ludotécnica genera un mayor impacto positivo en la aceptación de las clases.

Dimensión 3. CA

Comparación de diferencias

CA	Tradicional			Ludotécnico			Valor <i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	Pre (media ± DE)	Post (media ± DE)	Diferencia (media del post-pre)	Pre (media ± DE)	Post (media ± DE)	Diferencia (media del post-pre)		
PREGUNTA 6	4,4 ± 0,8	4,6 ± 0,7	0,2	4,5 ± 0,6	4,2 ± 1,2	-0,3	<b>0,118</b>	<b>0,304</b>
PREGUNTA 10	3,9 ± 1	4,6 ± 0,9	0,7	4 ± 1,1	4,3 ± 1,1	0,3		
PREGUNTA 14	4,1 ± 0,9	4,3 ± 0,8	0,2	4,2 ± 1,2	4,3 ± 1,2	0,1		
PREGUNTA 17	4 ± 1	4 ± 1,1	0	4,2 ± 1,5	3,2 ± 1	-1		
PREGUNTA 21	3,5 ± 1,1	3,9 ± 0,8	0,4	3,8 ± 0,9	4,1 ± 1,2	0,3		
PREGUNTA 28	3,9 ± 1,1	4,6 ± 0,7	0,7	3,7 ± 1,2	4,2 ± 1,2	0,5		
PREGUNTA 29	3,9 ± 1	3,8 ± 1,1	-0,1	3,3 ± 1	3,8 ± 1,2	0,5		
PREGUNTA 31	4 ± 0,9	4,2 ± 0,8	0,2	3 ± 1	4 ± 1,1	1		

**Tabla 7**

*Tabla comparativa que muestra la media ± la DT, así como la diferencia entre las medias de todos los items de la dimensión 3, y de ambas metodologías.*

En la tercera dimensión, centrada en el compromiso con el Aprendizaje (CA), se observan variaciones generalmente positivas en ambas metodologías, si bien con comportamientos diferenciados en algunas preguntas concretas.

En el grupo tradicional, la mayoría de las preguntas presentan incrementos leves a moderados. Destacan las preguntas 10 y 28 con un aumento de +0,7, seguidas de la pregunta 21 (+0,4) y las preguntas 6,14 y 31 con +0,2. Solo una pregunta refleja una ligera disminución (pregunta 29, con -0,1), y otra se mantiene sin cambios (pregunta 17,0). Este patrón refleja una tendencia general hacia la mejora en el compromiso percibido, aunque con magnitudes contenidas.

En el grupo ludotécnico, las diferencias son también mayoritariamente positivas, con algunos valores más acentuados. La pregunta 21 muestra el mayor aumento (+1), seguida de las preguntas 28 y 29 (+0,5), y la 10 y 21 (+0,3). Las preguntas 14 y 6 registran incrementos menores (+0,1 y -0,2, respectivamente). La excepción más notable es la pregunta 17, que

refleja una diferencia negativa destacada (-1), lo que representa la caída más acusada en esta dimensión para cualquiera de los grupos.

Respecto a esta dimensión, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas entre las metodologías aplicadas ( $p = 0,118$ ). Sin embargo, el valor de  $d$  de Cohen (0,30) indica un tamaño del efecto pequeño, aunque con cierta tendencia hacia la metodología ludotécnica. Aunque los datos no permiten afirmar una superioridad metodológica, se observan algunos aspectos clave: el grupo ludotécnico presenta mayores mejoras en preguntas concretas, como la 31 o 29.

PCMC	Dimensión 4.PCMC						Comparación de diferencias	
	Tradicional			Ludotécnico			Valor $p$	$d$ de Cohen
	Pre (media $\pm$ DE)	Post (media $\pm$ DE)	Diferencia (media del post-pre)	Pre (media $\pm$ DE)	Post (media $\pm$ DE)	Diferencia (media del post-pre)		
PREGUNTA 3	2,7 $\pm$ 1,2	2,9 $\pm$ 1,2	0,2	2,8 $\pm$ 1,3	2,8 $\pm$ 1,2	0	<b>0,172</b>	<b>-0,242</b>
PREGUNTA 7	2,7 $\pm$ 1	2,9 $\pm$ 1,2	0,2	2,5 $\pm$ 1,2	2,6 $\pm$ 1,5	0,1		
PREGUNTA 11	2 $\pm$ 0,8	2,2 $\pm$ 1	0,2	1,8 $\pm$ 1,2	2 $\pm$ 1,3	3,8		
PREGUNTA 12	2,5 $\pm$ 1,1	3 $\pm$ 1,3	0,5	3,2 $\pm$ 1,3	2,8 $\pm$ 1,4	-0,4		
PREGUNTA 18	3,1 $\pm$ 1,3	3,2 $\pm$ 1,5	0,1	3,4 $\pm$ 1,2	3,3 $\pm$ 1,3	-0,1		
PREGUNTA 25	2,6 $\pm$ 1,2	3 $\pm$ 1,3	0,4	2,4 $\pm$ 1,1	3,2 $\pm$ 1,2	0,8		
PREGUNTA 26	3,6 $\pm$ 1	3,6 $\pm$ 1,2	0	3,6 $\pm$ 1,4	3,3 $\pm$ 1,3	-0,3		

**Tabla 8**

*Tabla comparativa que muestra la media  $\pm$  la DEa, así como la diferencia entre las medias de todos los items de la dimensión 4, y de ambas metodologías*

En esta cuarta y última dimensión, correspondiente a la Percepción de Competencia Motriz Comparada (PCMC), se observan tanto mejoras como ligeras reducciones en ambas metodologías, aunque con comportamientos algo más dispares que en otras dimensiones.

En el grupo tradicional, la tendencia general es ligeramente positiva. Cinco de las siete preguntas muestran incrementos entre +0,1 y +0,5, siendo la pregunta 12 la que presenta el mayor aumento (+0,5), seguida de la 25 (+0,4) y la preguntas 3,7 y 11 (+0,2 cada una). Dos preguntas permanecen estables: la 26 (0) y la 18 (+0,1), esta última con un cambio apenas perceptible.

En el grupo ludotécnico, los resultados son más heterogéneos. Destaca la pregunta 25, con un notable incremento de +0,8. El resto de los cambios son mínimos o negativos: la pregunta 7 muestra un leve aumento de +0,1, y la 11 de un +0,2. La 12,18 y 26 presentan diferencias negativas de (-0,4, -0,1 y -0,3, respectivamente). Por último, la pregunta 3 permanece estable (0).

Estadísticamente no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p = 0,172$ ), y el valor negativo de la  $d$  de Cohen (-0,24) sugiere un efecto muy pequeño y desfavorable hacia el Modelo Ludotécnico. Aun así, el análisis más detallado, tal y como se ha hecho anteriormente, muestra resultados diversos. En conjunto, mientras que el grupo tradicional muestra una mejora sostenida aunque moderada, el conjunto ludotécnico presenta resultados más variables, con algunas mejoras puntuales y otras caídas, lo que sugiere una percepción de competencia motriz más fluctuante entre los participantes.

## 6. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo fue analizar los efectos de una intervención basada en el Modelo Ludotécnico frente a una metodología tradicional en el área de Educación Física y en el alumnado de Educación Primaria, evaluando las emociones de los participantes y su motivación durante la duración de la Unidad Didáctica de voleibol.

En primer lugar, los resultados del GES-C (Alcaraz-Muñoz et al; 2022) revelan la influencia significativa de la metodología empleada en el entorno educativo. Los resultados obtenidos indican que el Modelo Ludotécnico favorece la aparición de las emociones positivas, como la alegría y la felicidad, especialmente en las primeras sesiones. Este hallazgo coincide con estudios previos que destacan cómo las metodologías activas y centradas en el alumnado, como el Modelo Ludotécnico, pueden potenciar la motivación intrínseca y el disfrute en el aprendizaje (Lavega-burgués et al; 2017)

En la primera sesión se observó un incremento significativo en las emociones de **alegría y felicidad** en el grupo que siguió el Modelo Ludotécnico, con tamaños de efecto moderados. Este resultado sugiere que la integración de elementos lúdicos y participativos en la enseñanza pueden transformar el clima emocional de la clase, generando un espacio más propicio para la expresión emocional positiva, lo cual es fundamental para el aprendizaje significativo y la implicación del alumnado (Bisquerra, 2009). Además, la tendencia al aumento del **afecto** en este grupo, aunque no alcanzó la significación estadística, apunta hacia una mejora en las relaciones interpersonales y el bienestar emocional, aspectos clave en el desarrollo integral del estudiante (Valero-Valenzuela, 2014).

Sin embargo, en las sesiones posteriores, las diferencias emocionales entre ambos grupos se redujeron, y algunas emociones negativas, como el **rechazo y a ira**, mostraron tendencias divergentes. Estos cambios podrían atribuirse a diversos factores, como la familiarización con la metodología, la dinámica con el grupo o la pérdida del efecto “novedad” de las actividades propuestas. Es importante considerar que las emociones en el contexto educativo son dinámicas y pueden verse influenciadas por múltiples variables, incluyendo el estilo de enseñanza, la percepción de competencia y la interacción social (Cervelló et al; 2019)

En comparación con la literatura existente, estos resultados respaldan la eficacia del Modelo Ludotécnico en la promoción de un ambiente de aprendizaje emocionalmente positivo. Estudios previos han demostrado que este enfoque metodológico, al desarrollar el aprendizaje de las habilidades técnicas mediante actividades lúdicas, no solo mejora la adquisición de dichas habilidades, sino que también contribuyen al desarrollo emocional positivo y al disfrute del alumnado (Valero-Valenzuela et al; 2012). Además, la aplicación del Modelo Ludotécnico en deportes colectivos, como el voleibol, amplía su aplicabilidad y refuerza su potencial como herramienta pedagógica versátil en la Educación Física escolar.

Por otro lado, en cuanto al cuestionario del AMPET4 (Ruiz et al; 2014), los resultados evidencian diferencias sutiles, pero relevantes entre las metodologías aplicadas en relación a las cuatro dimensiones evaluadas. Aunque las medias generales son bastante similares, el análisis estadístico inferencial muestra un impacto diferencial más favorable hacia el Modelo Ludotécnico, particularmente en la dimensión CMA, con un  $p$ -valor de 0,041 y un tamaño del efecto moderado de ( $d = -0,45$ ), lo que indica que los alumnos y alumnas se percibieron más competentes motoramente al trabajar con esta metodología. Este hallazgo es coherente con la importancia de la motivación intrínseca mencionada por Reeve (1994), quien señala que el alumnado disfruta y se compromete con las actividades cuando estas ofrecen satisfacción personal, como la curiosidad o el sentido de competencia. El Modelo Ludotécnico parece haber favorecido este tipo de motivación, ya que proporciona un ambiente en el que los estudiantes pueden experimentar un crecimiento personal y alcanzar metas autoimpuestas, lo que incrementó su percepción de eficacia.

A su vez, la motivación extrínseca también ha jugado un papel fundamental. Aunque los resultados del cuestionario no muestran diferencias significativas en todas las dimensiones, el hecho de que tanto la metodología tradicional como el Modelo Ludotécnico hayan mostrado mejoras en la tercera dimensión, el Compromiso con el Aprendizaje (CA), indica que la estructura de ambas y, especialmente, la tradicional con un enfoque más directo, proporciona ciertos estímulos externos que también impulsan el comportamiento de los estudiantes, como señala Reeve (1994). Sin embargo, el Modelo Ludotécnico, al involucrar a los niños y niñas de manera más activa, contribuyó a la reducción de ansiedad y agobio frente al fracaso (AAF), lo que indica que los estudiantes se sintieron más relajados y motivados.

La motivación no solo depende de los factores individuales, sino que también está fuertemente influenciada por el clima motivacional que se genera en el aula, tal y como mencionan Stuntz y Weiss (2009). En ese sentido y según los resultados de este trabajo, el Modelo Ludotécnico promueve un entorno donde los estudiantes experimentan emociones positivas y reducción de la ansiedad, lo cual facilita una mayor implicación de los mismos en las clases. El clima generado por esta metodología parece alinearse con las bases de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), que sostiene que la autonomía, la competencia y la relación social son esenciales para una motivación de calidad. El hecho de que el grupo de la metodología tradicional también mejorara en algunas dimensiones sugiere que, si bien esta proporciona estructuras claras y objetivos precisos, puede no ser tan eficaz para fomentar la motivación intrínseca.

Los resultados del cuestionario del AMPET4 (Ruiz et al; 2014) validan parcialmente la hipótesis de que el Modelo Ludotécnico tiene un impacto más positivo en la motivación del alumnado. Los hallazgos refuerzan la teoría de que un ambiente educativo que promueva la autonomía, la competencia y la relación entre los estudiantes mejora la motivación intrínseca, reduce la ansiedad y favorece la percepción positiva de sus habilidades motrices, todo lo cual es fundamental para consolidar comportamientos y hábitos de actividad física en el futuro. Por lo tanto, se puede concluir que aplicar metodologías activas como el Modelo Ludotécnico no solo impacta a nivel técnico o emocional, sino que también en el desarrollo motivacional profundo del alumnado, siendo una estrategia coherente con los principios de una educación integral.

## 7. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo tenía como objetivo principal analizar la influencia del Modelo Ludotécnico en las emociones y la motivación del alumnado de 6º de Primaria durante la enseñanza del voleibol, en comparación con una metodología tradicional.

En relación con los resultados obtenidos en el GES-C, se ha podido contrastar que el Modelo Ludotécnico favorece con mayor frecuencia la aparición de emociones positivas, especialmente en las primeras sesiones de la Unidad Didáctica. Emociones como la alegría, la felicidad o el afecto mostraron diferencias significativas o tendencias positivas más marcadas en este grupo, en comparación con el tradicional. Asimismo, los valores obtenidos en el análisis inferencial ( $p$ -valor y  $d$  de Cohen) refuerzan la hipótesis de que esta metodología tiene un efecto emocional beneficioso sobre el alumnado, generando climas de clase más positivos. Sin embargo, también se evidenció una cierta atenuación de estos efectos a lo largo de las sesiones, lo que sugiere que las emociones en el contexto escolar pueden variar según múltiples factores como la dinámica grupal, la novedad metodológica o la progresión del objetivo didáctico a trabajar.

Respecto al test AMPET4, centrado en la dimensión motivacional, los resultados revelan las diferencias más sutiles entre ambas metodologías, aunque se mantienen constantes a favor del grupo ludotécnico en la mayoría de los 32 ítems. Los resultados del cuestionario muestran que, aunque ambas metodologías (tradicional y Modelo Ludotécnico) generan mejoras leves en las diferentes dimensiones analizadas, el Modelo Ludotécnico presenta un impacto más positivo en la percepción del alumnado. Concretamente, en la Competencia Motriz Autopercebida (CMA), el grupo ludotécnico mostró un aumento más notable. En la dimensión de Ansiedad y Fracaso Escolar (AAF), se evidenció una disminución de la ansiedad en el grupo ludotécnico, lo que apunta a un entorno de aprendizaje más relajado y seguro. En cuanto al Compromiso de Aprendizaje (CA), ambos grupos mejoran, aunque el grupo tradicional mostró avances más constantes, posiblemente por su estructura más directiva. Finalmente, en la Percepción de la Competencia Motriz Comparada (PCMC), los cambios fueron más discretos y variables, aunque sí que destaca una ligera mejora del Modelo Ludotécnico. En síntesis, los datos sugieren que el Modelo Ludotécnico potencia la motivación, disminuye la ansiedad y refuerza la percepción de competencia.

En términos generales, se puede concluir que la hipótesis planteada se confirma parcialmente: el Modelo Ludotécnico influye positivamente en las emociones y, en menor medida pero de forma relevante, también en la motivación del alumnado. Este modelo promueve una mayor implicación afectiva y una percepción más positiva del aprendizaje, aspectos clave para el desarrollo integral en Educación Física. Además, su aplicación a un deporte de colaboración-oposición como el voleibol amplía el cambio de evidencia científica en torno a este modelo, tradicionalmente aplicado a deportes individuales (Atletismo).

Por tanto y para terminar, este trabajo no solo aporta evidencias sobre el valor pedagógico del Modelo Ludotécnico, sino que también invita a reflexionar sobre la importancia de incorporar metodologías activas, significativas y emocionalmente sostenibles en el área de Educación Física. Desde un enfoque docente, es muy importante diseñar propuestas que no solo desarrollen habilidades motrices, sino que conecten también con la realidad emocional y motivacional de los niños y niñas, para promover experiencias más humanas y enriquecedoras.

### **7.1. Limitaciones de estudio y prospectiva de futuro**

Como en toda investigación de carácter educativo, este trabajo presenta una serie de limitaciones que deben ser tenidas en cuenta. En primer lugar, uno de los principales condicionantes ha sido la distribución desigual de alumnado entre los grupos de intervención. Idealmente, el diseño había contemplado una única clase para cada metodología, pero por razones organizativas del centro, se aplicó el modelo tradicional a un solo grupo y el Modelo Ludotécnico a dos grupos diferentes, algo que igual ha influido en la homogeneidad de la muestra.

Por otro lado, cabe destacar que el alumnado participante se encuentra en una etapa de tránsito hacia la adolescencia, lo que puede afectar a su implicación y a la percepción de las actividades. Aunque la mayoría mostró interés y compromiso, hubo una minoría de alumnos que no se tomaron la Unidad Didáctica con la seriedad necesaria, lo que pudo influir en la validez de algunas respuestas.

Otra de las limitaciones ha sido la duración y formato de las sesiones, ya que cada una de ellas estaba limitada a 45 minutos. Esto ha supuesto una restricción en cuanto al tiempo efectivo de práctica, especialmente en las sesiones donde había que completar un cuestionario. En futuras investigaciones sería recomendable contar con sesiones más largas, un mayor número de sesiones o hacer los cuestionarios en un tiempo independiente, para permitir un análisis más profundo y completo.

Como líneas de investigación futuras, sería interesante replicar el estudio en otros niveles educativos, con deportes de los dominios de oposición, medio natural o, incluso, artístico expresivas. Sería pertinente estudiar el efecto a largo plazo del Modelo Ludotécnico, analizando cada una de sus fases.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2022). Diseño y validación de la escala de juegos y emociones para niños (GES-C). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(1), 28–43. <https://doi.org/10.6018/CPD.476271>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64–72. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2018). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand
- Araya-Pizarro, S., Verelst, N., Pallero-Castillo, D., & Vásquez-Ángel, V. (2024). Motivación y apoyo organizacional como determinantes de la extensión universitaria de posgrado: hallazgos desde Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1).
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 39–49.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 46–49.
- Baena-Extremera, A., Martínez-Molina, M., Granero-Gallegos, A., & Baños, R. (2020). Invarianza factorial por sexo del cuestionario para las conductas disruptivas y escala de evaluación de la competencia docente en educación física en estudiantes de secundaria. *Psychology, Society & Education*, 12(2), 125-137.

- Barquero, M. S. M., Mora, C. A. A., & Méndez, D. A. R. (2013). Factores de motivación de logro: el compromiso y entrega en el aprendizaje, la competencia motriz percibida, la ansiedad ante el error y situaciones de estrés en estudiantes de cuarto, quinto y sexto nivel escolar durante la clase de educación física. *Revista Educación*, 61–72.
- Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Inde.
- Bernardo, V. G., Pleguezuelos Saavedra, C., & Mora Olate, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 134-139.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar: El papel de las emociones en la educación y la salud*. Praxis
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2000). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Graó.
- Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (1998). La motivation en contexte sportif : l'approche de la théorie de l'autodétermination. In J. Duda (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 63–85). *Human Kinetics*.
- Blumenfeld, P., Pintrich, P. R., Meece, J., & Wessels, K. (1982). The formation and role of self-perceptions of ability in elementary school classrooms. *Elementary School Journal*, 82, 401–420.
- Caballero, M. F., Alcaraz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2016). Emotional intensity in the class of Physical Education depending on the victory: Cooperation-opposition games.
- Cancela, J. M., & Gutiérrez, M. (2004). Análisis del miedo al contacto en la enseñanza del voleibol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(15), 123–135. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3)
- Canales Lacruz, I., & Pina Blanco, I. (2014). El miedo al contacto en el voleibol. Percepciones del alumnado de Educación Física. *Evadoc*

- Canales, I., Táboas, M. I., & Rey, A. (2013). Desinhibición, espontaneidad y codificación percibida por el alumnado de expresión corporal. *Movimento*, 19(4), 1–12. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115328881006>
- Candela, F., Zucchetti, G., & Villosio, C. (2014). Preliminary validation of the Italian version of the original sport motivation scale. *Journal of Human Sport & Exercise*, 9(1), 136–147.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). *Powerful pedagogies in physical education and sport: Teaching for learning and understanding*. Routledge. ISBN
- Castro Girona, M. J., Piéron, M., & González Valeiro, M. A. (2006). Actitudes y motivación en Educación Física escolar. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (10), 5–22.
- Casassus, J. (2006). La educación emocional: Una propuesta para la mejora de la calidad educativa. *Fondo de Cultura Económica*
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Álvarez, D. (2008). Implicación del alumnado en las clases de educación física: un análisis desde la teoría de las metas de logro. *Revista de Educación*, (345), 387–412.
- Cirino Gerena, G. (2003). Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 78–82.
- Cervelló, E., Moreno, J. A., Martínez, C., Ferriz, R., & Moya-Faz, F. J. (2019). La motivación autodeterminada y la importancia de la educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 15–21. <https://doi.org/10.6018/321661>
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied psychological measurement*, 12(4), 425–434.
- Collell, V., & Escudé, F. (2003). La educación emocional es el eje vertebrador de la convivencia. *Revista de Psicología de la Educación*, 9(2), 125–140.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134..
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Deinstbier (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation: *Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237–288). University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Delgado, M., Valero, A., & Conde, J. L. (2003). Justificación del atletismo como contenido curricular de Primaria basándose en una propuesta práctica. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 5, 21–26.
- Delgado, J. (2002). *Enfoques contemporáneos en la educación física escolar*. Editorial Educativa.
- Devís-Devís, J., & Peiró Velert, C. (2016). *Actividad física y deporte en la adolescencia: Entre el deseo y el rechazo*. Graó.
- Delgado Noguera, M., & Sicilia, A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. INDE.
- Díaz, Ó. L., Muñoz, L. F. M., & Santos-Pastor, M. L. (2023). Metodologías activas en la Educación Física: Una mirada desde la realidad práctica. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8851545>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of educational technology & society*, 18(3), 75-88.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.

- El Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C189, 1–13.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., Palmer, S. B., Cook, C. C., Weigel, C. J., & Summers, J. A. (2009). How to promote self-determination for young children with disabilities: Evidence-based strategies for early childhood practitioners and families. *Young Exceptional Children*, 12(2), 28–38.
- Erwin, H. E., Fedewa, A. L., & Ahn, S. (2009). Student academic performance outcomes of a classroom physical activity intervention: A pilot study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 3–16
- Escudero, C., García, M., & Rodríguez, L. (2020). La motivación como beneficio en las clases de Educación Física. *Revista Mentor*, 1(1), 45–56
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Fernández-Río, J., Iglesias, D., & Méndez-Giménez, A. (2022). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 1–15.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2010). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde la psicología positiva. *Revista de Educación*, (352), 6–32.
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., & Sicilia-Camacho, A. (2012). *La investigación sobre modelos pedagógicos en Educación Física: Una revisión sistemática. **Ágora para la Educación Física y el Deporte***, 14(1), 10–37. <https://doi.org/10.24197/aeafd.1.2012.10-37>
- García-González, G. (2021). *La motivación en la educación física: Estrategias para mejorar el rendimiento*. Ediciones Pirámide.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

Gea, G., Alonso, J.I., Rodríguez, J.P. & Caballero, M.F. (2017) ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de investigación Educativa*, 35(1), 269-283. Recuperado octubre 2, 2022, de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.249661>

Gil-Madrona, P., Martínez-López, M., & Cañadas, M. (2022). Efectos de un programa basado en la enseñanza centrada en el alumno en el rendimiento y la percepción de competencia del alumnado. *REID*, 48, 1–18. <https://doi.org/10.24197/reid.48.2022.1-18>

Gobierno de Aragón. (2022). Decreto 159/2022, de 2 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se declara a la Comunidad Autónoma de Aragón heredera legal de D.<sup>a</sup> Amelia Mínguez Clemente. Boletín Oficial de Aragón, 219, 41723-41725. <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/INPU/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1245938820404>

Gobierno de Aragón. (2022). Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 144, 20416-20736. <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=BZHT&PIECE=BOLE&DOCR=2&SEC=FIRMAS&RNG=10&SEPARADOR=&&PUBL=2022072>

Gobierno de España. (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, 42079-42242. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

González-Cutre, D., Sicilia, A., & Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20(4), 642–651.

- Gómez-Mármol, A., Calderón-Luquin, M., & Valero-Valenzuela, A. (2014). La técnica de enseñanza en el modelo ludotécnico: su aplicación a la educación física en primaria. *Kronos*, 6, 29-38.
- Granero-Gallegos, A., Castillo, D., & González, A. (2017). *El uso de las TIC en la educación física: Perspectivas y propuestas de mejora*.
- Gutiérrez, M., Pilsa, C., & Torres, E. (2006). Percepción del ambiente de aprendizaje en educación física. *Revista de Educación Física. Renovar la Teoría y la Práctica*, 104, 5–13.
- Lavega Burgués, P. (2011). Dominios de acción motriz y afectividad. In *XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz*.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Culture and Education*, 25(3), 347-360.
- Lavega-Burgués, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., Costes, A., & Prat, Q. (2017). Educación emocional en la educación física: Modelos, investigaciones y aplicaciones. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 134–139.
- Lavega-Burgués, P., March-Llanes, J., & Filella, G. (2017). El modelo ludotécnico y su impacto en la educación emocional en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 130, 42-51.
- Lavega-Burgués, P., March-Llanes, J., & Moya-Higuera, J. (2018). Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences. *Journal of Sport Psychology*, 27(2), 117-124.
- Light, R., & Mooney, A. (2014). Introduction. In R. Light, J. Quay, S. Harvey, et al; (Eds.), *Contemporary developments in games teaching* (pp. 1–12). London: Routledge.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). The achievement motive. Appleton-Century-Crofts
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 51–62.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 122868-122953.* <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Miyahara, M., Hoff, K., Espnes, G. A., & Nishida, T. (1999). *Physical education teachers' perceptions of student motivation: A cross-cultural study.* *Psychological Reports*, 85(3\_suppl), 1235–1244
- Molina, J., Roque, J. I. A., Iturriaga, F. M. A., & García, L. C. (2021). Vivencia emocional en juegos motores de cooperación oposición en alumnado de secundaria. *EmásF: revista digital de educación física*, (72), 23-38.
- Moreno-Murcia, J. A., & González-Cutre, D. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295–303.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación*. Alianza Editorial.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education.* Harvard University Press.
- Nishida, T. (1988). Reliability and factor structure of the achievement motivation in physical education test. *Journal of Sport and exercise Psychology*, 10(4), 418-430.
- Patsaouras, N., Xaritonidi, N., Nishida, Y., & Papanikolaou, Z. (2004). *Adaptación del AMPET a la población griega.*

- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., Casado Berrocal, O., Heras Bernardino, C., & Herrán Álvarez, I. (2022). Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 463(3). [https://doi.org/10.55166/reefd.vi463\(3\).1073](https://doi.org/10.55166/reefd.vi463(3).1073)
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez, A. C., Valenzuela, A. V., & Martínez, B. J. S. A. (2016). La importancia de la educación física en el sistema educativo. *EmásF: revista digital de educación física*, (43), 83-96.
- Rosa, A., García-Cantó, E., & Pérez, J. J. (2019). Métodos de enseñanza en educación física: desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *Trances*, 11(1), 1–30.
- Ruano, P. C., Martínez, S. G., Valero, A. F., & Martínez, J. T. (2021). *Análisis comparativo de los perfiles motivacionales y el Estado de Flow entre una metodología tradicional y la metodología Flipped Classroom en estudiantes de Educación Física*. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 338-344.
- Ruiz-Omeñaca, J., Ponce de León, J., Sanz, R., & Valdemoros, M. (2013). *Estilos de enseñanza en Educación Física: Teoría, investigación y práctica*. McGraw-Hill.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Gutiérrez, M., & Nishida, T. (2004). *El test AMPET de motivación de logro para el aprendizaje en educación física: Desarrollo y análisis factorial de la versión española*. *Revista de Educación*, (335), 1
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). *Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory*. *Advances in Motivation Science*, 6, 111–156. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>

- Stuntz, C. P., & Weiss, M. R. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 255–262.
- Valero, A., Conde, A., Delgado, M., & Conde, J. L. (2004). Construcción y validación de tres instrumentos para la evaluación técnica de la marcha, salto de altura y lanzamiento de peso. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 12*, 139–156.
- Valero-Valenzuela, A., & Conde-Caveda, J. (2003). *La iniciación a los deportes individuales: el modelo ludotécnico y sus posibilidades*. Editorial INDE.
- Valero-Valenzuela, A., Gómez-Mármol, A., & Conde-Caveda, J. (2012). El modelo ludotécnico como una propuesta alternativa para mejorar la motivación en el alumnado de educación primaria. *Revista de Educación Física, 29*(2), 15-23.
- Valero Valenzuela, A. (s.f.). *El modelo ludotécnico y su aplicación en la iniciación deportiva y escolar*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/alfonsovalero/el-modelo-ludotecnico-y-su-aplicacion-en-la-iniciacin-deportiva-y-escolarpdf>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 29, pp. 271–360). Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263–319). Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37–63). Rochester: University of Rochester Press.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Markham.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. (L. Pineda, Trad., 11.a ed.). Pearson Educación de México, S.A. de C.V. (s.f.).  
<https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>

## **9. ANEXOS**

### **9.1. Anexo I. Unidad didáctica de voleibol implementada, diferenciando en la temporalización ambas metodologías.**

<p style="text-align: center;"><b>UNIDAD DIDÁCTICA - METODOLOGÍA TRADICIONAL Y MODELO LUDOTÉCNICO</b></p>
---

#### **1. TÍTULO: ¡SACA, PASA Y REMATA!**

#### **2. INTRODUCCIÓN ESPECÍFICA DE LA UD**

Esta unidad didáctica ha sido diseñada para introducir al alumnado de sexto de primaria para la práctica de voleibol siguiendo un enfoque tradicional. A lo largo de las sesiones se van a trabajar los aspectos técnicos y tácticos más importantes de este deporte, como el pase, tipos de pases, remate, colocación o bloqueo. En todas las sesiones se va a fomentar la cooperación entre niños y niñas y el juego en equipo. Se utilizará una progresión metodológica que facilite la asimilación de conceptos y el desarrollo de habilidades específicas dentro de un entorno lúdico y participativo.

El principal objetivo es que el alumnado adquieran y conozcan las habilidades fundamentales del voleibol, que comprendan sus reglas básicas y que sean capaces de completar partidos completos de forma autónoma siguiendo el sistema de puntos oficial.

Se ha elegido el voleibol pues era la idea que el profesor- tutor del grupo clase tenía para esas fechas. Me ofreció diseñar la unidad didáctica, y me pareció un deporte colectivo que favorece el desarrollo de muchas capacidades físicas, como la velocidad de reacción, la coordinación o la resistencia. La metodología que se va a seguir va a ser la tradicional, estableciendo una progresión para asentar primero las bases técnicas más básicas, y después las situaciones de juego más complejas.

Esta unidad se justifica en el marco curricular del área Educación Física, siguiendo el currículum oficial de la Comunidad Autónoma de Aragón, bajo la ley LOMLOE (Orden

ECD/1112/2022), por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria.

Para la correcta implementación de esta unidad didáctica, se requieren las siguientes condiciones:

- Espacio adecuado: polideportivo del colegio
- Materiales: balones específicos, petos y red
- Organización: grupos mixtos y equilibrados
- Nivel previo: el alumnado no ha trabajado nada en cursos anteriores. Parten de cero.

### 3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La unidad didáctica contiene varios elementos curriculares obtenidos en su totalidad del currículum oficial de la Comunidad Autónoma de Aragón, regidos por la Orden ECD/1112/2022, del 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria. Dichos elementos contienen: competencias específicas utilizadas, criterios de evaluación, saberes básicos, concreción de los saberes básicos y los objetivos didácticos.

La siguiente tabla recoge toda la información nombrada previamente, y abarca, a su vez, los puntos 4 (saberes básicos y su relación con los criterios) y 5 (objetivos didácticos) del índice de esta unidad didáctica.

**Tabla 1.**

*Tabla de los elementos curriculares de la presente unidad didáctica.*

Sesiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Situación de aprendizaje</b>	SA1: Introducción del móvil y toma de contacto con los aspectos técnicos (sin red)		Situación de aprendizaje 2: Introducción de la red y perfección de los aspectos técnicos			Situación de aprendizaje 3. Puesta en práctica de lo aprendido			
<b>CE</b>	CE.EF.1 Y CE.EF.5		CE.EF.1 Y CE.EF.5			CE.EF.1 Y CE.EF.5			

<b>Criterio de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1.4 (se utiliza principalmente este criterio de evaluación ya que el deporte del voleibol pertenece al dominio de colaboración-oposición, situado en 4º lugar en el curriculum oficial de Aragón. )</li> <li>- 5.3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1.4</li> <li>- 5.2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1.4</li> <li>- 5.1</li> <li>- 5.2</li> </ul>
<b>Objetivo didáctico</b>	<p>Conocer y profundizar en las habilidades básicas del voleibol (este objetivo abarca las dos primeras sesiones, porque ambas son de toma de contacto con el deporte, sin incluir la red y sin entrar en dinámica de las habilidades técnicas específicas.</p>	<p>Poner en práctica y perfeccionar las habilidades básicas técnicas del voleibol de manera individual y colectiva, y saber manejarse y moverse en el espacio cuando se coloca la red. (cada sesión trabajará una habilidad técnica específica, y es por ello que abarcan estas 4 sesiones)</p>	<p>Completar un partido y un torneo de voleibol con autonomía, cooperando con los compañeros del grupo clase, respetando el material y las normas de seguridad y aplicando los gestos técnicos del deporte que se han trabajado previamente (esta tercera SdA abarca las tres últimas sesiones, pues se supone que ya el alumnado conoce todas las habilidades técnicas del voleibol, y solo le queda ponerlo en práctica en situaciones reales de juego)</p>
<b>Saberes básicos A (CE.EF.1)</b>	<p>Relaciones con espacios y tiempos o uso de objetos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación del repertorio de acciones motrices como portador y no portador del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración y utilización de estrategias de acción colectiva de ataque y</li> </ul>

		móvil (pelota), en ataque y en defensa.	defensa, enunciando reglas de acción para buscar la eficacia. - Ajuste de las conductas para hacerlas más eficaces (anticipar, actuar rápido, cambiar de ritmo...)
<b>Saberes básicos E y F (CE.EF.5)</b>	- Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas. Estereotipos corporales, de género y competencia motriz.	- Respeto y aceptación del propio cuerpo y del aspecto corporal de los demás. - Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas. Estereotipos corporales, de género y competencia motriz.	- Aproximación a los efectos de los malos hábitos relacionados con la salud e influencia en la práctica de actividad física. - Respeto y aceptación del propio cuerpo y del aspecto corporal de los demás. - Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas. Estereotipos corporales, de género y competencia motriz.

Solo se utilizan 2 competencias específicas durante toda la unidad didáctica, pero se divide en 3 situaciones de aprendizaje porque hay una progresión en dichas competencias, y el alumnado avanza trabajando en este deporte partiendo de 0, y terminando haciendo un torneo en una situación real.

La CE.EF.1 es la competencia transversal, y por ello queda marcada en dicha unidad con más peso que la otra competencia, la CE.EF.5.

#### 4. SABERES BÁSICOS Y SU RELACIÓN CON LOS CRITERIOS

Quedan recogidos en la tabla del punto anterior.

## 5. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

A modo general, los objetivos didácticos de la UD son los siguientes:

**OBJETIVO GENERAL:** Completar un torneo dinámico y cooperativo entre los miembros del grupo-clase con autonomía, respetando el material, las normas de seguridad y controlando las habilidades técnicas fundamentales del deporte.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS** (basados en los criterios de evaluación y los saberes)

- Fomentar la participación activa de los alumnos y el trabajo en equipo a través de las dinámicas expuestas.
- Ejecutar el rol asignado en cada momento (ataque o defensa) tomando las decisiones oportunas en cada momento.
- Realizar con un mínimo de técnica varios autopases verticales de dedos y antebrazos y saques.
- Conocer y practicar una rutina de ejercicios de calentamiento específicos de voleibol.
- Mejorar la habilidad de golpear un balón con cierta precisión.
- Favorecer la asimilación de hábitos de higiene y aseo personal.
- Comprender la importancia de respetar las normas de seguridad, para evitar posibles accidentes.
- Promover la aceptación de cada miembro del grupo, independientemente de su habilidad con actividades de este estilo.
- Impulsar a los alumnos hacia nuevas formas de llevar una vida activa y saludable a través del deporte.
- Conocer la importancia del esfuerzo, la entrega y la ética de trabajo en el deporte.

## 6. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La evaluación de la unidad didáctica la llevaremos a cabo con dos instrumentos de evaluación, una rúbrica (75%) y una lista de cotejo (25%). Se evaluará al final de cada situación de aprendizaje, para ver si alcanzan los mínimos de las sesiones. Se valorarán los mismos ítems en las tres, para que se pueda ver la progresión de cada alumno de manera clara. A continuación, veremos el desarrollo de ambas dos;

Una **rúbrica** para evaluar la competencia específica 1 (CE.EF.1), concretamente el criterio de evaluación 1.4; y una **lista de cotejo** para evaluar la competencia específica 5 (CE.EF.5), concretamente el criterio 5.1, 5.2 y 5.3. En cuanto a la rúbrica de evaluación, se han diseñado 7 ítems con 3 niveles de concreción, y se evaluará al finalizar la sesión 2 (situación de aprendizaje 1), la sesión 6 (situación de aprendizaje 2) y la sesión 8 (situación de aprendizaje 3). La lista de cotejo, se evaluará también en los mismos momentos y cuenta con 8 ítems.

La rúbrica tendrá un valor del **75% de la calificación** (*anexo 1*) y la lista de cotejo del **25% de la calificación** (*anexo 2*). Dentro de este 25%, habrá un porcentaje del 5% que supondrá la evaluación (mediante otra lista de cotejo) de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura con las crónicas deportivas. Para valorar la progresión, la rúbrica y lista de cotejo en la SA.1 y SA.2 supondrán el 25% de la calificación final en cada una de ellas y en la SA. 3 el 50% de la calificación final.

Para superar y aprobar la unidad didáctica, el alumnado deberá superar **AMBAS** competencias; siendo su calificación de un 5 o superior. En caso de que una de las dos competencias específicas no esté apta; la unidad no estará aprobada.

Para indicar los criterios de evaluación con sus correspondientes criterios de calificación, el instrumento de evaluación y su procedimiento, se ha creado la siguiente tabla que recoge toda la información necesaria. Queda dividida por situaciones de aprendizaje, que en este caso son 3.

**Tabla 2**

*Evaluación de la UD*

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DE VOLEIBOL							
6°. E.P - 9 SESIONES							
2° TRIMESTRE							
SdA	COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIO DE EVALUACIÓN	CRITERIO DE CALIFICACIÓN		SABER BÁSICO	CONCRECIÓN DEL SABER BÁSICO	PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
1	CE.EF.1	1.4	75%		A	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación del repertorio de acciones motrices como portador y no portador del móvil (pelota), en ataque y en defensa.</li> <li>- Ajuste de las conductas para hacerlas más eficaces (anticipar, actuar rápido, cambiar de ritmo...).</li> <li>- Elaboración y utilización de estrategias de acción colectiva de ataque y defensa, enunciando reglas de acción para buscar la eficacia</li> </ul>	RÚBRICA ( <i>anexo 1</i> ) Se evalúa al final de la situación de aprendizaje
	CE.EF.5	5.3	15	25%	E	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión eficaz de la energía en función del tipo de esfuerzo</li> </ul>	LISTA DE COTEJO

			%			<p>solicitado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de conciencia de los riesgos y actuación con seguridad para uno mismo y para los demás</li> </ul>	<p>(<i>anexo 2</i>)</p> <p>Al finalizar la SdA (Dentro de este 25%, se reserva un 5% para evaluar el área transversal, tal y como se ha indicado previamente)</p>
		5.4	10%				
2	CE.EF.1	1.4	75%	A	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación del repertorio de acciones motrices como portador y no portador del móvil (pelota), en ataque y en defensa.</li> <li>- Ajuste de las conductas para hacerlas más eficaces (anticipar, actuar rápido, cambiar de ritmo...).</li> <li>- Elaboración y utilización de estrategias de acción colectiva de ataque y defensa, enunciando reglas de acción para buscar la eficacia</li> </ul>	<p>RÚBRICA (<i>anexo 1</i>)</p> <p>Se evalúa al final de la situación de aprendizaje</p>	
	CE.EF.5	5.4	25%	E	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión eficaz de la energía en función del tipo de esfuerzo solicitado.</li> </ul>	LISTA DE COTEJO	

						<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de conciencia de los riesgos y actuación con seguridad para uno mismo y para los demás</li> </ul>	<i>(anexo 2)</i> Al finalizar la SdA (Dentro de este 25%, se reserva un 5% para evaluar el área transversal, tal y como se ha indicado previamente)
3	CE.EF.1	1.4	75%		A	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación del repertorio de acciones motrices como portador y no portador del móvil (pelota), en ataque y en defensa.</li> <li>- Ajuste de las conductas para hacerlas más eficaces (anticipar, actuar rápido, cambiar de ritmo...).</li> <li>- Elaboración y utilización de estrategias de acción colectiva de ataque y defensa, enunciando reglas de acción para buscar la eficacia</li> </ul>	<i>RÚBRICA (anexo 1)</i> Se evalúa al final de la situación de aprendizaje
	CE.EF.5	5.1	15	25%	E	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión eficaz de la energía en función del tipo de esfuerzo solicitado.</li> </ul>	LISTA DE COTEJO

			%			<p>- Toma de conciencia de los riesgos y actuación con seguridad para uno mismo y para los demás</p>	<p>(<i>anexo 2</i>) Al finalizar la SdA (Dentro de este 25%, se reserva un 5% para evaluar el área transversal, tal y como se ha indicado previamente)</p>
	5.2		10%				

## 7. SITUACIONES DE APRENDIZAJE

### 7.1. Temporalización

Como ya se ha desarrollado previamente, la presente Ud se compone de 3 situaciones de aprendizaje. La primera establece como objetivo el poder conocer y profundizar en las habilidades básicas del voleibol (este objetivo abarca las dos primeras sesiones, porque ambas son de toma de contacto con el deporte, sin incluir la red y sin entrar en dinámica de las habilidades técnicas específicas). La segunda situación completa las habilidades técnicas del deporte, y en cada sesión se desarrolla una en concreto. Por último, en la tercera se pone en práctica todo lo aprendido y se completa un torneo con autonomía siguiendo una estructura de situación real de juego.

La siguiente tabla muestra los objetivos didácticos de cada sesión, clasificado a su vez por situaciones de aprendizaje:

**Tabla 3.**

*Temporalización esquemática y visual del contenido a trabajar en cada sesión de la UD*

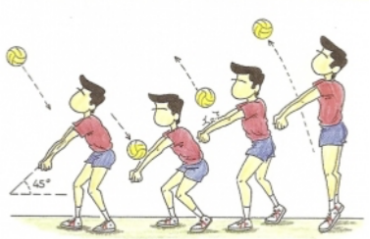
NÚMERO DE SESIÓN	objetivo didáctico A TRABAJAR
<b>SESIÓN 1</b>	Posición para los toques de dedos y antebrazos
<b>SESIÓN 2</b>	Pase y saque (Habilidades técnicas)
<b>SESIÓN 3</b>	Bloqueo
<b>SESIÓN 4</b>	Remate
<b>SESIÓN 5</b>	Defensa y colocación
<b>SESIÓN 6</b>	Círculo general
<b>SESIÓN 7</b>	Partidillos cooperativos
<b>SESIÓN 8 y 9</b>	Torneo final

Además de esta, se desarrolla en la siguiente tabla la temporalización específica de cada sesión (la descripción de la actividad, que incluye también el punto 7.4), indicando la ubicación, los materiales, los objetivos didácticos y el desarrollo con representaciones gráficas de cada sesión:

**Tabla 4.**

*Temporalización, objetivos y desarrollo de cada sesión de la UD, clasificado por Situaciones de aprendizaje y sesiones. MODELO LUDOTÉCNICO*

	<b>Situación de aprendizaje 1</b>	
<b>Temporalización</b>	2 sesiones (45 minutos cada una).	
<b>Objetivos didácticos</b>	Conocer y profundizar en las habilidades básicas del voleibol.	
<b>Sesión 1</b>	45 minutos.	
<b>Contenido</b>	Posición para los toques de dedos y antebrazos e introducción del deporte y su importancia.	
<b>Materiales</b>	Material básico de voleibol: postes, red, conos y petos de colores.	
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio.	
<b>Desarrollo</b>	<p><b>F1: Presentación global y planteamiento de desafíos (15 minutos)</b></p>	<p>Al igual que en la UD siguiendo el modelo tradicional y al ser la primera toma de contacto del alumnado, la sesión comenzará con un video motivador para aumentar el interés y participación de la clase. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=f4IdCopiLm4">https://www.youtube.com/watch?v=f4IdCopiLm4</a>. Se preguntarán el nivel de interés que presentan, y se hará una reflexión inicial del propio deporte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué sabéis sobre el voleibol?</li> <li>- ¿Habéis jugado alguna vez?</li> <li>- ¿Cómo creéis que se colocan las manos y el cuerpo para tocar el balón correctamente?</li> </ul>

		<p>Además, se les introducirá el contenido a trabajar ese día, mostrándoles visualmente la posición correcta para el toque de dedos y antebrazo usando una demostración del profesor y una imagen en la pizarra digital.</p> 
	<p><b>F2: Propuestas ludotécnicas (20 minutos)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Estatuas de voleibol”: el alumnado camina por el espacio y cuando el profesor diga “toque de dedos” o “antebrazo”, deben colocarse rápidamente en la posición correcta.</li> <li>2. “Pilla - Pilla voleibolero”: un alumno o alumna es el “cazador” y los demás deben desplazarse libremente. Para que se puedan salvar, pueden agruparse en parejas y colocarse rápidamente en la postura correcta que indique el docente. Se cambian los roles.</li> <li>3. “Desafío del equilibrio”: en parejas, uno lanza el balón despacio y el otro debe recibirlo usando la técnica adecuada aumentando la distancia progresivamente.</li> </ol>
	<p><b>F3: Propuestas globales (5 minutos)</b></p>	<p>Se forman grupos de 4 o 5 y cada equipo tiene que conseguir 10 pases seguidos combinando el toque de dedos y antebrazos. Hay que enfatizar la postura y se gana el primero que termine, o el que más pases haga.</p>
	<p><b>F4: Reflexión y puesta en común (5 minutos)</b></p>	<p>Reunimos al grupo en un círculo sentados y les pregunto primeras impresiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo ha sido la experiencia?</li> <li>- ¿Qué os ha parecido más fácil o difícil?</li> <li>- ¿Qué hemos aprendido hoy?</li> </ul> <p>Se refuerzan las ideas clave de la sesión: posición correcta, importancia del voleibol y la cooperación en equipo.</p>
<p><b>Sesión 2</b></p>	<p>45 minutos</p>	

<b>Contenido</b>	Habilidad técnica del pase y del saque	
<b>Materiales</b>	Material básico de voleibol: postes, red, conos y petos de colores. Además, un globo.	
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio.	
<b>Desarrollo</b>	<b>F1: Presentación global y planteamiento de desafíos (10 minutos)</b>	<p>Se inicia una breve charla en círculo atendiendo a las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Recordáis cómo colocarnos para el toque de dedos y de antebrazo? ¿Quién me explica?</li> <li>- ¿Para que creéis que sirve el pase en voleibol?</li> <li>- ¿Y el saque? ¿tipos?</li> </ul> <p>Se explica visualmente (mediante demostración del docente con apoyo de una imagen) el pase de dedos, el saque por abajo y se plantea el desafío de la sesión: “hoy vamos a mejorar nuestro saque y nuestro pase”</p>
	<b>F2: Propuestas ludotécnicas (20 minutos)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “atrapa y pasa” (con pase de dedos) : en tríos, uno lanza el balón, otro recibe y el ultimo lo devuelve con toque de dedos. Se cambian los roles.</li> <li>2. “Saque a la diana” (saque por abajo) se colocan círculos con aros o conos en el suelo a diferentes distancias. Los alumnos y alumnas deben intentar que el balón caiga dentro de un círculo. Se dan puntos según la distancia del círculo.</li> <li>3. “Pilla-pilla voleibolero 2.0”. la misma dinámica que en la sesión anterior, pero esta vez para salvarse deben realizar un pase de dedos con un compañero. Si lo hacen correctamente, quedan a salvo y siguen jugando.</li> </ol>
	<b>F3: Propuestas globales (10 minutos)</b>	En parejas se juega al denominado “pases locos”. Consiste en que cada pareja, con un globo y un balón de voleibol, tienen que mantener siempre el globo en el aire mientras van

		realizando pases. Tienen que coordinarse para que el globo no caiga y la técnica sea buena.
	<b>F4: Reflexión y puesta en común (5 minutos)</b>	Se reúne al grupo en círculo y se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué os ha parecido más fácil? El pase o el saque?</li> <li>- ¿En qué creéis que podéis mejorar?</li> </ul> ¿Cómo influye la comunicación con los compañeros en el pase?

Situación de aprendizaje 2		
<b>Temporalización</b>	4 sesiones (45 minutos cada una).	
<b>Objetivos didácticos</b>	Poner en práctica y perfeccionar las habilidades básicas de voleibol de manera individual y colectiva, y saber manejarse y moverse en el espacio cuando se coloca la red, utilizando el bloqueo, el remate y la correcta colocación	
<b>Sesión 3</b>	45 minutos.	
<b>Contenido</b>	Habilidad técnica del bloqueo	
<b>Materiales</b>	Material básico de voleibol: postes, red, conos y petos de colores.	
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio.	
<b>Desarrollo</b>	<b>F1: Presentación global y planteamiento de desafíos (10 minutos)</b>	Conversamos en círculo y se lanza una pregunta clave: ¿cómo evitaríais que el equipo rival marque un punto sin tocar el suelo?. Se hará una demostración visual sobre la teoría del bloqueo (posición de la manos, el salto con la extensión del cuerpo y la coordinación entre los compañeros) y se les lanza el desafío de la sesión de hoy: “hoy aprenderemos a bloquear eficazmente y a usarlo para mejorar la defensa del equipo”)
		1. “El muro imbatible” (juego de reacción). Se forman parejas frente a la red. Uno lanza el balón al otro, y este

	<p><b>F2: Propuestas ludotécnicas (20 minutos)</b></p>	<p>debe saltar e intentar bloquearlo con las manos abiertas. Primero sin red y luego con red.</p> <p>2. “Bloqueo por zonas” (técnica de bloqueo). Con cintas o conos se marcan tres zonas en la red, y los alumnos, en grupos, intentan bloquear el balón lanzado por el profesor hacia una zona específica. Hay punto extra si logran que el balón vuelva a otro campo con el bloqueo.</p> <p>3. “Salta y bloquea” (velocidad). Se colocan colchonetas delante de la red. Por turnos, los alumnos deben saltar sobre la colchoneta y simular un bloqueo. El objetivo es mejorar la rapidez y la explosividad en el salto.</p>
	<p><b>F3: Propuestas globales (10 minutos)</b></p>	<p>“Rally de bloqueos”</p> <p>Se forman dos equipos. Un equipo tiene que intentar pasar la pelota al otro campo, y el otro debe bloquearla e intentar que vuelva a su propio campo. Cuantos más bloqueos efectivos, más puntos se obtendrán.</p>
	<p><b>F4: Reflexión y puesta en común (5 minutos)</b></p>	<p>Se reúne al grupo en círculo y se les pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Os ha parecido difícil el bloqueo?</li> <li>- ¿Cómo os habéis sentido al bloquear por primera vez?</li> <li>- ¿Cómo podemos mejorar nuestro salto y colocación?</li> </ul>
<b>Sesión 4</b>	45 minutos	
<b>Contenido</b>	Habilidad técnica del remate	
<b>Materiales</b>	Material básico de voleibol: postes, red, conos, petos de colores y colchonetas.	
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio.	
<b>Desarrollo</b>		En esta 4ª sesión se les preguntará el cómo podríamos hacer que el balón toque el suelo en el campo contrario con más fuerza? Les explicaremos con una demostración y con los

	<p><b>F1: Presentación global y planteamiento de desafíos</b></p> <p><b>(10 minutos)</b></p>	<p>siguientes pases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- una carrera previa en tres pasos (derecha, izquierda, salto (en diestros))</li> <li>- golpeo con la palma abierta y muñeca bastante flexible</li> <li>- Caída con control y equilibrio tras el remate</li> </ul> <p>El desafío de la sesión: “hoy aprenderemos a realizar un remate fuerte y preciso”</p>
	<p><b>F2: Propuestas ludotécnicas</b></p> <p><b>(20 minutos)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Salto y pega” (juego de coordinación) : se coloca una colchoneta delante de la red. El alumnado debe hacer la batida de remate (tres pasos y salto) sin balón, solo practicando la coordinación. Si sobra tiempo, se añade un lanzamiento de balón del profesor para golpear en el aire.</li> <li>2. “Golpea en la zona” (técnica del remate): se colocan aros o conos en diferentes partes del campo y por turnos tienen que intentar rematar el balón dentro de un objetivo (pueden variar la potencia y la dirección del remate)</li> <li>3. “El asesino” (juego dinámico). Se forman dos equipos. Un jugador lanza el balón a otro compañero, quien debe rematar hacia el campo contrario. El otro equipo tiene que intentar que no caiga al suelo el balón.</li> </ol>
	<p><b>F3: Propuestas globales</b></p> <p><b>( 10 minutos)</b></p>	<p>Se juega un 3vs3 o un 4v4 (dependiendo del número de alumnos). Solo se hace punto si se finaliza con REMATE. Quien más puntos consiga, gana.</p>
	<p><b>F4: Reflexión y puesta en común</b></p> <p><b>(5 minutos)</b></p>	<p>Preguntas en círculo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué ha sido lo más difícil del remate?</li> <li>- ¿Cómo podemos mejorar nuestra potencia?</li> <li>- ¿Qué importancia tiene la colocación del balón antes</li> </ul>

		del remate?
<b>Sesión 5</b>	45 minutos	
<b>Contenido</b>	Defensa y colocación	
<b>Materiales</b>	Material básico de voleibol: postes, red, conos, colchonetas y picas	
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio.	
<b>Desarrollo</b>	<b>F1: Presentación global y planteamiento de desafíos</b>	Nos reunimos en círculo y reflexionamos con la siguiente pregunta: ¿cómo podemos evitar que el balón toque el suelo y, a la vez, preparar un buen ataque? Se explica la defensa (posición baja, brazos firmes y desplazamiento rápido) y la colocación.
	<b>F2: Propuestas ludotécnicas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Salva el balón” (juego de reacción). El profesor lanza balones a distintas zonas del campo y los jugadores deben reaccionar rápidamente y devolver los balones con el antebrazo.</li> <li>2. “Coloca el objetivo” (técnica de colocación). Se colocan aros y conos en el campo, y por parejas un alumno pasa el balón y el otro debe colocarlo dentro del objetivo con precisión. (como variante se puede incluir a un compañero que simule un rematador)</li> <li>3. “El constructor” (juego dinámico). En equipos de 3 o 4 jugadores, deben realizar tres toques (recepción, colocación y pase al otro lado) sin que el balón caiga.</li> </ol>
	<b>F3: Propuestas globales</b>	<p>4v4 con adaptación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un punto solo es válido si hay una colocación previa antes del ataque.</li> <li>- Los jugadores no pueden lanzar el balón directamente sin hacer, al menos, dos toques.</li> </ul>
	<b>F4: Reflexión y</b>	Preguntas en círculo:

	<b>puesta en común (5 minutos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué ha sido lo más difícil: defender o colocar?</li> <li>- ¿Cómo podemos hacer que la colocación sea más precisa?</li> <li>- ¿Qué importancia tiene la comunicación en la defensa?</li> </ul>
<b>Sesión 6</b>	45 minutos	
<b>Comparación con la unidad didáctica siguiendo el modelo tradicional</b>	<p>En la UD siguiendo el modelo más tradicional, esta sesión se centra en un circuito adaptado al voleibol que cuenta con 5 estaciones diferentes. Por grupos, deben ir pasando por los diferentes puntos reforzando en cada uno una habilidad técnica diferente aprendida previamente. Para el diseño de la sesión siguiendo el modelo ludotécnico se ha adaptado el circuito con sus correspondientes estaciones.</p> <p>Para hacerlo ludotécnico, la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- introduce una narrativa para darle sentido y motivación</li> <li>- Mantiene la estructura del circuito, pero con misiones y puntuación</li> <li>- Fomenta la autonomía y la toma de decisiones</li> <li>- La dificultad se adapta según el nivel del alumnado</li> </ul> <p><i>Esta estructura se seguirá también para las sesiones 7 y 8</i></p>	
<b>Contenido</b>	Circuito con habilidades técnicas.	
<b>Materiales</b>	Material básico de voleibol: postes, red, conos y petos de colores.	
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio.	
<b>Desarrollo</b>	<b>F1: Presentación global y planteamiento de desafíos (10 minutos)</b>	Historia diseñada: “¡Hola alumnos de sexto! Hoy somos un equipo de la élite del voley, que ha sido convocado para las olimpiadas de Agustinos 2025. Es una gran competición, pero antes de llegar al gran torneo, debemos superar una serie de retos para demostrar nuestras grandes habilidades. Haremos un circuito, y cada desafío que superemos nos acercate a la gran final.

		<p>Explicación del reto: se presentan seis estaciones temáticas, cada una se enfoca en una habilidad clave del voleibol. Cada estación tendrá una misión especial que los equipos deberán superar para tener más puntos. El objetivo es sumar todos los puntos y quien más tenga será el campeón.</p>
	<p><b>F2: Propuestas ludotécnicas (30 minutos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estación 1: hay que mantener un secuencia de 10 pases combinando ambas técnicas sin que el balón se caiga al suelo. Variante: si lo logran rápido, aumentamos a 15 pases o añadimos desplazamiento. (puntuación: 10 pases-1 punto// 15 pases- 2 puntos)</li> <li>- Estación 2: el objetivo es realizar saques intentando impactar en los “barcos de los contrarios” (aros por el espacio) con la variante de reducir la distancia para alumnos con dificultades o añadir un defensor para bloquear más. (1 acierto 1 punto// 3 aciertos 2 puntos)</li> <li>- Estación 3: hay que realizar una secuencia de saque, recepción, colocación y pase controlado sin que el balón caiga. Si se hace la secuencia completa 2 veces se suma 1 punto, y si se hace 4 veces se suman 2.</li> <li>- Estación 4: “el remate de la victoria”. Hay que completar la secuencia de lanzamiento, colocación y remate sobre la red con potencia. Si el remate cae dentro del area objetivo se suma un punto, y si hay 3 remates, 2 puntos.</li> <li>- Estación 5: “los guardianes del balón”. El objetivo es que un lanzador envía balones a distintas zonas y los defensores deben reaccionar rápido para recibir y devolver el balón. Si se hacen 5 devoluciones: 1 punto// si son 10: 2 puntos</li> <li>- Estación 6: 2vs2. Partidos en media cancha con rotación rápida de roles. Los equipos solo puntúan si se realizan al menos dos toques antes de devolver el balón.</li> </ul>

		5 punto: 1 punto// 10 puntos: 2 puntos.
	<b>F3: Propuestas globales</b>	No presenta
	<b>F4: Reflexión y puesta en común (5 minutos)</b>	Circulo de cierre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Reto más difícil?</li> <li>- ¿Estación favorita?</li> <li>¿Cómo se podría mejorar?</li> </ul>

Situación de aprendizaje 3	
<b>Temporalización</b>	2 sesiones (45 minutos cada una).
<b>Objetivos didácticos</b>	Completar un partido y un torneo de voleibol con autonomía, cooperando con los compañeros del grupo clase, respetando el material y las normas de seguridad y aplicando los gestos técnicos del deporte que se han trabajado previamente.
<b>Sesión 7</b>	45 minutos.
<b>Contenido</b>	Partidillos progresivos. El objetivo es prepararse para el torneo final de la ultima sesión mediante una progresión de juegos en equipo.
<b>Materiales</b>	Material básico de voleibol: postes, red, conos y petos de colores.
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio.
<b>Desarrollo</b>	<p><b>F1: Presentación global y planteamiento de desafíos</b></p> <p>“Historia diseñada: hemos avanzado como equipo y ahora nos tenemos que enfrentar al ultimo entrenamiento antes del gran torneo final. En la clase de hoy probaremos estrategias, jugadas y la coordinación para demostrar que valemos como equipo y llegaremos muy lejos”.</p> <p>Se explicará la dinámica de los partidos y se hará una reflexión inicial sobre a qué se pretende llegar, como se quiere jugar y como vamos a cooper en el equipo.</p>

	<b>F2: Propuestas ludotécnicas</b>	Los partidos comenzarán con partidos reducidos de 2x2 para asegurarnos la participación activa de todos. Luego se aplicarán a 4x4 para que se practique una situación más realista. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fase 1: torneo relámpago 2x2</li> <li>- Fase 2: mini partidos 4x4</li> </ul>
	<b>F3: Propuestas globales</b>	No presenta
	<b>F4: Reflexión y puesta en común</b>	Círculo de evaluación : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo ha sido la experiencia de jugar 2x2? ¿Y 4x4?</li> <li>- ¿Qué estrategias han funcionado mejor?</li> </ul>
<b>Sesión 8 y 9</b>	45 minutos	
<b>Contenido</b>	EL GRAN TORNEO FINAL	
<b>Materiales</b>	Material básico de voleibol: postes, red, conos y petos de colores.	
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio.	
<b>Desarrollo</b>	<b>F1: Presentación global y planteamiento de desafíos</b>	<p>Historia gamificada y diseñada:</p> <p>“ha llegado el final y el dia mas esperado para vuestra equipos! El gran torneo final de Agustinos 6° curso!. ¿Quién se llevará la victoria? ¿Qué equipo demostrará mejor trabajo en equipo y estrategia? !QUE EMPIECE LA BATALLA!</p> <p>EXPLICACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 equipos de 4 jugadores</li> <li>- 3 campos simultáneos</li> <li>- partidos de 5 minutos</li> <li>- fase inicial de 3 partidos con formato rotativo</li> <li>- final entre los dos equipos con mas victorias</li> <li>- partidos auto-arbitrados con supervisión del docente</li> <li>- Recompensa final con diplomas.</li> </ul>

	<p><b>F2: Propuestas ludotécnicas</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>EL GRAN TORNEO DE 6º DEL COLEGIO SAN AGUSTÍN DE ZARAGOZA.</b></p> <p>Al ser la última sesión de la unidad didáctica, se va a organizar un torneo de voleibol entre el grupo clase de sexto curso. Son un total de 24 alumnos, que se dividirán en 6 equipos de 4 jugadores, cuyos integrantes y colores estarán definidos previamente desde casa por el docente, para no perder tiempo. Dispondremos de 3 campos de juego simultáneos, localizados en el polideportivo del colegio. Todos los equipos jugarán al mismo tiempo en partidos de 5 minutos.</p> <p>Se realizará una fase inicial de 3 partidos en formato rotativo, donde cada equipo jugará dos partidos y descansará uno. Se contarán los partidos ganados y perdidos, y los dos equipos con más victorias jugarán la gran final. Mientras, el resto se jugarán los otros puestos.</p> <p>Los partidos serán auto- arbitrados, aunque el docente supervisará y resolverá dudas. Al finalizar el torneo, se realizará una pequeña recompensa con diplomas de participación a todos los miembros.</p>
	<p><b>F3: Propuestas globales</b></p>	<p>Para llevar a cabo la puntuación y hacerlo más lúdico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- FASE 1: 1 punto por cada partido ganado. En caso de empate en la clasificación, se decidirá por diferencia de puntos anotados.</li> <li>- FASE 2: “la gran final” Los dos equipos con más victorias jugarán por el título de campeones. Partidos de clasificación: el resto de equipos jugarán para definir su posición en la tabla.</li> </ul> <p>Normas especiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fair play: se premiara la deportividad</li> <li>- Tanto de oro: si hay empate en la final, gana el primer</li> </ul>

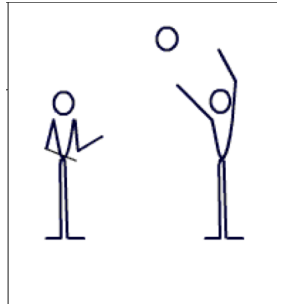
		equipo en anotar 3 puntos consecutivos.
	<b>F4: Reflexión y puesta en común</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- recompensas simbólicas; diplomas para todos en diferentes roles independientemente de sus posiciones en el torneo.</li> <li>- Reflexión final: emociones finales, motivación a lo largo de estas semanas, mejoras...?</li> </ul>

**Tabla 5.**

*Temporalización, objetivos y desarrollo de cada sesión de la UD, clasificado por Situaciones de aprendizaje y sesiones. MODELO TRADICIONAL*

	<b>Situación de aprendizaje 1: Introducción del móvil y toma de contacto con los aspectos técnicos (sin red)</b>
<b>Temporalización</b>	2 sesiones (45 minutos cada una).
<b>Objetivos didácticos</b>	Conocer y profundizar en las habilidades básicas del voleibol
<b>Sesión 1</b>	45 minutos. - <b>Posición para los toques de dedos y antebrazos-</b>
<b>Ubicación</b>	Aula ordinaria y polideportivo del colegio.
<b>Materiales</b>	Material básico de voleibol: postes, red, conos y petos de colores.
<b>Objetivo didáctico</b>	Iniciar al alumnado en la práctica del voleibol conociendo y aplicando las posiciones corporales básicas del toque de dedos y antebrazos mediante ejercicios individuales y por parejas, valorando la cooperación y mostrando una actitud positiva.
<b>Desarrollo</b>	<b>Toma de contacto con el deporte en el aula ordinaria (20 minutos):</b> al ser la primera toma de contacto del alumnado, la sesión comenzará con un video motivador para aumentar el interés y participación de la clase. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=f4IdCopiLm4">https://www.youtube.com/watch?v=f4IdCopiLm4</a> .(Voley Cracks, 2019) Se preguntarán el nivel de interés que presentan, y se hará una reflexión inicial del

	<p>propio deporte.</p> <p>Una vez en el <b>polideportivo...</b></p> <p><b>Calentamiento (2 minutos):</b> carrera continua, dos vueltas a ritmo suave alrededor de la pista deportiva.</p> <p><b>Núcleo (20 minutos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación y demostración de la técnica de toque de dedos y antebrazo (5 minutos)</li> <li>- <b>Autopases (5 minutos) :</b> división del grupo: por parejas, frente a frente y distribuidos aleatoriamente por el polideportivo. Desarrollo: uno de los alumnos lanza el balón al otro, que lo tiene que coger. Este hace lo mismo. Hay que evitar que el balón caiga al suelo.</li> <li>- <b>Pases a la pared (5 minutos)</b> (o si no es posible, por el espacio): División de grupo: individual, cada uno con un balón. Desarrollo: el alumnado se distribuye aleatoriamente por el espacio y van avanzando a la vez que lanzan el balón y lo recogen con toque de dedos o antebrazo según vaya nombrando la docente. Se enseña la <b>técnica de toque de dedos y antebrazo.</b></li> <li>- <b>El pase arriba (5 minutos)</b> División de grupo: por parejas, uno en frente de otro Desarrollo: en posición de “toque de dedos”, lanzamos el balón hacia arriba y dejamos que de un bote para que lo recoja el compañero en posición correcta de toque de antebrazo, es decir, con brazos estirados y juntos.</li> </ul>
<b>Sesión 2</b>	45 minutos. - <b>Tipos de pases y habilidad técnica del saque-</b>
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio.
<b>Materiales</b>	Material básico de voleibol: postes, red, conos y petos de colores.



<p><b>Objetivo didáctico</b></p>	<p>Comprender y aplicar de forma básica la técnica de los tipos de pase y saque de seguridad, mejorando la precisión mediante juegos cooperativos, favoreciendo la cooperación, el respeto y la autonomía.</p>
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>Calentamiento (5 minutos):</b> carrera continua, dos vueltas a ritmo suave alrededor de la pista deportiva y calentamiento de músculos y articulaciones dirigido por un alumno o alumna (los estudiantes se colocan en círculo y el “director” en medio.</p> <p><b>Núcleo (35 minutos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Tontito (5 minutos) :</b> el grupo se divide en grupos de 6/8 alumnos y alumnas dispuestos en círculo y uno en el medio. Los niños se pasarán el balón de unos a otros intentando que el del medio no lo coja. En caso de que lo toque, dicho alumno se cambia por el que ha fallado. No se puede pasar ni al compañero de la derecha ni al de la izquierda, y es recomendable ir contando el número de pases para aumentar la motivación.</li> <li>- <b>Explicación y demostración del saque (2 minutos)</b></li> <li>- <b>Toro sentado (5 minutos) :</b> el grupo se divide por parejas, uno enfrente del otro, a 3 metros de distancia. Uno de la pareja con el balón en la mano realiza un saque de seguridad (explicado previamente) sobre el compañero que se encuentra sentado. Cuando uno saca, el otro se levanta rápidamente y devuelve el balón con un toque de antebrazo y se vuelve a sentar. Hay que evitar que caiga al suelo</li> <li>- <b>Pases por parejas (5 minutos):</b> el alumnado se distribuye en dos hileras grandes enfrentadas cara a cara a 6 metros de distancia. A la señal del profesor o profesora tienen que pasarse el balón y recogerlo sin que éste toque el suelo. Primero se hará con las dos manos, luego con una, a la pata coja o desde detrás de la cabeza...</li> <li>- <b>Concurso de saques (10 minutos) :</b> individual, en tres filas sobre la línea de saque. A la señal del profesor o profesora, el alumnado tiene que realizar un saque de seguridad sobre una cono o un aro colocado en el otro</li> </ul>



	<p>campo. Se van contando los puntos y en 10 minutos, el equipo que más veces le haya dado al cono/aro (utilizado el gesto técnico correcto para sacar) gana.</p>
--	---

	<b>Situación de aprendizaje 2: Introducción de la red y perfección de los aspectos técnicos</b>
<b>Temporalización</b>	4 sesiones (45 minutos cada una).
<b>Objetivos didácticos</b>	Poner en práctica y perfeccionar las habilidades básicas de voleibol de manera individual y colectiva, y saber manejarse y moverse en el espacio cuando se coloca la red.
<b>Sesión 3</b>	45 minutos. BLOQUEO
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio
<b>Materiales</b>	Postes y red específicas de voleibol, conos, petos y balones propios del deporte
<b>Objetivo didáctico</b>	Comprender y aplicar de forma básica la técnica del bloqueo para mejorar la velocidad de reacción, así como la cooperación y su dinámica de juego.
<b>Desarrollo</b>	<p><b>Calentamiento (10 minutos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>(5 minutos)</b> : carrera continua, dos vueltas a ritmo suave alrededor de la pista deportiva y calentamiento de músculos y articulaciones dirigido por un alumno o alumna (los estudiantes se colocan en círculo y el “director” en medio).</li> <li>- <b>(5 minutos) Agrupamientos:</b> el alumnado se distribuye por el espacio de manera individual. El docente va a ir marcando diferentes números, y se tendrán que formar grupos de dicho número. Se juntan durante unos segundos, y quien quede fuera, tendrá un castigo físico a su elección (sentadillas, flexiones, abdominales...) Después se distribuyen de nuevo por el espacio.</li> </ul>

	<p><b>Núcleo (30 minutos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Fila contra fila (5 minutos).</b> El grupo clase se coloca en dos mitades enfrentadas en una fila cara a cara. El primero de una fila tiene el balón, y debe pasarlo utilizando el toque de dedos al primero de la otra fila, que queda situado en frente, de forma que el balón ni se caiga ni se detenga. El jugador o jugadora que pasa el balón se debe colocar el último de la fila del otro equipo, y esperará hasta que le vuelva a tocar. Como variante, se les dirá que tienen 1 minuto para que todos los miembros de la clase hagan el pase.</li> <li>- <b>Técnica de bloqueo (5 minutos)</b> . En parejas, un miembro se coloca al otro lado de la red. Uno lanza el balón suavemente, mientras el otro debe saltar y bloquear. Tras cada intento, se cambia el rol.</li> <li>- <b>Filas y bloqueo (10 minutos).</b> Todos la clase se colocará en fila a un lado de la cancha, excepto uno/a que pasará al otro lado. El jugador que está solo pasará suave el balón al primero de la fila, y este deberá devolverlo utilizando la técnica del antebrazo. Después, deberán rematar, en vez de pasar.</li> <li>- <b>Pelota bloqueada (variante) (5 minutos).</b> Todos la clase se colocará en fila a un lado de la cancha, excepto tres que pasarán al otro lado. Uno de los tres lanza la pelota, y el primero de la fila remata, mientras los otros tres bloquean dicho remate. Se irán turnando los roles.</li> </ul> <p><b>Vuelta a la calma (5 minutos):</b> juego de la “bomba”</p>
<b>Sesión 4</b>	45 minutos. REMATE
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio.



<b>Materiales</b>	Postes y red específicas de voleibol, conos, petos y balones propios del deporte
<b>Objetivo didáctico</b>	Comprender la técnica del remate en voleibol incluyendo la batida, el armado y el golpeo del balón, en contextos lúdicos y cooperativos, valorando el esfuerzo, la cooperación y el juego limpio.
<b>Desarrollo</b>	<p><b>Calentamiento (10 minutos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>(5 minutos)</b> carrera continua, dos vueltas a ritmo suave alrededor de la pista deportiva y calentamiento de músculos y articulaciones dirigido por un alumno o alumna (los estudiantes se colocan en círculo y el “director” en medio.</li> <li>- <b>(5 minutos): el pisotón.</b> Por parejas y cogidos de las manos, se intentará pisar a nuestro compañero o compañera y que no nos pise a nosotros. Se debe tener prudencia.</li> </ul> <p><b>Núcleo (30 minutos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Guerra de balones (10 minutos).</b> En dos equipos, cada uno se colocará en un lado de la cancha de voley, y cada equipo cuenta con 10 balones. A la señal del profesor, deben lanzar los balones al campo contrario lo más rápido que puedan utilizando SOLO el toque de dedos. Cuando finalice el tiempo, el equipo que menos balones tenga en su campo gana. Se harán 3 rondas : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ronda 1: toque de dedos</li> <li>- Ronda 2: antebrazo</li> <li>- Ronda 3: ambos</li> </ul> </li> <li>- <b>Batida sin balón (técnica de salto):</b> siguiendo la clásica batida de voleibol: paso largo- paso corto- salto con ambos pies se hace en filas partiendo de una distancia de 3 o 4 metros de la red. Primero se hará con un ritmo lento, y luego aumentando la velocidad. Hay que usar marcas en el</li> </ul>

	<p>suelo para guiar la carrera de impulso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Armado del golpe (movimientos de brazos para el remate) :</b> un alumno se coloca con los pies a la anchura de los hombros y con un balón en la mano no dominante. Lleva el brazo de golpeo hacia atrás en un movimiento circular y pronuncia la flexión del codo. Debe practicar el movimiento de golpeo con extensión completa del brazo sin impactar el balón.</li> <li>- <b>Remate con bloqueo pasivo:</b> se sitúan dos jugadores con rol de bloqueadores en la red con los brazos arriba, sin saltar. Mientras tanto los atacantes tienen que practicar el remate pasando el balón por encima o buscando el hueco libre.</li> <li>- <b>Actividad intentando que no caiga el balón (10 minutos)</b> en equipos de 6, se trata de hacer un 6x6 intentando que el balón caiga al suelo del equipo contrario. Para recibir, se puede coger el balón (pararlo). Gana el equipo que más veces toque el suelo del campo contrario.</li> </ul> <p><b>Vuelta a la calma (5 minutos):</b> preguntas reflexivas.</p>
<b>Sesión 5</b>	45 minutos. DEFENSA Y COLOCACIÓN
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio.
<b>Materiales</b>	Postes y red específicas de voleibol, conos, petos y balones propios del deporte
<b>Objetivo didáctico</b>	Desarrollar habilidades básicas de defensa, así como comprender la dinámica de las diferentes colocaciones en el voleibol y sus rotaciones.
<b>Desarrollo</b>	<p><b>Calentamiento (10 minutos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>(5 minutos)</b> carrera continua, dos vueltas a ritmo suave alrededor de la pista deportiva y calentamiento de músculos y articulaciones dirigido por un alumno o alumna (los estudiantes se colocan en círculo y el “director” en medio.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>El relevo del canguro (5 minutos)</b> en grupos de 4 o 5 se colocan en un punto de salida, y por relevos, irán saliendo uno a uno con el balón de voley entre las piernas, y avanzando a saltos como los canguros. El grupo que primero llegue gana.</li> </ul> <p><b>Núcleo (30 minutos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Peloteo controlado (recepción y control del balón):</b> En parejas, un jugador lanza el balón de forma controlada (saques flotantes o golpes muy dirigidos) y el otro debe recibir en antebrazos o con toque de dedos enviándolo de nuevo al lanzador,</li> <li>- <b>Defensa de remates desde una plataforma:</b> un compañero se coloca sobre una plataforma (un banco, por ejemplo) y realiza remates hacia los defensores de la cancha. Estos deben estar en posición baja y reaccionar para realizar la mejor defensa posible, controlando la dirección del balón.</li> <li>- <b>Trabajo de defensa con desplazamiento lateral:</b> se colocan 3 defensores en la zona del fondo. Un compañero lanza balones a diferentes zonas, obligando a los jugadores a moverse y reaccionar rápidamente. Cada defensor tiene que devolver el balón con un pase de antebrazos hacia el compañero.</li> </ul> <p><b>Vuelta a la calma (5 minutos):</b> juego de la “BOMBA”.</p>
<b>Sesión 6</b>	45 minutos. Voley - Circuito
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio
<b>Materiales</b>	Postes y red específicas de voleibol, conos, petos y balones propios del deporte.
<b>Objetivo didáctico</b>	Consolidar de forma global y dinámica los fundamentos técnicos del voleibol (pase, saque, colocación, remate, defensa y juego real) mediante un circuito por estaciones que promueva la práctica cooperativa, el ritmo activo y la mejora

	progresiva de las actividades específicas del juego.
<b>Desarrollo</b>	<p><b>Calentamiento (5 minutos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>(5 minutos)</b> carrera continua, dos vueltas a ritmo suave alrededor de la pista deportiva y calentamiento de músculos y articulaciones dirigido por un alumno o alumna (los estudiantes se colocan en círculo y el “director” en medio).</li> <li>- <b>El relevo del canguro (5 minutos)</b> en grupos de 4 o 5 se colocan en un punto de salida, y por relevos, irán saliendo uno a uno con el balón de voley entre las piernas, y avanzando a saltos como los canguros. El grupo que primero llegue gana.</li> </ul> <p><b>Núcleo (35 minutos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>CIRCUITO</b></li> </ul> <p>El alumnado se distribuye en grupos de 4/5, y se harán 6 estaciones diferentes en seis puntos distintos del polideportivo. Cada estación tendrá una duración de 5 minutos, siendo en total 35.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Estación 1:</b> pase de dedos y antebrazos: en parejas, pasarse el balón con pase de dedos y antebrazos, alternando lado 5 toques.</li> <li>- <b>Estación 2:</b> saque desde el fondo: desde la línea de fondo, realizar saques a diferentes zonas de la cancha intentando clavarlo en un objetivo, que puede ser un aro o un cono.</li> <li>- <b>Estación 3:</b> recepción y colocación: un alumno saca, otro recibe y coloca el balón a un tercer compañero que lo devuelve con un pase controlado.</li> <li>- <b>Estación 4:</b> remate sobre la red: un compañero lanza el balón, otro lo coloca y el tercero remata sobre la red. Al terminar se cambian los roles.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Estación 5:</b> defensa y desplazamiento: un lanzador envía balones a distintas zonas, y los defensores deben reaccionar rápido para recibir y devolver el balón.</li> <li>- <b>Estación 6:</b> mini partidos 2x2. Juego reducido en media cancha son rotación rápida de roles.</li> </ul>
--	--

	<b>Situación de aprendizaje 3. Puesta en práctica de lo aprendido</b>
<b>Temporalización</b>	4 sesiones (45 minutos cada una).
<b>Objetivos didácticos</b>	Completar un partido y un torneo de voleibol con autonomía, cooperando con los compañeros del grupo clase, respetando el material y las normas de seguridad y aplicando los gestos técnicos del deporte que se han trabajado previamente.
<b>Sesión 7</b>	45 minutos.
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio.
<b>Materiales</b>	Postes y red específicas de voleibol, conos, petos y balones propios del deporte.
<b>Objetivo didáctico</b>	Poner en práctica todo lo aprendido familiarizando al alumnado en situaciones reales del voleibol, asegurando la participación activa y la mejora de habilidades técnicas mediante partidillos progresivos.

<b>Desarrollo</b>	<p><b>Calentamiento (10 minutos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>(5 minutos)</b> carrera continua, dos vueltas a ritmo suave alrededor de la pista deportiva y calentamiento de músculos y articulaciones dirigido por un alumno o alumna (los estudiantes se colocan en círculo y el “director” en medio.</li> <li>- <b>(5 minutos): el pisotón.</b> Por parejas y cogidos de las manos, se intentará pisar a nuestro compañero o compañera y que no nos pise a nosotros. Se debe tener prudencia.</li> </ul> <p><b>Núcleo (35 minutos):</b></p> <p>En la sesión previa al torneo, el objetivo es que el alumnado practique y se familiarice con la dinámica del juego a través de <b>“partidillos progresivos”</b>, asegurando la participación activa de todos y todas. Dividiremos la clase en 12 parejas, que jugarán en 2x2 durante 15 minutos. Después, se juntarán en equipos de 4, y realizarán partidos de 5 minutos 4x4, para practicar de cara al torneo la próxima sesión.</p>
<b>Sesión 8 y 9</b>	45 minutos.
<b>Ubicación</b>	Polideportivo del colegio
<b>Materiales</b>	Postes y red específicas de voleibol, conos, petos y balones propios del deporte.
<b>Objetivo didáctico</b>	Consolidar todo lo aprendido durante toda la unidad a través de la participación en un torneo real de voleibol, fomentando el trabajo en equipo, la competencia sana, la participación activa y la toma de decisiones en tiempo real.

<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>Calentamiento (5 minutos):</b> carrera continua, dos vueltas a ritmo suave alrededor de la pista deportiva y calentamiento de músculos y articulaciones dirigido por un alumno o alumna (los estudiantes se colocan en círculo y el “director” en medio.</p> <p><b>Núcleo (25 minutos):</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EL GRAN TORNEO DE 6º DEL COLEGIO SAN AGUSTÍN DE ZARAGOZA.</b></p> <p>Al ser la última sesión de la unidad didáctica, se va a organizar un torneo de voleibol entre el grupo clase de sexto curso. Son un total de 24 alumnos, que se dividirán en 6 equipos de 4 jugadores, cuyos integrantes y colores estarán definidos previamente desde casa por el docente, para no perder tiempo. Dispondremos de 2 campos de juego simultáneos, localizados en el polideportivo del colegio. Todos los equipos jugarán al mismo tiempo en partidos de 10/15 minutos.</p> <p>Se realizará una fase inicial de 3 partidos en formato rotativo con una liga de puntos, donde cada equipo jugará dos partidos y descansará uno. Se contarán los partidos ganados y perdidos, y los dos equipos con más puntos jugarán la gran final. Mientras, el resto se jugarán los otros puestos.</p> <p>Los partidos serán auto- arbitrados, aunque el docente supervisará y resolverá dudas. Al finalizar el torneo, se realizará una pequeña recompensa con diplomas de participación a todos los miembros.</p> <p>En el anexo 4 y 5 se encuentra la organización, cuadros, calendarios y diplomas del torneo.</p> <p>En la sesión número 8 y 9 (torneo) , en la tercera situación de aprendizaje, habrá unos minutos de la clase para redactar una crónica deportiva sobre uno de los partidos que estamos viendo. Dicha crónica, será analizada en la siguiente sesión de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el aula, ya que la profesora</p>
--------------------------	---

	de dicha asignatura se ha ofrecido a trabajarlo para tener un proyecto interdisciplinar.
--	--

## 7.2. Objetivos didácticos

Han sido desarrollados en el punto anterior

## 7.3. Elementos curriculares

Aunque en la tabla 2 del punto 6 quedan recogidos, la presente tabla muestra de manera esquemática los elementos curriculares de cada situación de aprendizaje.

**Tabla 6.**

*Elementos curriculares de cada situación de aprendizaje*

<b>Situación de Aprendizaje</b>	<b>SA1: Introducción del móvil y toma de contacto con los aspectos técnicos (sin red)</b>		<b>SA2: Introducción de la red y perfección de los aspectos técnicos</b>	
<b>Sesiones</b>	1 y 2		3, 4, 5 y 6	
<b>Objetivo Didáctico</b>	Conocer y profundizar en las habilidades básicas del voleibol		Poner en práctica y perfeccionar las habilidades básicas de voleibol de manera individual y colectiva, y saber manejarse y moverse en el espacio cuando se coloca la red.	
<b>Competencias Específicas</b>	CE.EF.1	CE.EF.5	CE.EFF.1	CE.EFF.5
<b>Bloques de</b>	A	E Y F	A	E Y F

<b>saberes básicos</b>					
<b>Criterios de Evaluación</b>	1.4	5.3	5.4	1.4	5.4
<b>Instrumentos de evaluación</b>	RÚBRICA Y LISTA DE COTEJO			RÚBRICA Y LISTA DE COTEJO	
<b>Calificación</b>	25%			25%	

**Tabla 6.***Elementos curriculares de cada situación de aprendizaje*

<b>Situación de Aprendizaje</b>	<b>SA3: Puesta en práctica de lo aprendido</b>		
<b>Sesiones</b>	7 y 8		
<b>Objetivo Didáctico</b>	Completar un partido y un torneo de voleibol con autonomía, cooperando con los compañeros del grupo clase, respetando el material y las normas de seguridad y aplicando los gestos técnicos del deporte que se han trabajado previamente		
<b>Competencias Específicas</b>	CE.EF.1	CE.EF5	
<b>Bloques de saberes básicos</b>	A	E Y F	
<b>Criterios de Evaluación</b>	1.4	5.1	5.2
<b>Instrumentos de evaluación</b>	RÚBRICA Y LISTA DE COTEJO		
<b>Calificación</b>	50%		

#### **7.4. Conexión con otras materias**

En la sesión número 8 y 9 (torneo) , en la tercera situación de aprendizaje, habrá unos minutos de la clase para redactar una crónica deportiva sobre uno de los partidos que estamos viendo. Dicha crónica, será analizada en la siguiente sesión de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el aula, ya que la profesora de dicha asignatura se ha ofrecido a trabajarlo para tener un proyecto interdisciplinar. Se evaluará siguiendo la rúbrica del anexo 3

#### **7.5. Descripción de la actividad**

Incluido en las tablas 4 (Modelo Ludotécnico) y tabla 5 (Metodología Tradicional)

#### **7.6. Metodología**

Los estilos de enseñanza que guían esta unidad didáctica son el tradicional y el Modelo Ludotécnico. El método tradicional se centra en la técnica, en una secuencia repetitiva y el profesor es el instructor. Y en el Modelo Ludotécnico el estudiante es activo en su proceso de aprendizaje y aplica directamente las técnicas y tácticas dentro de situaciones de juego, lo que favorece el desarrollo de la toma de decisiones.

Se emplea el estilo de enseñanza del mando directo, se caracteriza por la directa relación entre el estímulo del profesor y la respuesta del alumno. Como se ve en nuestras sesiones, cada orden que da el maestro, procede a cada movimiento del alumno, es decir, un feedback inmediato. Además, no es individualizado, sino que se muestra a toda la clase, por lo que todos realizan la misma tarea de manera conjunta.

También aparece el descubrimiento guiado en alguna sesión (sobre todo en la temporalización del alumnado que realiza el Modelo Ludotécnico). Donde el profesor lanza preguntas sobre cómo quieren que sean las normas o el juego que van a llevar a cabo. Así mismo, el profesor no dice cómo quiere que sean las respuestas, sino que deja que ellos tomen la libertad y el camino que quieran.

En cuanto a los principios operacionales, en estas sesiones podemos observar los siguientes:

1. *Control individual significativo (en contexto real de juego) y conservación colectiva del balón:* Los estudiantes desarrollan el control individual mediante ejercicios específicos de pases, remate, recepción, golpeo y bloqueo, esenciales para mejorar su precisión y seguridad con la pelota en el contexto real de juego. Además, el trabajo en equipo se enfoca en la conservación colectiva del balón durante los pases defensivos y las jugadas coordinadas, donde los alumnos deben mantener la posesión en su equipo para evitar el punto de los oponentes.
2. *Progresión hacia el blanco (objetivo, meta):* en las sesiones, los estudiantes progresan desde ejercicios básicos hacia la meta de participar en un torneo de voleibol. Actividades como el avance pasando y los lanzamientos hacia objetivos específicos fomentan la idea de progresión hacia el objetivo final, alineándose con el desarrollo gradual de las habilidades necesarias para alcanzar el éxito en el juego completo.
3. *Creación de un desequilibrio a su favor:* durante las actividades, los estudiantes practican estrategias de ataque y defensa, buscando generar oportunidades de ventaja o “desequilibrio” frente al equipo contrario. En juegos de roles y de captura, los alumnos aplican esta estrategia para evitar que el adversario avance o para posicionarse favorablemente al golpear.
4. *Puesta en práctica del algoritmo de ataque (recibo, paso y golpeo):* la práctica de recibo, paso y golpeo es fundamental en varias de las sesiones. Los estudiantes deben decidir si pasar o rematar la pelota según el contexto del juego, lo que favorece el desarrollo de este algoritmo de ataque. Al avanzar en el aprendizaje, los alumnos utilizan esta toma de decisiones durante el torneo.
5. *Puesta en práctica del algoritmo de defensa (recibo y bloqueo).*
6. *Encadenamiento y continuidad de acciones, permuta de roles y cambio de estatus:* A lo largo de la unidad, los alumnos rotan roles entre atacante y defensor, adaptándose a cada situación de juego. Este encadenamiento de acciones y cambio de roles fomenta una mayor comprensión del juego y permite que los estudiantes desarrollen habilidades en ambas facetas, tanto en ataque como en defensa, promoviendo el cambio constante de estatus entre equipos y roles.

A lo largo de las diferentes situaciones de aprendizaje ofrecemos feedback a nuestro alumnado a través de reglas de acción, así conocen cómo mejorar o que hacer para que el resultado sea más efectivo.

Respecto a la situación de aprendizaje 1, formada por las sesiones 1 y 2, trabajando *Introducción del móvil y toma de contacto con los aspectos técnicos (sin red)* . Las reglas de acción serán:

- Si quiero hacer un pase correctamente sin que el “tontito” me lo quite , debo aprovechar cuando esté distraído intentando pasar al que se queda libre.
- Si me levanto de una forma veloz en el juego del toro sentado, entonces haré el pase a mi compañero antes.
- Si en el juego del concurso de saques me centro en un objetivo claro, tendré mas posibilidades de conseguirlo.
- Si en el juego de los pases se define un orden de compañeros y se desmarcan correctamente, es más sencillo ganar el juego.

En la situación de aprendizaje 2, compuesta por las sesiones 3, 4,5 y 6 trabajan el perfeccionamiento del bloqueo y la cooperación entre compañeros y compañeras del grupo clase (se introduce la red)

Las reglas de acción que aparecen son:

- Sí quiero eliminar a un jugador del equipo contrario, tendré que golpearlo con la pelota más cercana.
- Si quiero ganar en el juego de la guerra de balones, pasaré velozmente todos los que me lleguen del otro campo.
- Si quiero ganar en el juego de la guerra de balones, diseñaré una estrategia con mi equipo para posicionarnos en el campo y que los balones lleguen al otro campo antes.
- Si quiero que no me eliminen en el juego de fila contra fila, tendré que estar atento al lanzamiento del otro equipo y no esquivar el balón para darle correctamente y no muy lejos.
- Si quiero completar el circuito correctamente, estaré atento a las indicaciones de cambio del docente, y utilizaré la técnica necesaria en cada caso.

En la Situación de aprendizaje 3, compuesta por las sesiones 7,8 y 9, trabajan la técnica aprendida previamente, y completarán con autonomía un torneo de béisbol. Las reglas de acción que se aplicarán serán:

- Si quiero realizar un pase efectivo y que no se me caiga la pelota, tendré que situarme cerca de mi compañero.
- Si quiero que no me hagan punto, tendré que estar atento al juego del equipo contrario.
- Si quiero sumar puntos a mi equipo, tengo que utilizar la técnica y el gesto técnico adecuado en cada caso, para darle con más o menos fuerza al balón.
- Si el equipo defensor se distribuye bien cada vez que una persona vaya a rematar, lograrán coger la pelota lo más rápido posible.
- Si mi postura del tronco, brazos y piernas es correcta y adecuada a la hora de pasar o rematar, la pelota saldrá con fuerza en la dirección que quiero.

#### **7.7. Atención a las diferencias individuales**

Para atender a las diferencias individuales en esta unidad didáctica, es fundamental aplicar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y garantizar que todos los alumnos y alumnas tengan acceso equitativo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, hay que intentar diversificar la forma de presentar la información. Se combinarán diferentes estrategias como repeticiones, explicaciones verbales claras y estructuradas, demostraciones del docente o uso de recursos como videos, imágenes o pictogramas para reforzar la comprensión de los gestos técnicos del voleibol. Además, se usarán apoyos visuales como infografías o esquemas en las reglas básicas si así se considera.

Por otro lado, es importante ofrecer distintas formas de acción y expresión, permitiendo que los alumnos y alumnas desarrollen su aprendizaje de varias maneras. Algunos se ven beneficiados haciendo directamente el juego, pero otros están más cómodos si se hacen actividades previas de exploración guiada. Además, se puede fomentar la creación de estrategias de juego o dinámicas adaptadas, en las que los estudiantes pueden aplicar los conocimientos que han aprendido de una manera más personalizada.

En tercer lugar, la motivación es clave para el desarrollo de esta unidad didáctica, así que para aumentarla, se introducen retos progresivos y actividades adaptadas a sus intereses. Además, se pueden adaptar los espacios, aumentando o disminuyendo según se vaya desarrollando el juego.

Desde el punto de vista organizativo, es esencial estructurar agrupamientos flexibles y heterogéneos, para que los juegos se desarrollen de forma dinámica y equilibrada. Esto permite que el alumnado con mayor habilidad pueda ayudar a quienes necesitan más apoyos en el voleibol, fomentado el desarrollo integral del alumnado mediante dinámicas de educación emocional y comunicación empática.

Para aquellos que presenten dificultades específicas de aprendizaje, se pondrán en marcha medidas de apoyo y refuerzo dentro del grupo evitando la segregación. Se harán adaptaciones con simplificación de instrucciones, uso de material modificado (balones más grandes o más pequeños, o red más baja) o reducción en la exigencia. Asimismo, si es necesario, se harán también adaptaciones de ampliación para el alumnado con altas capacidades, respetando siempre la diversidad dentro del aula

### **7.8. Evaluación formativa**


La evaluación de la unidad didáctica en las dos temporalizaciones la llevaremos a cabo con dos instrumentos de evaluación, una rúbrica (75%) y una lista de cotejo (25%). Se evaluará al final de cada situación de aprendizaje, para ver si alcanzan los mínimos de las sesiones. Se valorarán los mismos ítems en las tres, para que se pueda ver la progresión de cada alumno de manera clara. A continuación, veremos el desarrollo de ambas dos;

Una **rúbrica** para evaluar la competencia específica 1 (CE.EF.1), concretamente el criterio de evaluación 1.4; una **lista de cotejo** para evaluar la competencia específica 5 (CE.EF.5), concretamente el criterio 5.1, 5.2 y 5.3 (supondrá el 20%), y una segunda lista de cotejo que supondrá el 5% del 20% de la lista de cotejo, que evaluará la asignatura de Lengua Castellana y literatura. En cuanto a la rúbrica de evaluación, se han diseñado 7 ítems con 3 niveles de concreción, y se evaluará al finalizar la sesión 2 (situación de aprendizaje 1), la sesión 6 (situación de aprendizaje 2) y la sesión 9 (situación de aprendizaje 3). La lista de cotejo, se evaluará también en los mismos momentos y cuenta con 8 ítems.

La rúbrica tendrá un valor del **75% de la calificación** (*anexo 1*) y la lista de cotejo del **25% de la calificación** (*anexo 2*). Para valorar la progresión, la rúbrica y lista de cotejo en la SA.1 y SA.2 supondrán el 25% de la calificación final en cada una de ellas y en la SA. 3 el 50% de la calificación final.

Para superar y aprobar la unidad didáctica, el alumnado deberá superar **AMBAS** competencias; siendo su calificación de un 5 o superior. En caso de que una de las dos competencias específicas no esté apta; la unidad no estará aprobada.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Agustinos Zaragoza. (s. f.). <https://agustinoszaragoza.com/proyectos-por-etapas-3o-de-primaria/>
- Agustinos Zaragoza. (s. f.-b). *Modelo educativo* <https://agustinoszaragoza.com/modelo-educativo/>
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. (2022). *Currículo de Educación Primaria. Área de Educación Física.* <https://educa.aragon.es/documents/20126/2773107/%5B02.04%5D+Educación+Física.pdf/7d6adfae-9832-db53-c2c1-7317ed8612ec?t=1661254426526>
- Recursos DUA. (s. f.). *¿Qué es DUA? Diseño Universal para el Aprendizaje* <https://www.recursosdua.com/que-es-dua>
- Rafa. (2012, enero 5). *Mando directo* [Diapositivas]. SlideShare. <https://es.slideshare.net/slideshow/mando-directo-10822276/10822276>
- Guterman, T. (s. f.). Método de enseñanza de la Educación Física: descubrimiento guiado. <https://efdeportes.com/efd63/metodo.htm>
- Voley Cracks. (2019, 27 noviembre). Nuestro Tiempo Video motivacional de Voley [Video]. YouTube.  Nuestro Tiempo Video motivacional de Voley

## 9. ANEXOS

- *Anexo 1 (elaboración propia). Rúbrica de calificación para la CE.EF.1*

Ítem	Nivel 1 (Inicial)	Nivel 2 (En progreso)	Nivel 3 (Avanzado)
<b>1. Control del balón en toque de dedos y antebrazos.</b>	No logra mantener un control adecuado del balón, su toque es impreciso y no permite la continuidad del juego.	Controla el balón de forma aceptable, aunque con algunos errores que afectan la fluidez del juego.	Controla el balón con precisión y fluidez, permitiendo la continuidad del juego a la perfección.

<b>2. Combina diferentes tipos de golpeo según el contexto de juego</b>	Tiene dificultades para combinar golpes o completar actividades incluso en situaciones guiadas y necesita ayuda docente. .	Combina algunos golpes con ayuda de compañeros en las actividades, pero se muestra inseguro/a	Combina todo tipo de golpes de forma autónoma en todas las actividades y juegos. .
<b>3. Precisión en el saque</b>	Presenta dificultades para ejecutar el saque correctamente, sin conseguir precisión ni potencia.	Realiza el saque de manera aceptable, pero con poca consistencia en su efectividad	Ejecuta el saque con precisión y adaptándolo a la situación del juego.
<b>4. Desplazamiento y colocación en el campo.</b>	NO se posiciona correctamente en el campo ni anticipa el juego, siendo su movilidad muy limitada.	Se mueve adecuadamente por el espacio, pero reacciona tarde en defensa o ataque.	Se desplaza con agilidad, anticipa las jugadas y se posiciona estratégicamente. .
<b>5. Coordinación con el equipo</b>	NO interactúa adecuadamente con sus compañeros y dificulta la continuidad del juego.	Se comunica y coordina de manera aceptable, aunque con errores ocasionales.	Mantiene una excelente coordinación con su equipo, favoreciendo un juego fluido.
<b>6. Toma de decisiones en el juego real</b>	Toma decisiones inadecuadas o tarda demasiado en reaccionar ante las posibles jugadas.	Toma decisiones acertadas en la mayoría de las ocasiones, aunque con margen de mejora.	Decide con rapidez y eficacia, seleccionando la mejor acción en cada situación de juego.

<b>7. Actitud y esfuerzo en el torneo final</b>	Muestra desinterés, participa poco o afecta negativamente al equipo.	Participa activamente y con interés, aunque su motivación varía según la situación del partido.	Demuestra esfuerzo constante, motiva a sus compañeros y mantiene una actitud positiva durante todo el tiempo.
<b>8. Capacidad de adaptación a las diferentes fases de la unidad.</b>	No logra transferir lo aprendido en sesiones iniciales a la fase de juego real.	Aplica los aprendizajes en situaciones reales, aunque con dificultades.	Se adapta con éxito a las distintas fases de la unidad, mostrando un progreso y mejora continua.

- Anexo 2 (elaboración propia). Lista de cotejo para la CE.EF.5

<i>Ítem</i>	<i>Sí</i> (✓)	<i>No</i> (✗)
1. Llega a clase con el equipamiento adecuado (ropa y calzado deportivo)		
2. Realiza un calentamiento adecuado antes de la práctica y participa en la vuelta a la calma después de la sesión		
3. Identifica y aplica medidas de seguridad antes, durante y después de la actividad (ejemplo: no invadir la cancha, mantener distancia en los saques...)		
4. Sabe cómo actuar ante un accidente deportivo (avisa al profesor, aplica primeros auxilios...)		
5. Regula su esfuerzo físico durante la práctica, adaptando la intensidad de su juego a sus capacidades.		

6. No reproduce estereotipos de género en el juego y fomenta la inclusión y el trabajo en equipo		
7. Identifica y rechaza conductas inapropiadas como el juego agresivo, la falta de respeto o los comentarios despectivos sobre las habilidades de otros compañeros.		
8. Mantiene la postura correcta para reducir lesiones y riesgos.		
9. Muestra una actitud positiva hacia el deporte como herramienta para un estilo de vida saludable, manifestando interés por seguir practicándolo fuera del aula.		

- *Anexo 3 (elaboración propia). Lista de cotejo para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura*

<i>Ítem</i>	<i>Sí</i> (✓)	<i>No</i> (x)
1. Utiliza correctamente el formato correcto para redactar la crónica deportiva		
2. La estructura de la redacción está bien hecha y se observan párrafos bien separados.		
3. Utiliza un título llamativo y correcto		
4. Sigue las indicaciones del docente y especialistas a la hora de analizar un partido u otro		
5. Atiende a las faltas de ortografía de la crónica		
6. Realiza la redacción con una letra legible		

7. Observa con detalle el partido para ser lo más objetivo posible en la redacción.		
8. Mantiene la postura y posición correcta para evitar molestar a los jugadores.		

- Anexo 4. Cuadrante del torneo de voleibol.

## TORNEO DE VOLEIBOL 6º DE PRIMARIA

**COLEGIO SAN AGUSTÍN (ZARAGOZA)**

---

### TABLA DE CLASIFICACIONES

EN CASO DE EMPATE, SE DESEMPATA POR EL PUNTO DE ORO

EQUIPO	PJ	PG	PP	SETS A FAVOR	SETS CONTRA	PUNTOS
EQUIPO 1	3					
EQUIPO 2	3					
EQUIPO 3	3					
EQUIPO 4	3					

Victoria 2-0 3 puntos

Victoria 2-1 2 puntos

Derrota 1-2 1 punto

Derrota 0-2 0 puntos

**CLASIFICACIÓN DE LA LIGA**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



- Anexo 5. Diploma entregado en el torneo de voleibol



## 9.2. Anexo II. Cuestionario AMPET4 (Ruiz et al; 2014). Evaluación de la motivación en Educación Física.

¡Hola a todos y todas! Soy Emma Resano, la profesora de prácticas en vuestro colegio. Estoy haciendo mi Trabajo de fin de Grado (TFG) sobre la enseñanza del voleibol a través del **modelo ludotécnico**, y para ello necesito vuestra ayuda. Voy a realizar un pre-test y un post-test para analizar cómo influye esta metodología en la motivación y las emociones. Es muy fácil de completar!

Para completarlo correctamente, tenéis que marcar la opción que mejor describa vuestra opinión en cada caso.

Se usa una escala del 1 al 5:

1. **Muy en desacuerdo**
2. **En desacuerdo**
3. **Indeciso/a**
4. **De acuerdo**
5. **Totalmente de acuerdo**

No hay respuestas correctas o incorrectas. Sed sinceros/as, ya que esto me ayudará mucho en mi trabajo.

¡¡Gracias por participar!!

**TEST AMPET**  
(Ruiz, Graupera y Moreno, 2014)

Nº	Ítems	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.					

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

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 ngo 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.					

### 9.3. Anexo III. Cuestionario GES-C (Alcaraz-Muñoz et al., 2022), Evaluación de las emociones en Educación Física.



¡Hola a todos y todas! Soy Emma Resano, la profesora de prácticas en vuestro colegio. Estoy haciendo mi Trabajo de fin de Grado (TFG) sobre la enseñanza del voleibol a través del **modelo ludotécnico**, y para ello necesito vuestra ayuda.

Voy a realizar un pre-test y un post-test para analizar cómo influye esta metodología en la motivación y las emociones. Es muy fácil de completar!

Para completarlo correctamente, tenéis que marcar la opción que mejor describa vuestra opinión en cada caso.

- Nada
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho

No hay respuestas correctas o incorrectas. Sed sinceros/as, ya que esto me ayudará mucho en mi trabajo.

¡¡Gracias por participar!!

#### TEST GES-C (Alcaraz-Muñoz et al., 2022)

#### DÍA 1

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO		NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
ALEGRÍA						ALEGRÍA					
RECHAZO						RECHAZO					
HUMOR						HUMOR					
IRA						IRA					
FELICIDAD						FELICIDAD					
VERGÜENZA						VERGÜENZA					
MIEDO						MIEDO					
AFECTO						AFECTO					
TRISTEZA						TRISTEZA					

PRE-TEST

POST-TEST



## DÍA 2

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
ALEGRÍA					
RECHAZO					
HUMOR					
IRA					
FELICIDAD					
VERGÜENZA					
MIEDO					
APECTO					
TRISTEZA					

PRE-TEST

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
ALEGRÍA					
RECHAZO					
HUMOR					
IRA					
FELICIDAD					
VERGÜENZA					
MIEDO					
APECTO					
TRISTEZA					

POST-TEST

## DÍA 3

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
ALEGRÍA					
RECHAZO					
HUMOR					
IRA					
FELICIDAD					
VERGÜENZA					
MIEDO					
APECTO					
TRISTEZA					

PRE-TEST

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
ALEGRÍA					
RECHAZO					
HUMOR					
IRA					
FELICIDAD					
VERGÜENZA					
MIEDO					
APECTO					
TRISTEZA					

POST-TEST



