



Trabajo Fin de Máster
En Profesorado de E.S.O. y Enseñanzas de Idiomas,
Artísticas y Deportivas
Especialidad de Educación Física

TÍTULO: Efectos del modelo de educación deportiva en una unidad didáctica de voleibol en variables motivacionales: un estudio basado en la teoría de la autodeterminación

TITLE: Effects of the sport education model in a volleyball didactic unit on motivational variables: a study based on self-determination theory

Autor:

Sergio Diloy Peña

Directores:

Luis García González y Ángel Abós Catalán

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN (HUESCA)

2019

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	pág 4
I. RESUMEN/ABSTRACT.....	pág 5
II. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	pág 7
III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	pág 8
3. La importancia de los modelos pedagógicos en la Educación Física	
3.1 Evolución histórica de los modelos de enseñanza	
3.1.2 Características del modelo de Educación Deportiva	
3.2 Teoría de la autodeterminación con las aportaciones de la novedad y variedad	
3.3 Relación de los modelos pedagógicos con la teoría de la Autodeterminación	
3.3.1 Relación entre el modelo de educación deportiva con las necesidades psicológicas básicas MED	
3.3.2 Relación entre el modelo de educación deportiva con la motivación	
3.3.3 Relación entre el modelo de educación deportiva con la variedad y la novedad	
3.3.4 Relación entre el modelo de educación deportiva con la intención de práctica posterior	
3.4 Relación entre la educación física con el género	
3.5 Relación entre la educación física con la percepción de competencia	
IV. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	pág 18
V. MÉTODO.....	pag 18
5.1 Diseño	
5.2 Participantes	
5.3 Variables e instrumentos	
5.4. Procedimiento (descripción de la intervención)	
5.5. Intervención	
5.6. Análisis estadístico	
VI. RESULTADOS.....	pág 24
VII. DISCUSIÓN.....	pág 30
VIII. LIMITACIONES, PROSPECTIVAS Y APLICACIONES PRÁCTICAS.....	pág 36
IX. CONCLUSIONES.....	pág 38
X. BIBLIOGRAFÍA.....	pág 39
XI. ANEXOS.....	pág 51

AGRADECIMIENTOS

Una vez finalizado el presente trabajo de iniciación a la investigación, me he dado cuenta que no hubiera sido posible sin la ayuda de varias personas de mi entorno e instituciones, por lo que a continuación les quiero dedicar unas líneas de agradecimiento.

Gracias Toño, mi tutor del instituto IES Andalán, por todo lo que has colaborado en este proceso de investigación, gracias por estar disponible en cualquier momento para echarme una mano, y gracias por permitirme implantar mi unidad didáctica dentro de tu programación, estoy seguro que sin ti no hubiera sido posible. Agradecer también a Luis Ángel, el COFO del instituto, por ayudar a coordinar toda la estructura que ha sido necesaria para llevar a cabo este proyecto, así como para servir de nexo entre el instituto y la universidad. De verdad, gracias sinceramente por toda vuestra ilusión y ganas mostradas en el trabajo.

Gracias a mi familia por aguantarme en estos meses difíciles llenos de prisas, plazos y tensión. Solo vosotros sabéis lo que me ha costado realizar este trabajo y todas las horas que hay metidas en él. Vosotros sois el motor y el referente en el que me fijo cada día para intentar hacer mi trabajo lo mejor posible, gracias por el apoyo en los momentos complicados sin vosotros este trabajo no sería el mismo, gracias por enseñarme “a que cuando se hacen las cosas hay que poner todo lo que uno tiene”.

No puedo olvidarme de ti, desde que te conocí me has marcado tanto como alumno y persona, has conseguido abrirle los ojos a un chico al que solo le importaba el resultado a uno que ahora solo busca el proceso. Mis más sinceras Gracias Luis García González por haberme dado la posibilidad de volver a trabajar contigo, y permitirme aprender de nuevo todo sobre este mundo de la docencia. Para mi eres un referente y fuente de motivación que has marcado mi vida desde que te conocí en aquella clase de Acción Docente en tercero de carrera.

Gracias Ángel Abós y Javier Sevil por estar en todo momento ahí, poniendo vuestro granito de arena en este proyecto y enseñándome todo lo que rodea al mundo de la investigación. Este trabajo también es parte vuestra sin duda, habéis sido un ejemplo durante todo este tiempo que hemos compartido.

I. RESUMEN/ABSTRACT

El presente estudio se basa en la implementación de una unidad didáctica sobre el modelo pedagógico de educación deportiva con el contenido del voleibol, y sus respectivos efectos en el alumnado. Así, el objetivo principal es examinar los efectos de la intervención en los procesos motivacionales del alumnado de ESO. De forma subsecuente, otro de los objetivos es examinar los efectos de la aplicación del modelo de educación deportiva en función del género del alumnado y su percepción de competencia inicial.

Para llevar a cabo sendos objetivos, 53 estudiantes de 4º de ESO, divididos en dos clases de 30 y 23 alumnos, respectivamente han participado en el estudio. Todo ellos, han cumplimentado una serie de cuestionarios relacionados con el análisis de los procesos motivaciones como: el apoyo a las necesidades psicológicas básicas (NPB, CANPB), la satisfacción de las NPB (BPNES), la satisfacción de la novedad (NNSS), la satisfacción de la variedad (PVE), la motivación en la educación física (PLOC-2), y la intención de práctica posterior (MIFA). Para el cálculo de los resultados, se ha realizado un análisis de los estadísticos descriptivos y un análisis de varianza multivariante (MANOVA) de dos factores con medidas repetidas en un factor (tiempo).

Los resultados del presente estudio demuestran que la implementación del modelo pedagógico de educación deportiva en una unidad didáctica de voleibol tiene efectos positivos en el apoyo de las NPB, en la satisfacción de las NPB, en la satisfacción de la novedad y variedad y en la motivación intrínseca. Además, la aplicación del modelo de educación deportiva en la unidad didáctica de voleibol ha resultado ser más efectiva en el género femenino y en aquellos estudiantes que partían de un nivel más bajo de percepción de competencia. En conclusión, es necesario que la administración educativa facilite la formación del profesorado en este tipo de modelo pedagógico, dado que sus beneficios, además de afectar a los procesos motivacionales del alumnado pueden ser una herramienta para mejorar los niveles de actividad física.

Palabras clave: Modelo de educación deportiva, necesidades psicológicas básicas, percepción de competencia, motivación autodeterminada, intención de práctica posterior, género

ABSTRACT

The present study is based on the implementation of a didactic unit on the pedagogical model of sports education with the content of volleyball, and their respective effects on students. The main objective is to examine intervention's effects on the motivational processes of ESO students. Subsequently, another of the objectives is to examine the effects of the application of the sports education model based on the gender of the students and their perception of initial competence.

To carry out two objectives, 53 students of 4th ESO, divided into two classes of 30 and 23 students, respectively, have participated in the study. All of them have completed a series of questionnaires related to the analysis of motivation processes such as: support for basic psychological needs (NPB, CANPB), satisfaction of NPB (BPNE), satisfaction of novelty (NNSS), the satisfaction of variety (PVE), the motivation in physical education (PLOC-2), and the intention of subsequent practice (MIFA). For the calculation of the results, an analysis of the descriptive statistics and a multivariate analysis of variance (MANOVA) of two factors with repeated measurements in a factor (time) were performed.

The results of the present study show that the implementation of the pedagogical model of sports education in a volleyball didactic unit has positive effects in the support of the NPB, in the satisfaction of the NPB, in the satisfaction of the novelty and variety and in the motivation. In addition, the application of the model of sports education in the volleyball didactic unit has been more effective in the female gender and in those students who started from a lower level of perception of competence. In conclusion, it is necessary that the educational administration facilitate the training of the professed in this type of pedagogical model, since its benefits, in addition to affecting the motivational processes of the students can be a tool to improve the levels of physical activity.

Key words: Sport education, basic psychological needs, perception of competence, self-motivated motivation, intention of subsequent practice, gender

II. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo hace referencia al Trabajo Fin de Máster (TFM), perteneciente a la modalidad B que se basa en un trabajo de iniciación a la investigación, integrada en la línea “Motivación en educación física y promoción de la actividad física” tutorizada por Luis García. El trabajo se basa en analizar los efectos que tiene la implementación de una unidad didáctica de voleibol con la metodología de educación deportiva en varios grupos de 4º de la ESO.

Son necesarios todos estos tipos de trabajos que apoyen la implementación de metodologías diferentes, dejando en segundo plano todas aquellas basadas en el mando directo, modelos técnicos o en la repetición. Es el momento de empezar a dar el cambio hacia un nuevo tipo de educación física (EF) que se base en la autonomía del alumnado, situaciones reales de aprendizaje, que la transferencia del conocimiento a otras actividades sea un elemento clave en las clases y recursos o herramientas que ayuden a que el alumnado se sienta protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo de educación deportiva presenta una serie de características que se adapta a los nuevos tiempos en los que nos encontramos. Es una metodología flexible que puede ayudar al alumnado a cerciorarse como otro tipo de clases son posibles, basadas en situaciones simuladas de juego real y con un formato de competición que aporta filtros educativos a ésta. Es una manera de fomentar la diversión y participación del alumnado, sin olvidarnos de llevar a cabo su proceso de aprendizaje.

A continuación, se expone la fundamentación teórica del estudio, la cual se apoya fundamentalmente en la teoría de la autodeterminación. Seguidamente, se detallan los objetivos y la hipótesis del estudio. En tercer lugar, se explica la metodología implementada. Por último son expuestos los diferentes resultados encontrados, así como su discusión con otras investigaciones, las limitaciones y prospectivas, y las conclusiones del estudio llevado a cabo.

III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3. La importancia de los modelos pedagógicos en la Educación Física

3.1 Evolución histórica de los modelos de enseñanza

El docente de EF siempre va a ser un factor determinante a la hora de condicionar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, por ello, la elección de una metodología u otra acabara siendo clave en el desarrollo de contenidos en la asignatura. De forma directa, el docente de EF acabará repercutiendo sobre el aprendizaje de nuevos conocimientos al alumnado, ligados a los que ya poseía.

Durante el siglo pasado ha existido una confusión terminológica en torno a los distintos elementos que configuran la enseñanza de la Educación Física, lo que ha llevado a utilizaciones inexactas y entremezcladas de los estilos de enseñanza (Mosston y Ashworth, 2002), los modelos curriculares (Jewett y Bain, 1985), los modelos de instrucción (Meztler, 2000), y los modelos pedagógicos (Haerens, Kirk, Cardon, y De Bourdeaudhuij, 2011). Estos últimos, se han convertido en una tendencia educativa emergente en las aulas de EF. De hecho, con el paso del tiempo, los modelos pedagógicos se han configurado como el centro de atención de la docencia en EF (Casey 2014), y actualmente se podrían definir como una forma de organizar los elementos de aprendizaje del currículum para lograr adquirir una serie de conocimientos específicos, donde se busca que los resultados de aprendizaje se adapten a las necesidades de los estudiantes (Casey, 2016). Esta definición, expresa que un modelo pedagógico no se refiere a un elemento cerrado, sino que el concepto actual hace referencia a un diseño específico donde se encuentra el suficiente espacio para realizar adaptaciones en cada nivel (Kirk, 2013).

Unido a la emergencia de los modelos pedagógicos, se han producido una serie de cambios a nivel normativo y legislativo tanto en España (2013) como a nivel Europeo (2006), buscando realizar un modelo competencial, con una continua construcción de conocimientos del alumnado a través de la actualización de los aprendizajes, en base a las competencias impuestas (Tejada, 2012). En base a estos cambios, surge una necesidad evidente de implicar al alumnado con una mayor participación, cediendo la responsabilidad y proporcionando un aumento de su autonomía (Hong, 2012). En este sentido, los modelos pedagógicos han comenzado a asentarse en este nuevo marco

normativo, asumiendo orientaciones hacia una cesión de autonomía en el poder de la toma de decisiones en el aula y en el camino que toma el alumnado en su aprendizaje.

Actualmente, el contexto de enseñanza de la Educación Física se encuentra inmerso en un proceso de renovación de las metodologías empleadas en las aulas, evolucionando (o deseando hacerlo) de aquellos modelos tradicionales basados en perfeccionar la técnica y las distintas habilidades motrices específicas (González-Víllora, García-López, Contreras-Jordán y Sánchez-Mora, 2009) a otros donde el alumnado sea el centro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y donde él mismo es el encargado de tomar sus propias decisiones. En este sentido, algunos modelos alternativos surgen de la necesidad anteriormente comentada, como son el caso de los *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker y Thorpe, 1982) y el modelo de educación deportiva (Siedentop, 1994). Este último, fue introducido por Daryl Seidentop para ayudar al alumnado a vivenciar unas experiencias auténticas y verdaderas en las clases de Educación Física, con el objetivo de conseguir una enseñanza más completa. Así, manteniendo los elementos esenciales que rodean una competición deportiva, Daryl Seidentop pretendía que el alumnado tuviera la oportunidad de acercarse a esta pero manteniendo en todo momento un filtro educativo y formativo (Siedentop, 1994).

3.1.2 Características del modelo de Educación Deportiva

El modelo de educación deportiva tiene como objetivo crear competencia, alfabetización y entusiasmo deportivo en los estudiantes para poder transmitir esa cultura deportiva (Siedentop, 1994). Para ello, sus intenciones se basan en la participación del alumnado en un marco de competición formal, donde compitan a través de juegos modificados o partidos, potenciando la afiliación al equipo que pertenecen, experimentando los diferentes roles propuestos, conociendo las estadísticas individuales y grupales, y siendo partícipes de un evento final con un carácter festivo (Siedentop, Hastie, y Van der Mars, 2011). Se busca, por lo tanto, que el alumnado pueda vivenciar una estructura similar a la federativa con el factor de la competitividad filtrado por el prisma educativo, dejando claro en todo momento como el resultado no adquiere más importancia de la necesaria. Además posee una serie de características fundamentales que deben seguirse para su correcta implementación (Hastie, 2012):

- Temporada: utilizando entre 10 y 15 sesiones, la unidad didáctica tiene un formato de temporada deportiva regular. Es decir, se puede dividir en pretemporada (2-4

sesiones), fase regular (4-6 sesiones) y fase final (1-2 sesiones). En la pretemporada se deben organizar a los estudiantes por equipos, asignar los roles y los espacios de trabajo. El objetivo de esta primera fase es explicar el modelo pedagógico y comenzar a crear competencia en el juego. En la fase regular se desarrollan los entrenamientos, los cuales pueden ser alternados con la competición elegida. La última fase o fase final tiene como objetivo desarrollar el evento culminante y su posterior entrega de trofeos y diplomas

- Afiliación: el aspecto fundamental de la afiliación es la creación de unos equipos que se mantendrán estables durante casi un trimestre. Así, todos los miembros del equipo deben sentirse parte de un grupo y como un factor determinante en el éxito del mismo. También se establecerán una serie de roles que provocarán que los alumnos deban atender y vivenciar otras responsabilidades dentro de sus respectivos equipos. Se busca que los jugadores se puedan identificar con sus propios equipos a través de buscar nombres, cánticos, logos, uniformes.
- Competición: es un formato donde se incluye el factor de la competitividad (desde un punto de vista educativo). Incluyendo una participación igualitaria por parte de todo el alumnado (realizando adaptaciones de nivel). Se realizará un calendario que marcará los tiempos de la unidad, teniendo como consecuencia una evolución del alumnado a lo largo del desarrollo del mismo. El objetivo es utilizar este formato como una herramienta para el desarrollo de competencias sociales y motrices.
- Festividad: existe al final una serie de reconocimientos y premios tanto para los equipos como jugadores que los forman. Del mismo modo que se pueden registrar una serie de datos dependiendo de los elementos que mayor importancia queramos darle. Añadiendo varios elementos como: los colores del vestuario, los logos de los equipos, los cánticos, la presentación de los equipos, el saludo, la entrega de trofeos, exhibición de fotografías o incluir una música.
- Evento final: hay un evento final que pretende crear una sensación de novedad en el alumnado, siendo algo diferente para ellos, teniendo una naturaleza de festiva y con el simple y único objetivo de hacer disfrutar a los estudiantes. Se puede extender al resto de la comunidad educativa fomentando una mayor participación llegando a crear jornadas deportivas con todo el centro participando otros cursos y profesores.

- Registro: durante un modelo de educación deportiva se recomienda registrar datos que puedan servir al alumnado como elemento motivacional. Del mismo modo, estos registros pueden ser útiles para que el docente pueda evaluar aspectos como el proceso de aprendizaje y la participación. Finalmente, dependiendo de la orientación que se le dé a dichos registros, también pueden servir de ayuda para elegir a los jugadores y equipos que resultarán premiados al finalizar la unidad didáctica (i.e., en el evento final).

Además de estos seis rasgos característicos del modelo de educación deportiva, algunos autores también señalan otra serie de recursos a tener en cuenta en el desarrollo de las diferentes sesiones (Hastie, Martínez de Ojeda y Calderón, 2011):

- Durante las diferentes clases se deben buscar actividades que sean adaptables al nivel de experiencia y habilidad de los alumnos, de forma que se busque el máximo tiempo de práctica posible a la vez que se fomenta la mejora técnico-táctica de los participantes.
- Dentro de este modelo es muy importante la cesión de responsabilidad al alumnado, quedando atrás los modelos directivos implementados durante tantos años. Esto supone una nueva oportunidad para que el alumno sea el encargado de controlar diferentes aspectos a lo largo de la Unidad Didáctica.

En el modelo de educación deportiva, y más en particular durante el desarrollo de la temporada, el alumnado debe adquirir una gran responsabilidad en la organización y dirección de la propia experiencia deportiva. Se quiere formar un ambiente de deportividad y de confianza para la participación y disfrute de cada estudiante a la vez que se produce una práctica deportiva contextualizada (Dyson, Griffin y Hastie, 2004).

Respecto a las características de las sesiones, una reciente revisión sistemática sobre la situación de este mismo modelo en España recoge que la mayoría de unidades didácticas tienen una duración estimada entre las 12 y 18 sesiones (Evangelio, Sierra-Díaz, González-Villora y Fernández-Río 2018), mientras que otros autores señalan que la duración de cada sesión debe ser de unos 55-60 minutos (Calderón, Hastie y Martínez, 2011). Conforme a las modalidades elegidas para implementar el modelo de educación deportiva se pueden diferenciar deportes de equipo y de invasión (García-López y Gutiérrez-Díaz, 2013) o por otro lado modalidades de cancha dividida (Calderón, Martínez y Méndez-Giménez, 2013). También es importante tener en cuenta que la

aplicación de este modelo requiere de un alto compromiso del profesorado. De hecho, se ha demostrado que el docente debe tener una mayor implicación, preparación de la unidad y las sesiones que con otros modelos pedagógicos (Calderón, Hastie, Martínez y 2010; Calderón, Martínez y Hastie, 2013; Gutiérrez-Díaz, García-López, Chaparro y Fernández, 2014; Martínez, Calderón y Campos, 2012)

No obstante, aunque dicho modelo requiera de más preparación e implicación, sus efectos en diferentes variables que envuelven al alumnado también han sido reconocidos. De hecho, se ha demostrado que la implementación de este modelo tiene una serie de consecuencias positivas en factores determinantes para el aprendizaje del alumno. Existe una mejora del trabajo autónomo (Hastie, Liarte y Martínez, 2011; Calderón, Martínez, y Hastie, 2013) un aprendizaje del registro de datos (Calderón et al., 2011), una mayor comprensión del deporte y de la cultura deportiva (Calderón et al., 2013; Gutiérrez-Díaz, García-López, Hastie y Calderón 2013), una mayor implicación (Martínez, 2013; Martínez, Calderón y Campos, 2012; Meroño, Calderón y; García-López, Gutiérrez-Díaz, González-Víllora y Valero 2012), una mayor afiliación e integración (Gutiérrez-Díaz, García-López, Hastie y Calderón, 2013; Gutiérrez-Díaz, García-López, Chaparro y Fernández, 2014;), una mejora en la toma de decisiones (Calderón et al., 2011; Mesquita, Farias y Hastie, 2012), un mayor conocimiento táctico (Guarino, 2009; Pritchard, Hawkins, Wiegand y Metzler, 2008) y una mejora en el nivel de habilidad (Guarino, 2009; Hastie y Sinelnikov, 2006; Pritchard et al., 2008;). Por todo ello, parece necesario que todos los estudiantes puedan vivenciar al menos una unidad didáctica basada en el modelo de educación deportiva durante su formación en EF.

3.2 Teoría de la autodeterminación con las aportaciones de la novedad y variedad

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2017) es una teoría que explica que factores son determinantes en el comportamiento humano, bienestar y desarrollo personal. Ligado con el modelo jerárquico de la motivación de Vallerand (2007), la TAD sostiene la existencia de unos antecedentes sociales que condicionan la satisfacción de las NPB (i.e, autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales) y la motivación autodeterminada hacia la realización de una tarea (Deci y Ryan, 2000) .Del mismo modo, durante la última década se ha comenzado a diferenciar entre la satisfacción y frustración de las NPB (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, y Thøgersen-Ntoumani, 2011). De hecho, una ausencia de

satisfacción de las NPB no implica una frustración de las mismas. En este sentido, la frustración y la satisfacción de las NPB no están condicionadas por los mismos antecedentes y tampoco tienen porque generar un mismo patrón de consecuencias (Bartholomew et al., 2011).

La diferenciación de ambos conceptos (satisfacción y frustración), da lugar en EF a dos vías en el desarrollo de experiencias motivacionales. Por un lado, tenemos el denominado “lado claro” de la motivación, donde las conductas que apoyan las NPB permiten la satisfacción de estas, generando formas de motivación más autodeterminadas, así como consecuencias positivas y más adaptativas. Por otro lado, existe un “lado oscuro” que plantea que distintas conductas docentes pueden producir la frustración de las NPB, formas de motivación menos autodeterminadas y consecuencias negativas y poco adaptativas.

En los últimos años, también se ha investigado sobre otras variables que podrían complementar la satisfacción de las tres NPB, como son la novedad y la variedad. La novedad se define como la necesidad de vivir algo relativamente nuevo, o que no se ha experimentado previamente, mientras que la variedad se define como la necesidad de vivenciar un abanico diferente de actividades (i.e., novedosas y familiares). La novedad se está empezando a considerar como una nueva NPB (González-Cutre, Sicilia, Sierra, Ferriz, y Hagger, 2016; González-Cutre y Sicilia, 2018), denominándose por algunos autores como NPB candidata. Sin embargo, aunque la variedad es un factor que podría ayudar a compensar la ausencia de satisfacción de las NPB (Sylvester, Jackson, et al., 2018; Sylvester, Curran, Standage, Sabiston, y Beauchamp, 2018), todavía no ha alcanzado tal denominación. De todas formas, se deben considerar dos variables emergentes y se necesitan muchas más investigaciones que ayuden a descubrir los efectos de estas dos variables a nivel educativo (Sylvester, et al., 2018).

Unido a la satisfacción o frustración de las NPB, se puede observar cómo se determina el tipo de motivación que tiene una persona cuando realiza actividad física o en las propias clases de EF. La TAD describe un continuum motivacional donde se encuentra de mayor a menor nivel de autodeterminación: la motivación intrínseca (i.e., practica actividad física por simple placer), motivación extrínseca (i.e., practica actividad física para recibir una recompensa o evitar un castigo) y desmotivación (i.e., no tiene ningún motivo para realizar actividad física) (Deci y Ryan, 1985). Además, dentro de la

motivación extrínseca, se pueden diferenciar de más a menos regulación: regulación integrada (i.e., la relaciona con su estilo de vida), regulación identificada (i.e., conoce los efectos positivos de la actividad física), regulación introyectada (i.e., simple sentimiento de autosatisfacción) y regulación externa (i.e., premio a conseguir) (Ryan y Deci, 2000).

Se ha demostrado en diferentes estudios como la satisfacción de las NPB, unido a las variables de la novedad y variedad tiene efectos positivos en la motivación autónoma (i.e., intrínseca e identificada) (González-Cutre y Sicilia, 2018). El alumnado percibe que es el protagonista de las decisiones que toma, ve que puede ejecutar las diferentes actividades que se le proponen y además se siente integrado con los demás, podrá tener un comportamiento más autodeterminado (Ryan y Deci, 2000).

Los distintos tipos de regulaciones motivacionales, producirán consecuencias de distinto tipo. Por ejemplo, las formas de motivación más autodeterminadas producirán consecuencias positivas afectivas (e.g., diversión, experiencias positivas, etc.), cognitivas (e.g., rendimiento académico, etc.) o comportamentales (e.g., intención de práctica, etc.) (González-Cutre y Sicilia, 2018; Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, Kinnafick y García-Calvo, 2014). Por otro lado, las formas de motivación menos autodeterminadas y desmotivación se relacionan con las consecuencias negativas en los ámbitos afectivos (aburrimiento, experiencias negativas, etc.), cognitivo (miedo a fallar, etc.) o comportamental (abandono deportivo, etc.) (Sánchez-Oliva et al., 2014).

3.3 Relación de los modelos pedagógicos con la Teoría de la Autodeterminación

3.3.1 Relación entre la MED con las NPB

Con relación a los objetivos que debe plantear la EF, la satisfacción de las NPB debería ser uno de ellos, y para ello, el modelo de educación deportiva puede ser una herramienta de alta utilidad. Con el cambio pedagógico ya comentado se ha podido demostrar como existen diferencias significativas en aquellos grupos que trabajan modelos de educación deportiva frente al modelo técnico. Por ejemplo, Cuevas, García-López y Contreras (2015) después de aplicar un diseño cuasi-experimental que evaluaba un modelo de educación deportiva. Resultados similares fueron hallados por en otras investigaciones (Burgueño, Medina-Casaubón, Morales-Ortiz, Cueto-Martín, y Sánchez-Gallardo, 2017; Gil-Arias, Harvey, Cáceres, Práxedes, y Del Villar, 2017; Gutiérrez, García-López, Hastie y Calderón-Luquin, 2013; Hastie,

Sinelnikov, Wallhead y Layne, 2014; Spittle y Byrne, 2009;) mostrando todos ellos como la percepción de competencia aumenta con el modelo de educación deportiva. Respecto a la autonomía, se ha demostrado que el uso del MED genera una mayor satisfacción de esta necesidad en el alumnado, por encima de otros modelos de enseñanza como el modelo técnico o tradicional (Gil-Arias, Harvey, Cárcel, Práxedes y Del Villar 2017; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso, 2015; Wallhead, Garn y Vidoni, 2014). Finalmente, otros estudios también han demostrado que dicho modelo tiene efectos positivos sobre la satisfacción de las relaciones sociales del alumnado (Gil-Arias et al., 2017; Perlman, 2010; Wallhead, Gran y Vidoni, 2013; Méndez-Giménez et al., 2015). En particular, en unidades didácticas de voleibol (que es el contenido sobre el que se fundamenta el presente TFM) diferentes estudios han mostrado mejoras en las relaciones sociales (Perlman 2010 y Perlman 2011), así como en la percepción de competencia y autonomía del alumnado (Gil-Arias et al. 2017).

3.3.2 Relación entre la MED con la motivación

En el campo de la motivación existen ya numerosas investigaciones que aportan como el modelo de educación deportiva tiene efectos positivos en el desarrollo de la motivación intrínseca (e.g., Martínez de Ojeda, Puente-Maxera, y Méndez-Giménez, 201x; Perlman, 2010; Sinelnikov, Hastie, y Prusak, 2007, Spittle y Byrne, 2009; Walhead et al., 2010). De la misma manera, otros estudios han demostrado que la aplicación de dicho modelo puede generar un descenso de la desmotivación (Perlman y Caputi, 2017; Sinelnikov, Hastie, y Prusak, 2007). En este sentido se ha visto como en el voleibol, una modalidad de cancha divida, se observaron resultados positivos en la motivación intrínseca (Cuevas, García-López, y Serra-Olivares, 2016; Perlman, 2010; Sinelnikov, 2007).

3.3.3 Relación entre la MED con la variedad y la novedad

Dado que la variable variedad está en un auge en estos últimos años debido a la importancia que tiene a la hora de que el alumnado pueda experimentar que cada sesión realiza contenidos diferentes, no se ha podido demostrar una relación todavía con el modelo de Educación Deportiva, por ello es necesario realizar diferentes investigaciones para conocer si podría existir algún tipo de relación. Aun así, en algunas investigaciones se ha concluido que unos altos niveles de variedad en actividad física pueden incrementar la participación del alumnado (Shannon, Coffield, Lee, y Fulton, 2016), del mismo modo

se observó que el entusiasmo está relacionado con esta misma variable, siendo un indicador de la implicación en la práctica deportiva (Shannon et al., 2016). Lo mismo sucede con la TAD y la motivación del alumnado, viendo que la variedad de este elemento puede incidir en el comportamiento del alumnado de forma positiva en las tres NPB o en la motivación intrínseca (Dimmock, Jackson, Podlong, y Magaraggia, 2013; Sylvester, Standage, Ark, Sweet, Crocker, Zumbo, y al., 2014; Sylvester, Standage, McEwan, Wolf, Lubans, Eather, et al. 2016).

Dado que la variable novedad se considera una NPB emergente, hasta la fecha, no se han realizado un gran número de investigaciones que puedan contrastar que el modelo de educación deportiva incrementa la satisfacción de dicha variable en el alumnado. Sin embargo, sí que se pueden observar algunos resultados que muestran efectos positivos en torno a la novedad (e.g., Calderón, Hastie, y Martínez de Ojeda, 2010; Fernández-Río y Menéndez-Santurio, 2017; Martínez de Ojeda et al., 201x;).

3.3.4 Relación con la intención de práctica posterior

Diferentes estudios demuestran que el modelo de educación deportiva favorece la transferencia a la práctica de actividad física extraescolar (Walhead, Hagger y Smith, 2010). Otros estudios como Walhead, Gran y Vidoni (2014) han concluido que este modelo fomenta la práctica deportiva, ya que tiene efectos positivos en la participación del alumnado, aunque para ello será necesario que exista una buena estructura de actividades extraescolares. Además, se ha demostrado que tener unas buenas experiencias, unido a unos niveles altos de entusiasmo mientras se realiza actividad física acaba provocando en el alumnado un incremento de ser físicamente activo a posteriori (e.g., Gucciardi y Jackson, 2015; Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, Kinnafick y García-Calvo, 2014). Como ocurre con los niveles de motivación intrínseca, siendo un predictor de la intención de realizar práctica deportiva (Cuevas, Contreras, Fernández y González-Martí, 2014), todavía se encuentran resultados más positivos cuando se encadenan varias unidades de educación deportiva aumentando el número de experiencias positivas que pueden vivenciar (de Ojeda Pérez, Giménez y Pérez, 2016). En el estudio de Gil-Arias, Harvey, Cárcelés, Práxedes y Del Villar, (2017) ya en una unidad concreta de voleibol, se obtuvieron resultados positivos en torno a la motivación intrínseca, debido a la satisfacción de las NPB, lo que provocó unos altos valores en la variable de entusiasmo y participación que desembocaron en la intención de ser físicamente activos.

3.4 Relación entre la EF con el género

Con el paso de los años se va produciendo un descenso del disfrute del alumnado femenino dentro de la asignatura de EF (Cairney, Kwan, Velduizen, Hay, Bray, y Faught 2012), lo que repercute de una manera negativa en la participación de las mismas (Rodríguez, García-Cantó, Sánchez-López y López-Miñarro, 2013). Un aspecto a tener en cuenta son el tipo de contenidos que se dan en las diferentes clases, lo cual viene marcado por los estereotipos sociales (Chalabaev, Sarrazin, Fontayne, Boiché y Clément-Guillotin, 2012). Lo que produce que finalmente acabe teniendo una influencia negativa en la motivación del género femenino dentro de las programaciones didácticas de los centros (Robles, Abad, Castillo, Giménez y Robles, 2013). Por lo tanto, es importante seguir investigando acerca de que estrategias y herramientas pueden ser eficaces para fomentar la adherencia a la práctica activa dentro de las clases de EF para el género femenino (Kirk y Oliver, 2014).

3.5 Relación entre la EF con la percepción de competencia

Se puede definir la competencia según Siedentop, Hastie y van der Mars como el desarrollo suficiente de habilidades para participar en juegos y actividades de una forma satisfactoria. Es importante en las clases de EF que el alumnado se pueda sentir competente en todos los comportamientos que pueda realizar en todas tareas que lleve a cabo. En este sentido, es determinante que la metodología implementada por el docente para que el alumnado pueda llegar a vivenciar esta sensación (Iserbyt, Ward y Martens, 2016), de forma concreta se ha demostrado que el modelo de educación deportiva tiene efectos positivos en la percepción de competencia del alumnado (Hastie y Sinelnikov y Guarino, 2015). La percepción de competencia resulta clave en la participación de los estudiantes (Fairclough, 2003b), por lo que si nos aseguramos de que el alumnado pueda vivenciar experiencias de éxito dentro de las clases de EF, es muy posible que quiera seguir realizando actividad física (Moreno, Hellín, González-Cutre y Martínez, 2011).

IV. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general del estudio es evaluar la eficacia de una unidad didáctica de voleibol basada en el modelo de educación deportiva sobre una serie de variables motivacionales en el alumnado de 4º de la ESO.

Teniendo en cuenta la TAD y los estudios anteriores llevados a cabo bajo las directrices del modelo de educación deportiva, las hipótesis planteadas son las siguientes:

1. La unidad didáctica de voleibol basada en el modelo de educación deportiva provocará un aumento significativo en el apoyo de las NPB, en la satisfacción de las NPB, en la novedad, en la variedad, en las motivaciones más autodeterminadas y en la intención de práctica.
2. La unidad didáctica de voleibol basada en el modelo de educación deportiva será más efectiva en el género femenino.
3. La unidad didáctica de voleibol basada en el modelo de educación deportiva será más efectiva en los sujetos con una percepción de competencia inicial más baja.

V. MÉTODO

5.1 Diseño

El diseño utilizado en el presente estudio fue cuasi-experimental, sin grupo control. Mediante este diseño, se pretendía analizar los efectos sobre una serie de variables dependientes después de haber realizado una unidad didáctica de voleibol bajo el modelo de educación deportiva. Para ello, el estudio tuvo además un carácter longitudinal, el cual exigió realizar tomas de datos en al menos dos momentos (pre-intervención y post-intervención). Los datos fueron recogidos de forma cualitativa a través de grupos focales utilizando grupos heterogéneos de estudiantes. Además, también se recogieron de forma cuantitativa mediante una serie de cuestionarios validados.

5.2 Participantes

La muestra del estudio se compuso de 53 estudiantes de 4º de ESO de un instituto de la localidad de Zaragoza, distribuidos en dos clases. En la primera de ellas había 30 estudiantes, 14 de ellos chicos y 16 chicas, con edades comprendidas entre los 15 y 17 años ($M = 15.56$, $DT = 0.62$). En la otra clase, había 23 estudiantes de los cuales 13 pertenecían al género masculino y 10 al género femenino, con edades comprendidas entre los 15 y 16 años ($M = 15.43$, $DT = 0.507$). Ambos grupos recibieron la misma unidad didáctica pero en clases diferentes. Todos los participantes, a excepción de uno de ellos, habían estudiado durante toda la secundaria en el mismo centro educativo. Ninguno de

los participantes en el estudio jugaba a voleibol de forma federada, aunque sí que hubo varios estudiantes que practicaban otras modalidades deportivas (e.g., hockey, fútbol, baloncesto o balonmano) de forma federada. Por último, cabe señalar que ninguno de los participantes había recibido anteriormente una unidad didáctica bajo el enfoque del modelo de educación deportiva.

5.3 variables e instrumentos

En el presente estudio se han utilizado diferentes cuestionarios validados. Dichos instrumentos, han sido adaptados al modelo de educación deportiva así como a la modalidad deportiva desarrollada (i.e., voleibol). Antes de comenzar a explicar los diferentes cuestionarios empleados hay que matizar que en la primera recogida de datos (pre-test) se hizo referencia a los deportes colectivos de forma general, mientras que en la segunda recogida de datos (post-test), se hizo referencia solamente al deporte del voleibol. Las variables medidas e instrumentos para el apartado cuantitativo fueron los siguientes:

Apoyo a las necesidades psicológicas básicas: Para medir la percepción del alumnado sobre el apoyo a las necesidades psicológicas básicas del profesorado y sus compañeros en la EF se utilizó el Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (CANPB; Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Cuevas, y García-Calvo, 2013). Este instrumento, encabezado por la frase “En las clases de EF, nuestro profesor/a/ nuestros compañeros/as...” está formado por 12 ítems agrupados en tres factores (cuatro ítems por factor) que miden el apoyo a la autonomía (e.g., “Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar”), el apoyo a la competencia (e.g., “Nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel para que las hagamos bien”) y el apoyo a las relaciones sociales (e.g., “Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de clase”). El formato de respuesta utilizado fue una escala Likert del 1 al 5, donde el 1 se correspondía con “totalmente en desacuerdo” y el 5 con “totalmente de acuerdo”. Los tres factores mostraron valores adecuados de alfa de Cronbach y fueron incluidos en los análisis posteriores (ver Tabla 1).

Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas: Para medir la satisfacción de las NPB del alumnado en la EF y en la práctica físico-deportiva se utilizó la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES; Vlachopoulos y Michailidou, 2006) en su versión traducida al castellano (Sánchez y Núñez, 2007) y en la

adaptada a la EF (Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra, 2008). Esta escala, introducida por el encabezado “En las clases de EF...”, consta de 12 ítems respectivamente agrupados en tres factores (cuatro ítems por factor) que miden la satisfacción de autonomía (e.g., “Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios”), competencia (e.g., “Creo que he progresado enormemente con respecto al objetivo final que persigo”) y relaciones sociales (e.g., “Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as”). El formato de respuesta empleado en la escala de ejercicio físico consintió en una escala Likert de 1 a 7, donde 1 se correspondía a “totalmente en desacuerdo” y el 7 a “totalmente de acuerdo”. En la escala de EF, el formato de respuesta empleado consistió en una escala Likert de 1 a 5, donde el 1 se correspondía a “totalmente en desacuerdo” y el 5 a “totalmente de acuerdo”. Los tres factores mostraron valores adecuados de alfa de Cronbach y fueron incluidos en los análisis posteriores (ver Tabla 1).

La satisfacción de la novedad en la EF: Las percepciones de los estudiantes sobre la satisfacción de la necesidad de novedad en EF se evaluaron mediante la reciente versión en español de la Escala de Satisfacción de la Necesidad de Novedad (NNSS; González-Cutre, Sicilia, Sierra, Ferriz y Hagger, 2016). La escala evalúa la necesidad de los estudiantes de experimentar nuevas actividades o situaciones que se alejan de la rutina diaria y contiene seis ítems (e.g., “Con frecuencia siento que hay novedades para mí”) que siguen el encabezado “En las clases de EF...”. Los ítems se midieron en una escala Likert de 1 “muy en desacuerdo” a 5 “muy de acuerdo”. El factor de novedad mostró valores adecuados de alfa de Cronbach y fue incluido en los análisis posteriores (ver Tabla 1).

La satisfacción de la variedad en la EF: Las percepciones de los estudiantes sobre la variedad en la EF se evaluaron a través de una versión adaptada del cuestionario sobre la Variedad Percibida en el Ejercicio (PVE, en inglés) (Sylvester et al., 2014). La escala evalúa las percepciones de los estudiantes sobre experiencias novedosas y experiencias familiares en el ejercicio físico y contiene cinco ítems (e.g., “Siento que me involucro en una variedad de ejercicios”). Para el presente estudio, el cuestionario de PVE se ajustó ligeramente al añadir el apartado “En mis clases de EF...” y al redefinir ligeramente uno de los ítems (e.g., “Siento que mi programa de ejercicios es variado”) para reflejar mejor el contexto específico de una clase de EF (e.g., “Siento que mis clases de educación física

son variadas"). El factor de variedad mostró valores adecuados de alfa de Cronbach y fue incluido en los análisis posteriores (ver Tabla 1).

La motivación en la Educación física: Las percepciones de los estudiantes sobre los diferentes tipos de motivación en EF se evaluaron utilizando la versión en español (Ferriz, González-Cutre y Sicilia, 2015) de la Escala de Locus de Causalidad Percibida (Goudas, Biddle y Fox, 1994). La escala contiene seis factores con 24 ítems (cuatro ítems por factor) seguidos del encabezado "Participo en esta clase de EF...", los cuales evalúan: motivación intrínseca (e.g., "porque la EF es divertida"), regulación integrada (e.g., "considero que el ejercicio es una parte fundamental de quién soy"), regulación identificada (e.g., "porque quiero aprender habilidades deportivas"), regulación introyectada (e.g., "porque quiero que los demás piensen que soy bueno"), regulación externa (e.g., "para que el profesor no me grite") y desmotivación (e.g., "Pero realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en EF"). Todos los ítems se evaluaron a través de una escala tipo Likert de 7 puntos abarcando desde el 1 "muy en desacuerdo" al 7 "muy de acuerdo". Después de analizar la consistencia interna de los factores, la motivación extrínseca e integrada fueron excluidas del estudio debido a su baja fiabilidad. El resto de los factores fueron incluidos (ver Tabla 1).

Intención de práctica posterior: Las percepciones de los estudiantes sobre la intención de hacer actividad física se evaluaron utilizando tres ítems (Chatzisarantis, y Hagger, 2009) (e.g., "Tengo la intención de practicar deportes colectivos/voleibol durante mi tiempo libre en las próximas 5 semanas..."), los cuales fueron calificados mediante una escala tipo Likert de 7 puntos abarcando desde el 1 "muy en desacuerdo" al 7 "muy de acuerdo". El factor de intención de práctica mostró valores adecuados de alfa de Cronbach y fue incluido en los análisis posteriores (ver Tabla 1).

Respecto a la recogida de datos cualitativa, se emplearon grupos focales. Estos grupos, se pueden definir como una técnica de recogida de información a través de una entrevista grupal, previamente preparada, que se desarrolla a través de un tema propuesto por el investigador buscando un objetivo concreto (Aigner, 2006). El objetivo de emplear un grupo focal fue poder obtener distintas perspectivas y opiniones que permitiesen crear una visión global de la implementación realizada (Gibb, 1997). Después de realizar los grupos focales, se llevó a cabo una transcripción literal de las palabras

verbalizadas por los participantes, las cuales fueron analizadas e integradas con los resultados cuantitativos.

5.4 Procedimiento

Este estudio se realizó a lo largo de dos meses, desde el 26 de marzo hasta el 20 de mayo de 2019, en la que se desarrolló en ambos grupos la misma unidad didáctica correspondiente al contenido del voleibol, respetando la programación anual de la asignatura de EF. En el estudio participaron dos grupos de 4º de la ESO (A y B), siendo ambas clases grupos experimentales. Las clases tuvieron una duración de 110 minutos con una frecuencia de una sesión semanal. Ambas clases fueron dirigidas por el alumno en prácticas del Máster Universitario de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la especialidad de EF.

En primer lugar, se comunicó al docente de EF del Instituto la metodología que se pretendía aplicar con el objetivo de obtener su visto bueno e integrarla en su programación anual. A continuación, junto a los directores del TFM, quienes eran expertos en modelo de educación deportiva, se diseñó y programó la unidad didáctica de voleibol.

En segundo lugar, después de conocer las fechas en las cuales se desarrollaría la intervención, se programó la recogida de información. Previamente, el investigador principal se puso en contacto con el centro para dar a conocer al profesor de EF los objetivos del estudio y pedirle su consentimiento para recoger los datos. Después de obtener el visto bueno de los tutores se llevaron a cabo los grupos focales, mientras que el investigador principal se encargó de pasar los cuestionarios. Este procedimiento fue repetido después de acabar la unidad didáctica de voleibol. Con respecto a la recogida de datos, se realizó el pre-test cualitativo el día 19 de marzo, en horario de tutoría de ambas clases y antes de comenzar la intervención con dicha unidad didáctica. De la misma manera, el día 26 se hizo el pre-test cuantitativo, igualmente en horario de tutoría y de forma previa a la intervención. En ambas tomas de datos se cuidó el ambiente para la cumplimentación de los cuestionarios, y se aseguró una tranquilidad necesaria para realizar las entrevistas. En todo momento se repitió que no era ningún examen, y que los resultados eran anónimos e individuales para que pudieran contestar sin ningún tipo de presión y con toda sinceridad posible.

5.5 Intervención: modelo de educación deportiva en voleibol

Se implementó en dos grupos diferentes de 4º de la ESO una unidad didáctica de cinco sesiones de 110 minutos de voleibol bajo el modelo de educación deportiva. La organización de la unidad didáctica consistió en una sesión de presentación/introducción, una sesión de pretemporada, dos sesiones entrenamientos/temporada y una última sesión de festividad. Los estudiantes fueron organizados desde el primer día en diferentes equipos formados por seis o siete jugadores. Dentro de cada equipo, se intentó fomentar la afiliación mediante la asignación de un nombre, un logo, un grito y un color. Asimismo, cada equipo tuvo que organizarse para repartir entre sus jugadores una serie de roles con el objetivo de fomentar la participación y tener la oportunidad de descubrir experiencias nuevas en EF. Los roles aplicados, los cuales se mantuvieron durante toda la unidad didáctica, fueron los siguientes: entrenador, preparador físico, árbitro, utilero y jugador. En la pretemporada y durante la pretemporada, se realizaron entrenamientos, los cuales fueron desarrollados bajo las premisas de los TGfU con el objetivo de que los estudiantes adquirieran los aprendizajes tácticos-técnicos- suficientes para después poderlos poner en práctica en situaciones reales de competición. Durante la temporada, el formato de competición consistió en una liga regular de ida y vuelta donde todos los equipos se enfrentaban entre sí. Durante esta competición, además de valorar los resultados, se evaluaron las conductas de *fair play* del alumnado. Esta liga regular, tuvo como evento culminante una “*Final Four*”, a la cual, todos los equipos llegaron con opciones de poder ganar el torneo. Finalmente, en este evento final se procedió a otorgar y repartir diferentes premios relacionados con el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes.

5.6 Análisis estadístico

En primer lugar, se realizó previamente un análisis de fiabilidad o consistencia interna de los cuestionarios empleados, obteniendo el coeficiente de alfa de Cronbach para los factores seleccionados. A continuación, se calcularon los estadísticos descriptivos (M y DT) de todas las variables incluidas en el estudio. En tercer lugar, utilizando la variable percepción de competencia se realizó un análisis de cluster con el objetivo de calificar al alumnado en función de su competencia inicial (i.e., relativamente baja o relativamente alta). En tercer lugar, se llevó a cabo un análisis de varianza multivariante (MANOVA) con medias repetidas en un factor (tiempo) para comprobar los efectos de la intervención. Por último, se volvió a realizar un MANOVA de medidas

repetidas de dos factores (Género x Tiempo) y (Percepción de competencia x Tiempo) para comprobar cómo afectaba la intervención en función del género y en función del nivel inicial de percepción de competencia en EF. Todos los cálculos se realizaron con el programa estadístico SPSS 23.0

VI. RESULTADOS

De forma previa al análisis de los resultados de la intervención se analizó la consistencia interna de los factores incluidos en el estudio (i.e., pre-test y post-test). Para ello, como se puede observar en la Tabla 1, se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach (α), el cual se considera aceptable cuando es superior a .70 (Nunnally, 1979). Todos los factores superiores a .70 fueron incluidos en el estudio. Además, aunque las variables de apoyo a la autonomía, apoyo a las relaciones sociales, satisfacción de la autonomía, motivación intrínseca y desmotivación no superaron dicho umbral (i.e., $\alpha < .70$), todas ellas obtuvieron valores de alfa de Cronbach superiores a .60. Debido a que la consistencia interna de los factores puede verse afectada en factores compuestos por un número de ítems reducido (Hambleton, 2005), estas variables fueron incluidas también en los análisis posteriores. Sin embargo, las variables de regulación integrada ($\alpha_{\text{pre-test}} = .244$) y regulación externa ($\alpha_{\text{post-test}} = .161$) fueron excluidas del estudio al obtener valores de alfa de Cronbach demasiado bajos.

Tabla 1. Análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach) de las variables contextuales en el pre-test y en el post-test.

Factores	Pre test	Post test
	Fiabilidad	Fiabilidad
Apoyo autonomía	.605	.707
Apoyo competencia	.764	.753
Apoyo relaciones sociales	.656	.619
Satisfacción autonomía	.618	.604
Satisfacción competencia	.816	.802
Satisfacción relaciones sociales	.707	.741
Satisfacción novedad	.807	.827
Satisfacción variedad	.748	.750
Motivación intrínseca	.689	.769

Regulación integrada	.244	.808
Regulación identificada	.800	.822
Regulación introyectada	.704	.698
Regulación externa	.737	.161
Desmotivación	.681	.770
Intención práctica	.943	.896

La Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos (M y DT) de las variables del estudio, así como el análisis de medidas repetidas (i.e., pre-test y post-test). A continuación, estos resultados se detallan y se explican de forma conjunta con algunas de las aportaciones cualitativas más relevantes obtenidas en los grupos focales.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y análisis de medias repetidas en el pre y post test

Variables	Pre test		Post test		F	Sig	η_p^2
	M	DT	M	DT			
Apoyo autonomía	2.73	0.65	3.89	0.52	102.31	<.001	.676
Apoyo competencia	3.34	0.72	4.27	0.47	21.39	<.001	.587
Apoyo relaciones sociales	3.67	0.70	4.32	0.54	10.40	<.001	.337
Satisfacción autonomía	2.62	0.66	3.87	0.50	144.45	<.001	.747
Satisfacción competencia	3.46	0.93	4.09	0.56	34.60	<.001	.414
Satisfacción relaciones sociales	3.77	0.78	4.33	0.64	16.08	<.001	.247
Satisfacción novedad	2.75	0.65	4.09	0.52	196.49	<.001	.800
Satisfacción variedad	3.02	0.64	4.08	0.47	106.04	<.001	.684
Motivación intrínseca	4.46	0.89	5.01	1.01	12.44	<.001	.203
Regulación integrada	4.83	1.06	4.76	1.03	0.26	.610	.005
Regulación identificada	4.18	2.05	4.27	1.12	0.05	.816	.001
Regulación introyectada	3.93	1.21	4.35	1.13	3.44	.069	.066
Regulación externa	4.41	1.18	4.61	2.75	.214	.646	.004
Desmotivación	3.43	1.15	3.81	1.28	2.69	.107	.052
Intención práctica	4.13	1.71	2.82	1.39	16.19	<.001	.248

En primer lugar, respecto al apoyo de las NPB, después de llevar a cabo la unidad didáctica de voleibol se observó un incremento significativo del apoyo a la autonomía ($p<.001$), del apoyo a la competencia ($p<.001$) y del apoyo a las relaciones sociales ($p<.001$). Este incremento cuantitativo, además se vio reflejado en diferentes

verbalizaciones de los estudiantes. Así, en relación al apoyo a la autonomía, mientras en el pre-test se recogieron comentarios como “No nos dejaban elegir nada de nada” (estudiante 1, grupo focal –GF– 1), en el post-test los estudiantes reforzaron con palabras la percepción de un mayor apoyo hacia esta NPB (“Nos gustaba que nos dejara elegir diferentes cosas”, estudiante 3, GF 1; “Nos ha dejado elegir los roles y eso nos ha gustado”, estudiante 4, GF 2). Igualmente, mientras el alumnado reconocía en el pre-test que “los ejercicios eran demasiado fáciles” (estudiante 2, GF 1), en el post-test señalaban que “Las tareas de los ejercicios han sido graduales, al principio era fáciles y al final más difíciles” (estudiante 1, GF 1), lo cual refuerza el incremento cuantitativo obtenido en el apoyo a la percepción de competencia. Finalmente, respecto al apoyo a las relaciones sociales, aunque los datos cuantitativos reflejaron un incremento significativo después de la unidad didáctica de voleibol, en los grupos focales no se recogió tal incremento, ya que los alumnos percibieron que tanto antes como después, el docente de EF intentaba que hubiese buen ambiente en sus clases.

En segundo lugar, de la misma manera que había ocurrido con el apoyo a las NPB, la satisfacción de las tres NPB también reflejó un incremento significativo, tanto en la autonomía, como en la competencia y en las relaciones sociales después de llevar a cabo la unidad didáctica de voleibol ($p<.001$). En este sentido, es importante señalar que mientras antes de la intervención los estudiantes enunciaban que “Nos hubiera gustado haber podido elegir cosas porque hubiéramos disfrutado más” (estudiante 3, GF 1), después verbalizaban una mayor satisfacción de la autonomía “También nos dejó elegir algunos ejercicios” (estudiante 2, GF 1). Igualmente, algunos estudiantes en el post-test reflejaban con palabras un incremento en su satisfacción de competencia “Se nos da mucho mejor que cuando empezamos, porque hemos aprendido cosas” (estudiante 3, GF 2) o en su satisfacción de las relaciones sociales “Nos ha gustado trabajar con otros compañeros que no conocíamos tanto” (estudiante 1, GF 1).

En tercer lugar, la satisfacción de novedad y variedad también mostraron incrementos significativos ($p<.001$) después de la unidad didáctica de voleibol. Esta percepción de novedad fue reconocida en los grupos focales por el alumnado. Así, mientras en el pre-test señalaban “Lo que realizábamos en cada curso ya lo conocíamos de antes, de la época de primaria, ya realizábamos deporte, siempre era lo básico” (estudiante 1, GF 2), contrastaba con la novedad que el modelo de educación deportiva (i.e., roles, competición, etc.) supuso en sus experiencias en EF; “Lo de hacer equipos,

roles, el torneo y partidos porque nunca lo habíamos hecho en los deportes" (estudiante 1, GF 2) y "Nos pareció novedoso lo de jugar partidos y crear una liga" (estudiante 2, GF 2) . De la misma manera, mientras en el pre-test reconocían escasas oportunidades de variedad en las clases de EF; "siempre era el mismo modelo de clases" (sujeto 3, grupo de discusión 2, pre test), en el post-test se recogió un incremento de las mismas; "ha habido actividades de diferentes tipos" (estudiante 2, GF 1) y "Cuando empezamos a jugar partidos se vio más variedad" (estudiante 2, GF 2).

En cuarto lugar, respecto a las diferentes regulaciones motivacionales, la única que experimentó un incremento significativo después de realizar la unidad didáctica de voleibol fue la motivación intrínseca ($p<.001$). Así, mientras los alumnos antes reconocían esforzarse en clase por razones extrínsecas "Íbamos a clase porque si no nos suspendía" (estudiante 7, GF 2), después de aplicar el modelo de educación deportiva parecía esbozarse ciertos rasgos de motivación más autodeterminada en sus palabras "Lo concreto era que al hacer este formato nos gustaba y nos motivaba más" (estudiante 4, GF 2).

Finalmente, la intención de práctica de actividad física disminuyó significativamente después de la unidad didáctica de voleibol ($p<.001$). Estos resultados cuantitativos podrían deberse a un fallo en el diseño del estudio, el cual se discute con mayor profundidad en la discusión. Igualmente, los resultados cualitativos respecto a esta variable mostraron opiniones diversas. En este sentido, algunos estudiantes señalaron después de realizar la unidad didáctica que no jugarían a voleibol en los recreos ("en el recreo no jugaríamos sinceramente", estudiante 2, GF 2). Sin embargo, otros, mostraron interés incluso por practicarlo de forma federada en un futuro ("Nos gustaría jugar en un equipo para conocer gente" estudiante 5, GF 2; o "A mí me gustaría apuntarme" estudiante 7, GF 2).

En la Tabla 3 se observan el análisis de diferencia de medias en función del género. En este sentido, tanto en chicos como en chicas se encontraron incrementos significativos en el apoyo a las NPB, satisfacción a las NPB, satisfacción de novedad, satisfacción de variedad y motivación intrínseca después de llevar cabo la unidad didáctica de voleibol. Igualmente, en ambos géneros decreció aunque sin llegar a ser significativa la intención de práctica. No obstante, es importante señalar que aunque la unidad didáctica de voleibol tuvo un efecto multivariado grande en ambos géneros, este

fue mayor en las chicas (Lambda de Wilks = .154; $F_{15,34} = 12.411$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .846$) que en los chicos (Lambda de Wilks = .211; $F_{15,34} = 8.463$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .789$).

Tabla 2. Análisis de medias repetidas distribuidos según el género

Variables	Género	Pre test		Post test		Lambda	$F_{(1,48)}$	Sig	η_p^2
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				
Apoyo autonomía	Chicos	2.74	0.56	3.78	0.55	.538	41.20	<.001	.462
	Chicas	2.73	0.76	4.01	0.49	.435	62.41	<.001	.565
Apoyo competencia	Chicos	3.43	0.74	4.16	0.51	.780	13.52	.001	.220
	Chicas	3.26	0.65	4.38	0.41	.569	36.35	<.001	.431
Apoyo relaciones sociales	Chicos	3.65	0.81	4.25	0.58	.819	10.59	.002	.181
	Chicas	3.70	0.62	4.39	0.50	.774	14.00	<.001	.226
Satisfacción autonomía	Chicos	2.79	0.62	3.85	0.50	.468	54.59	<.001	.532
	Chicas	2.45	0.69	3.89	0.48	.323	100.76	<.001	.677
Satisfacción competencia	Chicos	3.55	0.86	4.09	0.68	.780	13.52	.001	.220
	Chicas	3.38	0.73	4.09	0.62	.569	36.35	<.001	.431
Satisfacción relaciones sociales	Chicos	3.84	0.93	4.30	0.53	.924	3.95	.024	.076
	Chicas	3.71	0.97	4.36	0.59	.815	10.86	.002	.185
Satisfacción novedad	Chicos	2.92	0.54	4.08	0.48	.381	78.14	<.001	.619
	Chicas	2.59	0.70	4.10	0.57	.267	131.82	<.001	.733
Satisfacción variedad	Chicos	3.18	0.56	4.05	0.42	.559	37.90	<.001	.441
	Chicas	2.87	0.70	4.11	0.52	.385	76.65	<.001	.615
Motivación intrínseca	Chicos	4.43	0.90	4.86	0.96	.926	3.83	.056	.074
	Chicas	4.50	0.90	5.16	1.07	.841	9.04	.004	.159
Regulación integrada	Chicos	4.27	0.33	4.31	0.95	1	.02	.884	.021
	Chicas	4.09	0.77	4.24	1.14	.993	.32	.569	.329
Regulación identificada	Chicos	4.90	2.87	4.63	1.28	.992	.38	.539	.008
	Chicas	4.76	0.89	4.89	0.95	.998	.08	.773	.002
Regulación introyectada	Chicos	3.72	1.24	4.46	1.42	.895	5.60	.022	.105
	Chicas	4.15	1.10	4.24	0.785	.998	.08	.775	.002
Regulación externa	Chicos	4.15	1.28	4.41	1.36	.996	.18	.668	.004
	Chicas	4.68	1.10	4.81	3.72	.999	.04	.830	.001
Desmotivación	Chicos	3.38	1.08	3.92	1.39	.948	2.63	.112	.052
	Chicas	3.48	1.22	3.71	1.21	.990	.47	.494	.010
Intención práctica	Chicos	4.42	1.86	2.68	1.18	.767	14.55	<.001	.233
	Chicas	3.84	1.61	2.96	1.57	.929	3.69	.061	.071

En la Tabla 4 se observan el análisis de diferencias de medias en función de la percepción de competencia inicial. Tanto los estudiantes que obtuvieron una percepción

de competencia inicial relativamente baja, como aquellos que fueron agrupados en el perfil opuesto, obtuvieron un incremento significativo en el apoyo de las NPB, satisfacción a las NPB, satisfacción de novedad, satisfacción de variedad y motivación intrínseca después de llevar cabo la unidad didáctica de voleibol. En ambos grupos descendió la intención de práctica pero sin llegar a ser significativa. Sin embargo, es importante señalar que aunque la unidad didáctica de voleibol tuvo un efecto multivariado grande en ambos grupos, este fue mayor en el de percepción de competencia baja (Lambda de Wilks = .139; $F_{15,34} = 13.989$; $p < .001$; $\eta^2_p = .861$) que en los de percepción de competencia alta (Lambda de Wilks = .191; $F_{15,34} = 9.603$; $p < .001$; $\eta^2_p = .809$)

Tabla 3. Análisis de medias repetidas distribuidos según la percepción de competencia inicial

Variables	Pre test		Post test		Lambda Wilks	$F_{(1,48)}$	Sig	η^2_p	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>					
Apoyo autonomía	Alta	2.81	0.66	3.85	.55	.455	46.74	<.001	.493
	Baja	2.63	0.65	3.94	0.50	.507	57.48	<.001	.545
Apoyo competencia	Alta	3.46	0.76	4.30	0.48	.601	31.88	<.001	.399
	Baja	3.19	0.59	4.22	0.47	.558	38.03	<.001	.442
Apoyo relaciones sociales	Alta	3.83	0.73	4.39	0.60	.820	10.51	.002	.180
	Baja	3.47	0.65	4.22	0.46	.766	14.68	<.001	.234
Satisfacción autonomía	Alta	2.83	0.62	3.96	0.48	.419	66.69	<.001	.581
	Baja	2.34	0.64	3.75	0.48	.369	82.20	<.001	.631
Satisfacción competencia	Alta	4.01	0.46	4.25	0.62	.918	71.65	0.44	.082
	Baja	2.76	0.54	3.87	0.62	.401	4.27	<.001	.599
Satisfacción relaciones sociales	Alta	4.14	0.85	4.50	0.50	.926	3.85	0.55	.074
	Baja	3.30	0.86	4.11	0.57	.756	15.47	<.001	.244
Satisfacción novedad	Alta	3.02	0.53	4.16	0.56	.352	88.40	<.001	.648
	Baja	2.41	0.61	3.99	0.47	.267	132.04	<.001	.733
Satisfacción variedad	Alta	3.28	0.57	4.07	0.53	.550	39.29	<.001	.450
	Baja	2.70	0.60	4.10	0.39	.329	98.02	<.001	.671
Motivación intrínseca	Alta	4.80	0.53	5.13	1.06	.948	2.64	.111	.052
	Baja	4.03	0.39	4.85	0.98	.790	12.73	.001	.210
Regulación integrada	Alta	4.62	1.06	4.44	1.01	.989	.522	.473	.011
	Baja	3.61	0.81	4.06	1.08	.051	2.57	.115	.051
Regulación identificada	Alta	5.38	2.53	4.90	1.13	.971	1.42	.238	.029
	Baja	4.12	1.08	4.57	1.11	.980	.97	.327	.020
Regulación introyectada	Alta	4.11	1.12	4.51	1.06	.964	1.72	.189	.036
	Baja	3.70	1.25	4.13	1.23	.968	1.60	.211	.032

Regulación externa	Alta	4.26	1.23	4.50	1.27	.996	.179	.674	.004
	Baja	4.60	1.18	4.73	3.99	.999	.045	.833	.001
Desmotivación	Alta	3.21	1.21	3.79	1.30	.933	3.42	.071	.003
	Baja	3.70	1.01	3.84	1.32	.997	.14	.702	.067
Intención práctica	Alta	4.64	1.65	2.97	1.35	.765	14.75	<.001	.235
	Baja	3.48	1.69	2.62	1.43	.939	3.11	.084	.061

VII. DISCUSIÓN

La primera hipótesis, la cual postulaba que la unidad didáctica basada en el modelo de educación deportiva provocaría un aumento significativo en el apoyo de las NPB, en la satisfacción de las NPB, en la novedad, en la variedad, en las formas de motivación más autodeterminada y en la intención de práctica posterior, se ha cumplido de manera parcial. Mientras que el modelo de educación deportiva ha servido para incrementar significativamente la percepción de apoyo de las NPB, la satisfacción de las NPB, novedad, variedad y la motivación intrínseca de los estudiantes, lo contrario ha sido cierto para la intención de práctica. Además, en resto de regulaciones motivacionales no se han hallado cambios significativos.

Respecto al incremento del apoyo y satisfacción de las NPB, una primera explicación podría derivarse de las características propias que presenta el modelo de educación deportiva como pueden ser el tema de la afiliación, el formato de temporada y competición, el registro de datos, festividad, o el reparto de roles (Hastie, 2012). Por ejemplo, en lo que a autonomía se refiere, en línea con estudios anteriores este aumento podría explicarse debido a que en el modelo de educación deportiva aboga porque el alumnado sea el centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Méndez-Giménez et al., 2015). Además, de acuerdo con otras investigaciones (MacPhail et al., 2008; Siedentop et al., 2011), desde el inicio de la unidad didáctica los estudiantes deben asumir responsabilidades que le obligan a tomar decisiones constantes (e.g. el alumnado debe organizar sus entrenamientos, elegir sus tácticas, su sistema de juego, entre otras), lo cual en su conjunto debería de tener efectos sobre su autonomía. Respecto a la percepción de competencia, otros autores señalan que este incremento podría explicarse debido a que los estudiantes eligen roles en los cuales pueden sentirse hábiles y demostrar todo su potencial. (Hastie, 1996). Igualmente, dado que el modelo de educación deportiva

fomenta el clima motivacional orientado tarea (Elliot y Conroy, 2005), es posible que los estudiantes se centren en su proceso de aprendizaje, lo que también podría explicar dicha mejoría en la percepción de competencia. Finalmente, en línea con otros autores (Clarke y Quill, 2003), la aplicación de este modelo de educación deportiva podría haber incrementado el conocimiento táctico y la comprensión del juego del voleibol, lo que se relaciona directamente con una percepción de competencia más alta en esta disciplina. Respecto a las relaciones sociales, mediante su característica de afiliación (Hastie, 2012), este modelo favorece que el estudiante pueda sentirse integrado en un equipo de juego y tenga numerosas oportunidades de interactuar con algunos de sus compañeros de clase, tanto de su propio equipo como del resto (Carlson y Hastie, 1997; Perlman, 2010). Además, en dicho modelo, el profesorado intentar tener una actitud empática y respetuosa con los estudiantes, resolviendo dudas y actuando de mediador cuando surgen conflictos, lo cual podría explicar el incremento en el apoyo a de su relación social (Puente-Maxera et al., 2018).

Con respecto a la novedad, el alumnado, en línea con González-Cutre y Sicilia (2018), está habituado a experimentar unidades didácticas con modelos pedagógicos más tradicionales, mientras que un modelo de educación deportiva le ofrece una cantidad suficiente de experiencias novedosas que no había vivido previamente, justificando dicho incremento. Por ejemplo, que los estudiantes puedan vivenciar un formato de competición como parte de un equipo con el que entrena y trabaja todas las sesiones (Hastie, 2012), es un contexto que puede resultar novedoso para muchos de ellos. Igualmente, la mayoría de ellos nunca habrá podido experimentar que supone jugar una fase final, o un campeonato nacional. En este sentido, el evento final, además de ofrecer un toque lúdico al modelo, puede servir para que los estudiantes experimenten lo que significa jugar un torneo de estas características, incrementando en la gran mayoría su percepción de novedad (González-Cutre et al., 2016). Además, es importante señalar que otros estudios han demostrado como la implementación de contenidos y metodologías novedosas en las clases de EF favorecen una mayor adherencia con la práctica deportiva (Moreno-Murcia, Borges, Marcos, Sierra, y Huéscar, 2012). Para la variedad, esta unidad didáctica presentaba diferentes tipos de ejercicios que hacían referencia al modelo TGfU, lo cual podría explicar el incremento en esta variable (Hastie, 2012). Por ejemplo, el alumnado, además de realizar algún ejercicio técnico de corrección, también ha tenido que enfrentarse a tareas destinadas a resolver problemas tácticos, para finalmente poner todo

esto en práctica en la competición y evento final, lo que le ha ofrecido un gran abanico de distintas tareas. De forma general, además de este incremento en las tres NPB, si se permite al alumno vivenciar experiencias novedosas y variadas durante un tiempo suficiente, además de incrementar dichas variables, también podría tener repercusiones positivas en otras variables como la motivación de los estudiantes (González-Cutre et al., 2015)

En este sentido, como producto de todo lo anterior, el presente modelo de educación deportiva ha evidenciado un incremento de la motivación intrínseca en los estudiantes, lo cual está en línea con estudios previos que habían aplicado dicho modelo en el ámbito deportivo (Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006). Así, en la presente unidad didáctica, de acuerdo con Wallhead y Ntoumanis (2004) este aumento de la motivación intrínseca podría explicarse por el disfrute que experimentan los estudiantes con la creación de contextos educativos que facilitan la toma de decisiones para desarrollar su aprendizaje. Además, el modelo de educación deportiva favorece un incremento del concomimiento no solo del juego, sino también táctico, lo cual se relaciona positivamente con una mayor participación y un mayor disfrute, explicando su mejor en la motivación más autodeterminada (Gutiérrez et al., 2013). El no observar diferencias en las regulaciones identificada, introyectada o en la desmotivación se puede deber a que el alumnado no experimentó grandes variaciones a nivel técnico o táctico al terminar la intervención realizada.

Finalmente, la intención de práctica posterior, al contrario de lo que se había postulado, mostró un descenso significativo después de haber realizado la unidad didáctica. Estos resultados son opuestos a estudios previos como Gil-Arias et al., (2017), Cuevas et al., (2016) y Walhead et al., (2014), quienes demostraron que este tipo de modelos favorecen la adherencia a la práctica deportiva con su respectiva intención de práctica en el tiempo libre. No obstante, este descenso podría justificarse debido a un error en el diseño del estudio. De este modo, mientras en el pre-test se preguntó a los estudiantes sobre la intención de práctica de los deportes colectivos de manera general (e.g., fútbol, baloncesto, etc.), al terminar la unidad didáctica se les preguntó de manera específica por el voleibol. De hecho, como reflejan las puntuaciones descriptivas, en el pre-test, los estudiantes puntuaron muy alto en esta variable (i.e., $M = 4.13$), dado que muchos de ellos ya competían y practicaban otro tipo de deportes en su tiempo libre. Esto también justifica que dichos alumnos que ya realizan actividades deportivas en su tiempo

libre, no tendrían tiempo para incluir nuevas actividades como el voleibol, explicando puntuaciones más bajas en el post-test (i.e., $M = 2.82$). Por ello, se recomienda que futuros estudios mantengan tanto en el pre-test, como en el post-test, la misma pregunta en lo que a intención de práctica se refiere (i.e., intención de practicar deportes colectivos o intención de practicar voleibol).

Por otra parte, el presente estudio postuló que la unidad didáctica de voleibol basada en el modelo de educación deportiva sería más efectiva en el género femenino. Los resultados confirman que dicha hipótesis se ha cumplido ampliamente, obteniendo las chicas un tamaño del efecto mayor en las variables de apoyo de las NPB, en la satisfacción de las NPB, en la novedad, en la variedad y en la motivación intrínseca. En el resto de variables no se observaron incrementos significativos cuando se separó a los estudiantes por género.

En relación a las NPB, diferentes estudios evidencian que el modelo de educación deportiva facilita la participación del género femenino en las clases de educación física (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017). Esto, provoca que las chicas tengan las mismas oportunidades de participar y de poder elegir aquellos elementos que se van a desarrollar en la unidad didáctica, favoreciendo su satisfacción de la autonomía (Pereira et al., 2016). El tamaño del efecto mayor en la percepción de competencia podría deberse a varios motivos. En primer lugar, este tipo de modelos pedagógicos favorece tanto los conocimientos técnicos, en los cuales suelen tener más competencia los chicos, como los conocimientos tácticos, lo que ofrece a las chicas una oportunidad de sentirse también hábiles (Gutiérrez et al., 2013). En segundo lugar, mientras otros deportes como el fútbol es más complicado que las chicas se sientan competentes (o al menos, muchas de ellas), el contenido de voleibol, el cual está más aceptado por ambos géneros podría favorecer todavía más la percepción de competencia del género femenino. Finalmente, respecto a las relaciones sociales es posible que el modelo de educación deportiva pueda resultar útil para que las chicas se sientan más integradas y protagonistas en las clases de educación física. Mientras en otros contenidos algunas de ellas intentan evitar la participación (e.g., fútbol), el hecho de que el modelo de educación deportiva las integre dentro de un equipo, puede hacer que se sientan igual de importantes que sus compañeros mejorando además sus interacciones sociales (Pritchard et al., 2014; Wallhead et al., 2013b)

Para la novedad también se da ese incremento debido a que en general las chicas suelen participar en menos actividades extraescolares, por lo que no conocen un formato de competición formalizado. Para la satisfacción de la variedad, las chicas pudieron vivenciar un tipo de actividades diferentes a las cuales estaban acostumbradas en las clases de EF.

En lo que a motivación intrínseca se refiere, la mayor efectividad en el género femenino podría explicarse debido a distintos motivos. Por ejemplo, siguiendo la TAD, es lógico pensar que si las chicas obtienen un tamaño del efecto mayor tanto en el apoyo como en la satisfacción de las NPB, este incremento se vea reflejado también en las formas de motivación más autodeterminadas (Fernández-Río, Méndez-Giménez y Méndez-Alonso, 2017). En segundo lugar, otros estudios han demostrado como el modelo de educación deportiva provoca una mayor diversión en chicas que en chicos, lo cual está estrechamente relacionado con la motivación intrínseca (Cuevas, García-López y Serra-Olivares, 2016).

En este sentido, estos resultados demuestran que el modelo de educación deportiva puede ser especialmente útil tanto para chicas como para los chicos, aunque particularmente, para las chicas puede tener más efectividad. Esto, es un resultado destacable dado que una gran cantidad de literatura científica (Gil, Campos, Jordán y Díaz, 2012) demuestra que durante la adolescencia las chicas obtienen los mayores niveles de abandono deportivo. Por tanto, este tipo de modelos podría contribuir a que el género femenino vivencie experiencias positivas en las clases de educación física y tenga intenciones mayores de realizar actividad física en edades posteriores.

Por último, la tercera hipótesis planteaba que la unidad didáctica basada en el modelo de educación deportiva sería más efectiva en los sujetos con una percepción de competencia inicial más baja. Los resultados obtenidos, confirman parcialmente la hipótesis al reflejar mayores tamaños del efecto en las variables de apoyo de las NPB, en la satisfacción de las NPB, en la novedad, en la variedad y en la motivación intrínseca en aquellos sujetos con una percepción inicial relativamente baja.

Respecto a este grupo relativamente bajo, el modelo de educación deportiva favorece el desarrollo tanto de aquellos alumnos con un cierto nivel de habilidad como aquellos que no la tienen (Hastie y Trost, 2002). Respecto a las NPB, se puede deber a que este grupo tiene un mayor rango de mejora tanto en las habilidades técnicas como

tácticas (Curnow y MacDonald, 1995), lo que favorece ese aumento de la percepción de competencia. También se enseña a trabajar de forma autónoma e independiente en equipo lo que mejora la implicación y satisfacción de los resultados obtenidos (Calderón, Hastie, Liarte y Martínez, 2011) lo que afecta de forma positiva tanto a la autonomía como a las relaciones sociales. Además de que disfrutan más y con una actitud más positiva cuando ven ellos mismos que tienen una importancia en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Meroño, Calderón y Martínez, 2013).

Respecto a la novedad y la variedad, es posible que el grupo relativamente bajo haya podido obtener mayores incrementos debido a que siente que no tiene facultades para realizar algún tipo de actividad física en su tiempo libre, por lo que experimenta con este modelo un nuevo sentimiento donde participa en un formato de competición junto al resto de sus compañeros. Además, también podría deberse a que disfruta de una serie de actividades y ejercicios diferentes los cuales le ayudan a mejorar las habilidades y conocimientos que tenía de forma previa

Así, de acuerdo con la TAD, si el grupo relativamente bajo se ha beneficiado en mayor medida del modelo pedagógico obteniendo mayores niveles de NPB, variedad y novedad, queda justificado que haya mostrado mayores efectos también en la motivación intrínseca (Spittle y Byrne, 2009). Es decir, este grupo, mientras antes participaba en las clases de educación física por otros motivos, ha podido experimentar un cambio disfrutando de las clases y obteniendo motivos internos para participar en las mismas (Cuevas et al., 2016).

De este modo, los resultados demuestran que el modelo de educación deportiva puede ser especialmente útil para todos los estudiantes, pero en especial para aquellos con una percepción de competencia más baja. Esto, puede ser de gran importancia, debido a que la percepción de competencia es uno de los factores más determinantes para asegurar una intención de práctica en el futuro. Así, todo esto podría contribuir a incrementar los niveles de actividad física y luchar contra el sedentarismo, un factor, el cual, cada vez genera más problemas de salud en los países desarrollados.

VIII. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

Aunque el estudio cuenta con algunas fortalezas, también es importante señalar algunas limitaciones que se deben conocer a la hora de interpretar los resultados. En

primer lugar, una de las limitaciones del estudio son las medidas auto-reportadas utilizadas en la recogida de datos, tanto en el apartado cuantitativo con los cuestionarios o en el cualitativo con los grupos de discusión, debido a que se ha tenido en cuenta la percepción de los alumnos en todo momento a la hora de tratar la información recibida por parte de los estudiantes. Seguramente, si se hubiera realizado una observación sistemática por parte del docente, los datos recogidos hubieran sido más objetivos que teniendo en cuenta solamente la opinión del alumnado ya que puede diferir en cierta medida la percepción de lo observado en la realidad. En segundo lugar, otra limitación sería la ausencia de un grupo control. Este tipo de diseño no ha permitido poder realizar una comparación inter-grupo para conocer las posibles diferencias existentes entre los estudiantes que reciben la metodología de educación deportiva y los que realizan la unidad didáctica con otro modelo pedagógico. En tercer lugar, el docente que ha llevado a cabo la intervención apenas tenía experiencia en el entorno educativo, por lo que al ser un docente novel seguramente no haya podido sacar el máximo partido de la unidad didáctica implementada. La experiencia, es un grado que en este caso puede que haya influido a la hora de probar distintas estrategias o herramientas en el desarrollo de las sesiones que posiblemente tuvieran menos efecto que si lo hubiera implementado un docente experto. En cuarto lugar, el tamaño de la muestra ha sido relativamente bajo, por lo que el poder de generalización de los resultados es menor y solo se podría circunscribir a los sujetos que han vivenciado esta experiencia. Finalmente, la extensión a lo largo del tiempo ha sido más breve de lo que los estudios recomiendan, donde solo se ha podido contar con 5 sesiones dobles. Además, la intervención se ha llevado a cabo durante dos meses bastante discontinuidad debido a días festivos, salidas culturales u otras actividades, lo que ha podido alterar un desarrollo normal de la unidad didáctica y ha podido afectar al efecto de la intervención.

Respecto a las prospectivas, en investigaciones futuras se debería contemplar la posibilidad de seguir trabajando esta metodología en otro tipo de contenidos que no solo sean de características deportivas para conocer si puede tener la misma eficacia. Del mismo modo, sería interesante conocer si en otros contenidos se mantienen los resultados favorables hacia el género femenino y hacia el grupo de alumnos con una percepción de competencia baja, siendo de esta forma una metodología muy positiva para satisfacer a estos grupos en este tipo de necesidades de aprendizaje. Finalmente también se debería poder comprobar si utilizar este tipo de metodología favorece la intención de práctica a

posteriori ya sea en el tiempo libre o de forma extraescolar, viendo si es posible extrapolarla a otros contextos que no sea el educativo. Igualmente, será necesario seguir realizando intervenciones de este tipo en muestras más numerosas con el objetivo de comprobar si los efectos obtenidos son extrapolables a otros grupos y centros educativos. Además de añadir la idea de incluir un grupo control para poder comparar los resultados teniendo en cuenta diferentes variables que completaran este estudio como que pasaría si en un grupo los roles rotaran, si se fueran cambiando los miembros de los equipos durante las sesiones o con distintos formatos de competición.

IX. CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados y reflexionar acerca de por qué se han dado los mismos, se pueden extraer una serie de conclusiones.

La implantación de una unidad didáctica de voleibol con el modelo de educación deportiva tiene una serie de efectos positivos en las variables motivacionales. Este modelo con las diferentes características que representa favorece el apoyo a las NPB con diferentes estrategias como: la estructura que propone, el formato que presenta o las características intrínsecas que tiene para satisfacer finalmente las NPB del alumnado. Esta metodología también satisface las variables de novedad y variedad debido a que el alumno no está acostumbrando a vivenciar este tipo de experiencias en las clases de EF, además de que presenta unos contenidos variados y diferentes a lo largo de las sesiones. Ligado a estas variables encontramos el incremento de la motivación intrínseca del alumnado, el cual va cambiando la finalidad por la que participa en las clases de EF.

Respecto a los resultados por género y nivel de competencia, el presente estudio demuestra que el modelo de educación deportiva en voleibol puede ser útil para incrementar el apoyo y satisfacción de las NPB, la novedad y variedad y la motivación intrínseca tanto de las chicas como de aquellos estudiantes con una percepción de competencia inicial más baja. Sin embargo, este modelo no ha resultado efectivo por género o nivel de competencia en el resto de regulaciones motivacionales ni en la intención de práctica posterior.

En definitiva, el modelo de educación deportiva presenta una serie de consecuencias positivas que deberían tener en cuenta todos los docentes. De esta forma, parece necesario implementar y extender este tipo de prácticas docentes desde el área de educación física. Además, debido a que es un modelo que favorece la igualdad de oportunidades tanto en aspectos de género como de percepción de competencia inicial, puede ser determinante para conseguir que todo alumnado tenga una implicación y participación en las sesiones que produzca un aumento de su motivación y adherencia a realizar actividad física en su tiempo libre.

X. BIBLIOGRAFÍA

- Antón-Candanedo, A., y Fernández-Rio, J. (2017). Hybridizing pedagogical models to improve students' tactical awareness: a study through the Duni. *ÁGORA para la Educación Física y el Deporte*, 19(2/3), 257-276.
- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K. R., Bessa, C., y Mesquita, I. (2019). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *European Physical Education Review*, 25(2), 311-326.
- Araujo, R., Mesquita, I., Hastie, P., y Pereira, C. (2016). Students' game performance improvements during a hybrid sport education-step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, 22(2), 185-200.
- Ayuso, J. A. (2017). Beneficios de los estilos de enseñanza y las metodologías centradas en el alumno en educación física. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(3), 237-250.
- Bain, L. L., Ennis, C. D., y Jewett, E. E. (1985). The curriculum process in physical education. *Dubuque: WC Brown*.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473.
- Bonilla-Jimenez, F. I., y Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 56-67.
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Burgueño, R., Medina-Casaubón, J., Morales-Ortiz, E., Cueto-Martín, B., y Sánchez-Gallardo, I. (2017). Educación Deportiva versus Enseñanza Tradicional: Influencia sobre la regulación motivacional en alumnado de Bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(2), 87-98.
- Calderón, A., Hastie, P. A., y Martínez de Ojeda Pérez, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). Experiencia inicial en educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte [CCD]*, 5(15), 169-180-

- Calderón, A., de Ojeda, D. M., y Hastie, P. A. (2013). Valoración de alumnado y profesorado de educación física tras la aplicación de dos modelos de enseñanza. (Students and teachers' perception after practice with two pedagogical models in physical education). *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. doi: 10.5232/ricyde, 9(32), 137-153.
- Cairney, J., Kwan, M. Y., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R., y Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 26.
- Carlson, T. B., y Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176-195.
- Casey, A., y MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., y Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 136-144.
- Chu, T. L., y Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: a systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 372-394.
- Clarke, G., y Quill, M. (2003). Researching sport education in action: a case study. *European Physical Education Review*, 9(3), 253-266.
- Cuevas, R., García-López, L. M., y Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 155-162.
- Cuevas, R., García-López, L. M., y Serra-Olivares, J. (2016). Sport education model and self-determination theory: an intervention in secondary school children. *Kinesiology: International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology*, 48(1), 30-38.
- Curnow, J., y Macdonald, D. (1995). Can sport education be gender inclusive? A case study in an upper primary school. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 150, 9-11.

- De Ojeda, D. M., Giménez-Méndez, A., y Pérez, J. J. (2016). Efectos del modelo Educación Deportiva en el clima social del aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: un estudio prolongado en primaria. *Sport TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 5(2), 153-166.
- De Ojeda, D., Puente-Maxera, F. y Méndez-Giménez, A. (en prensa) Efectos motivacionales y sociales de un programa plurianual de educación deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/arteffectos1193.pdf>
- De Ojeda, D., Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Mahedero-Navarrete, M. P. (2019). Experiencia inicial del modelo de Educación Deportiva en primero de Educación Primaria. Percepción del alumnado y del docente. *Retos Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36(36), 203-210.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. V., Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., y Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 110-126.
- Dyson, B., Griffin, L. L., y Hastie, P. A. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Elliot, A. J., y Conroy, D. E. (2005). Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology. *Sport and Exercise Psychology Review*, 1(1), 17-25.
- Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J., y Pastor-Vicedo, J. C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307-324.
- Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S., y Fernández-Río, J. (2018). The sport education model in elementary and secondary education: a systematic review. *Movimento*, 24(3), 931-946.

- Farias, C., Harvey, S., Hastie, P., y Mesquita, I. (2019). Effects of situational constraints on students' game-play development over three consecutive Sport Education seasons of invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 267-286.
- Farias, C. F., Mesquita, I. R., y Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363-383.
- Farias, C., Valério, C., y Mesquita, I. (2018). Sport Education as a Curriculum Approach to Student Learning of Invasion Games: effects on Game Performance and Game Involvement. *Journal of Sports Science & Medicine*, 17(1), 56.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., y Prieto, J. A. (2017). Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure. *Frontiers in Psychology*, 8, 22.
- Fernández, J. T. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40
- Ferriz, R., González-Cutre, D., y Sicilia, Á. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la inclusión de la medida de la regulación integrada en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 329-338.
- García-López, L. M., Gutiérrez Díaz del Campo, D., González Víllora, S., y Valero Valenzuela, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 0321-330.
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Del Villar, F., y Harvey, S. (2018). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: Impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*. Recuperado de: [doi:10.1177/1356336X18816997](https://doi.org/10.1177/1356336X18816997)

Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárcelés, A., Práxedes, A., y Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PlosOne*, 12(6), 1-17

Gil, P., Campos, R. C., Jordán, O. R. C., y Díaz, A. (2012). Educación Física y hábitos de vida activa: percepciones de los adolescentes y relación con el abandono deportivo. *Aula abierta*, 40(3), 115-124.

Giménez, A., y Alonso, D. (2017). Effects of two instructional approaches, Sport Education and Direct Instruction, on secondary education students' psychological response. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 6(2), 9-20.

González-Cutre, D., Sicilia, Á., Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159-169.

González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 44-62.

González-Cutre, D., Sierra, A. C., Beltrán-Carrillo, V. J., Peláez-Pérez, M., y Cervelló, E. (2018). A school-based motivational intervention to promote physical activity from a self-determination theory perspective. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 320-330.

González-Espinosa, S., Molina, S. F., García-Rubio, J., Medina, A. A., y García-Santos, D. (2017). Diferencias en el aprendizaje según el método de enseñanza-aprendizaje en el baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 65-70.

González-Víllora, S., García López, L. M., Gutiérrez-Díaz, D., y Pastor-Vicedo, J. C. (2013). Tactical awareness, decision making and skill in youth soccer players (under-14 years). *Journal. Human. Sport Exercise*. Vol.8, No. 2, pp. 412-426

González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., y Fernández-Río, J. (2018). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*. Recuperado de: doi:1356336X18797363.

González-Víllora, S., López, L. M. G., Jordan, O. R. C., y Moreno, D. S. M. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 14-20

- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*(3), 453-463.
- Gucciardi, D. F., y Jackson, B. (2015). Understanding sport continuation: An integration of the theories of planned behaviour and basic psychological needs. *Journal of Science and Medicine in Sport, 18*(1), 31-36.
- Gutiérrez-Díaz del Campo, D., García López, L. M., Chaparro Jilete, R., y Fernández Sánchez, A. J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria: percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 14*(2), 131-144.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest, 63*(3), 321-338.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2009). Integrating the theory of planned behaviour and self-determination theory in health behaviour: A meta-analysis. *British journal of Health Psychology, 14*(2), 275-302.
- Hastie, P. A., y Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*(3), 422-431.
- Hastie, P., Martínez de Ojeda, D., y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy, 16*, 103–132
- Hastie, P. A., y Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review, 12*(2), 131-150.
- Hastie, P., Sinelnikov, O., Wallhead, T., y Layne, T. (2014). Perceived and actual motivational climate of a mastery-involving sport education season. *European Physical Education Review, 20*(2), 215-228.
- Hastie, P. A., y Trost, S. G. (2002). Student physical activity levels during a season of sport education. *Pediatric Exercise Science, 14*(1), 64-74.
- Hernández, E., Ortega, E., y Palao, J. M. (2016). Efecto de distintos planteamientos metodológicos en clases de educación física sobre el aprendizaje de tres habilidades de voleibol. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte, 5*(2), 59-68.

- Hordvik, M. M., MacPhail, A., y Ronglan, L. T. (2017). Teaching and learning sport education: A self-study exploring the experiences of a teacher educator and pre-service teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 232-243.
- Iserbyt, P., Ward, P., y Martens, J. (2016). The influence of content knowledge on teaching and learning in traditional and sport education contexts: an exploratory study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(5), 539-556.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- Kirk, D., y Oliver, K. L. (2014). La misma historia de siempre: reproducción y reciclaje del discurso dominante en la investigación sobre la educación física de las chicas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(116), 7-22.
- Liang, Y., Zhang, J., Cui, Y., y Yuan, R. (2016). Experimental study for cultivating college students' sports motivation in Sport Education Model. *Advances in Physical Education*, 6(03), 169.
- López-García, J., Sánchez-Gallardo, I., Burgueño-Menjíbar, R., y Medina-Casaubón, J. (2018). Apoyo a la autonomía y percepción de las características de la Educación Deportiva en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Influencia de una temporada de Educación Deportiva. *Journal of Sport and Health Research*. 10l(1), 191-202.
- Luquin, A. C., de Ojeda Pérez, D. M., y Giménez, A. M. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (23), 33-38.
- Luquin, A. C., Hastie, P. A., y de Ojeda Pérez, D. M. (2011). El modelo de educación deportiva sport (education model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395, 63.
- Mahedero, P., Calderón, A., Arias-Ester, J. L., Hastie, P. A., y Guarino, A. J. (2015). Effects of student skill level on knowledge, decision making, skill execution and game performance in a mini-volleyball Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 626-641.

MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., y Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 344-355.

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(59), 449-466.

Meroño, L., Calderón, A., y Hastie, P. (2015). Efecto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva sobre variables psicológicas en nadadores federados. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 35-46.

Meroño, L., Luquin, A. C., y Martínez, I. M. (2013). Influencia del modelo de educación deprotiva sobre la actitud de los alumnos en educación secundaria. *Cultura, ciencia y deporte*, 21-23.

Mesquita, I., Farias, C., y Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education–invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.

Michael, S. L., Coffield, E., Lee, S. M., y Fulton, J. E. (2016). Variety, enjoyment, and physical activity participation among high school students. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(2), 223-230.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 295-303.

Moreno-Murcia, J. A., Hellín, P., González-Cutre, D., y Martínez-Galindo, C. (2011). Influence of perceived sport competence and body attractiveness on physical activity and other healthy lifestyle habits in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 282-292.

Murcia, J. M., Silva, F. B., Pardo, P. M., Rodríguez, A. S., y Hernández, E. H. (2016). Motivación, frecuencia y tipo de actividad en practicantes de ejercicio físico/Motivation, frequency and activity type in physical exercise practitioners. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (48).

Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill

Perlman, D. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the Sport Education Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 433-445

Perlman, D. J. (2011). Examination of self-determination within the sport education model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 79-92.

Perlman, D., y Caputi, P. (2017). Examining the influence of Sport Education on the precursors of amotivation. *European Physical Education Review*, 23(2), 212-222.

Pill, S., y Hastie, P. (2016). Researching Sport Education Appreciatively. *European Journal of Educational Research*, 5(4), 189-200.

Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R., y Metzler, J. N. (2008). Effects of two instructional approaches on skill development, knowledge, and game performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12(4), 219-236.

Puente, F., Giménez, A. M., y de Ojeda Pérez, D. M. (2017). Influencia de la rotación de roles en Educación Deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 165-180.

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., y Liarte, J. P. (2018). El modelo de Educación Deportiva y la orientación. Efectos de la satisfacción con la vida, las inteligencias múltiples, las necesidades psicológicas básicas y las percepciones sobre el modelo de los adolescentes. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 7(2), 115-128.

Rodríguez, P. L., García-Cantó, E., Sánchez-López, C., y López-Miñarro, P. Á. (2013). Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares. *Cultura y Educación*, 25(1), 65-76.

Rodríguez, J. R., Robles, M. T. A., Viera, E. C., Fuentes-Guerra, F. J. G., y Rodríguez, A. R. (2013). Factores que condicionan la presencia de la expresión corporal en la enseñanza secundaria según el profesorado de educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 171-175.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Sánchez-Oliva, D., Marcos, F. M. L., Alonso, D. A., Cuevas, R., y Calvo, T. G. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *European Journal of Human Movement*, (30), 53-71.

Sánchez-Oliva, D., Sanchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Kinnafick, F. E., y García-Calvo, T. (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within Spanish secondary schools: A self-determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232-249.

Menéndez, J., y Fernández, J., (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *Retos: Nuevas Rendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 134-139.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics Publishers.

Sinelnikov, O. A., y Hastie, P. (2010). A motivational analysis of a season of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 55-69.

Sinelnikov, O. A., Hastie, P. A., y Prusak, K. A. (2007). Situational motivation during seasons of Sport Education. *ICHPER-SD Research Journal*, 2(1), 43-47.

Spittle, M., y Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266.

Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110.

Sylvester, B. D., Curran, T., Standage, M., Sabiston, C. M., y Beauchamp, M. R. (2018). Predicting exercise motivation and exercise behavior: a moderated mediation model testing the interaction between perceived exercise variety and basic psychological needs satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 36, 50-56.

Sylvester, B. D., Standage, M., Dowd, A. J., Martin, L. J., Sweet, S. N., y Beauchamp, M. R. (2014). Perceived variety, psychological needs satisfaction and exercise-related well-being. *Psychology & Health*, 29(9), 1044-1061.

- Sylvester, B. D., Standage, M., McEwan, D., Wolf, S. A., Lubans, D. R., Eather, N., y Beauchamp, M. R. (2016). Variety support and exercise adherence behavior: experimental and mediating effects. *Journal of Behavioral Medicine*, 39(2), 214-224.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. *Handbook of Sport Psychology*, 3, 59-83.
- Vlachopoulos, S. P., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.
- Wahl-Alexander, Z., Sinelnikov, O., y Curtner-Smith, M. (2017). A longitudinal analysis of students' autobiographical memories of participation in multiple sport education seasons. *European Physical Education Review*, 23(1), 25-40.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., y Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 427-441
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., y Vidoni, C. (2014). Effect of a sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 478-487.
- Wallhead, T. L., Hagger, M., y Smith, D. T. (2010). Sport education and extracurricular sport participation: An examination using the trans-contextual model of motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(4), 442-455.
- Wallhead, T. L., y Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.

ANEXOS

ENTREVISTA

Hola a todos. ¿Qué tal chicos, como estáis? No os asustéis que yo soy otro profe de Educación Física que vengo a hablar con vosotros de las clases. Trabajamos en la Universidad y venimos a haceros unas preguntas sobre vuestras clases de Educación Física. Podéis contestar todo lo que queráis, ya que esto es solo para saber vuestra opinión con relación a las clases, y nadie va a saber vuestras respuestas, ni vuestro profesor ni nadie más, así que estad tranquilos y contadnos vuestra opinión. Cualquier opinión es válida, aunque sean diferentes entre vosotros. No tenéis que poneros de acuerdo entre vosotros ni nada, si no estáis de acuerdo con algo que diga un compañero, nos dais vuestra opinión y listo. Solo os pido que habléis de uno en uno, y si queréis hablar levantáis la mano y yo os doy la palabra.

Vamos a haceros preguntas de las clases de EF que habéis tenido de deportes colectivos. Según nos han dicho habéis dado baloncesto, balonmano y futbol en 1º, 2º y 3º de la ESO. ¿Es así? ¿Os acordáis un poco de cómo fueron y qué hicisteis en esas clases de deportes colectivos?

APOYO A LA AUTONOMÍA.

¿En las clases de BC, BM, FB, vuestro profe tenía en cuenta vuestros gustos y preferencias? ¿Os dejaba elegir cosas en clase? ¿Cuáles? ¿Qué podíais elegir? ¿O por el contrario os las imponía?

APOYO A LA PC

En las clases de BC, BM, FB, las tareas que diseñaba vuestro profe, ¿eran muy difíciles de realizar o eran asequibles? ¿Eran las mismas para todos? ¿Os animaba a intentarlas realizar? ¿Había varios niveles de dificultad o eran las mismas para todo el mundo? ¿Había opción de cambiar el nivel o la tarea si no os salía algo? ¿Os proponían otras tareas si alguna no os salía? ¿Tenía en cuenta el nivel de cada uno o de cada grupo cuando os planteaba actividades o eran las mismas para todos?

APOYO A LA RS

En las clases de BM, BC, FB, ¿el profe os ayudaba a que hubiera buen ambiente en clase? ¿Cómo lo hacía? ¿Y si había un conflicto, como se resolvía? ¿El profe os ayudaba a resolver problemas? ¿Qué hacía el profe para que os llevarais bien?

SATISFACCIÓN NOVEDAD

¿Hacíais cosas nuevas en BC, BM o FS? ¿Qué era nuevo para vosotros? ¿O ya conocíais esos deportes?

SATISFACCIÓN AUTONOMÍA

En las clases de BC, BM o FB, ¿habéis podido elegir? ¿Qué habéis podido elegir, decidme cosas que hayáis decidido vosotros solos? ¿Os habría gustado decidir cosas en las clases?

SATISFACCIÓN PC

¿Creéis que los deportes colectivos se os dan bien? ¿Por qué? ¿Erais capaces de hacer lo que os planteaba el profe? ¿Erais capaces de conseguir todo lo que se os pedía en clase? ¿A alguno se le daba mal alguno de estos deportes? ¿Por qué? ¿Aprendisteis cosas nuevas en las clases de BM, BC, FB, o ya las sabíais de haber jugado antes?

SATISFACCIÓN RS

En las clases de BC, BM, FB, ¿os llevabais bien con vuestros compañeros? ¿Había algún problema? ¿Alguna disputa? ¿Había algún compañero con el que no queríais jugar? ¿Qué pasaba?

SATISFACCIÓN VARIEDAD

En las clases de BC, BM o FB, ¿hacíais actividades variadas, o eran muy parecidas las clases?

MOTIVACIÓN

Cuando ibais a clase y hacíais deportes colectivos, como BC, BM o FB, ¿os motivaba ir a clase? ¿Os motivaban las tareas que hacíais en clase, o solo os motivaba que fuera FB, ¿BC o BM? ¿Por qué ibais? ¿Y en las actividades de clase, las hacíais porque os gustaban? ¿O porque eran obligatorias? ¿O para que no se enfadara el profe u os riñeran en casa? ¿Alguno hubiera preferido no ir a clase?

INTENCIÓN PRÁCTICA

¿Cuándo acababais de jugar a BC, BM o FS, intentabais jugar luego? ¿Cuando? ¿En el recreo jugabais? ¿Os apetecía jugar con vuestros compañeros u os daba igual practicar después de la unidad?, ¿o ya no jugabais más?

Cierre entrevista:

- Resumen de lo que he comprendido y contraste con los entrevistados.
- Petición de ampliación (si algún concepto no ha quedado claro)

En las unidades didácticas de deportes colectivos (baloncesto, balonmano y fútbol) el profesor/a...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Nos preguntaba a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar	1	2	3	4	5
2. Nos animaba a que confiáramos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas	1	2	3	4	5
3. Fomentaba en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
4. Trataba de que tuviéramos libertad a la hora de realizar las actividades	1	2	3	4	5
5. Nos proponía actividades en las clases ajustadas a nuestro nivel	1	2	3	4	5
6. Favorecía el buen ambiente entre los compañeros/as	1	2	3	4	5
7. Tenía en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases	1	2	3	4	5
8. Siempre intentaba que consiguiéramos los objetivos que se planteaban en las actividades	1	2	3	4	5
9. Promovía que todos los alumnos/as nos sintiéramos integrados	1	2	3	4	5
10. Nos dejaba tomar decisiones durante el desarrollo de las actividades	1	2	3	4	5
11. Fomentaba el aprendizaje y la mejora de los contenidos de la asignatura	1	2	3	4	5
12. Nos ayudaba a resolver los conflictos amistosamente	1	2	3	4	5

	En las unidades didácticas de deportes colectivos (baloncesto, balonmano y fútbol).....				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Sentía que hacía cosas novedosas	1	2	3	4	5
2. Los ejercicios que realizaba se ajustaban a mis intereses	1	2	3	4	5
5. Sentía que participaba en una variedad de ejercicios/actividades.	1	2	3	4	5
3. Sentía que estaba teniendo una gran progresión con respecto al objetivo final que me había propuesto	1	2	3	4	5
4. Me sentía muy cómodo/a cuando hacía los ejercicios con los/as demás compañeros/as	1	2	3	4	5
5. Sentía que a menudo hay novedades para mí	1	2	3	4	5
6. La forma de realizar los ejercicios coincidía perfectamente con la forma en que yo quería hacerlos	1	2	3	4	5
7. Sentía que probaba una gran variedad de ejercicios/actividades.	1	2	3	4	5
8. Realizaba los ejercicios eficazmente	1	2	3	4	5
9. Me relacionaba muy bien con el resto de compañeros/as	1	2	3	4	5
10. Experimentaba sensaciones nuevas	1	2	3	4	5
11. La forma de realizar los ejercicios respondía a mis deseos	1	2	3	4	5
12. Sentía que cambiaba los tipos de ejercicios/actividades que yo hacía.	1	2	3	4	5
13. Los deportes colectivos eran unas actividades que hacía muy bien	1	2	3	4	5
14. Sentía que podía hablar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
15. Creía que se planteaban situaciones novedosas para mí	1	2	3	4	5
16. Tenía la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
17. Pensaba que podía cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
18. Sentía que los ejercicios/actividades que realizábamos eran muy variadas.	1	2	3	4	5
19. Me sentía muy cómodo/a con los/as compañeros/as	1	2	3	4	5
20. Tenía la oportunidad de innovar	1	2	3	4	5
21. Creía que descubría cosas nuevas a menudo	1	2	3	4	5
22. Sentía que experimentaba variedad en mis ejercicios/actividades.	1	2	3	4	5

Participé en las unidades didácticas de deportes colectivos (baloncesto, balonmano y fútbol).....	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
							1 2 3 4 5 6 7
1. Porque los deportes colectivos eran divertidos	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque estaban de acuerdo con mi forma de vida	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque quería aprender habilidades deportivas	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque quería que el profesor/a pensara que era un/a buen/a estudiante	1	2	3	4	5	6	7
5. Porque tendría problemas si no los hacía	1	2	3	4	5	6	7
6. Pero no sabía realmente por qué	1	2	3	4	5	6	7
7. Porque disfrutaba aprendiendo nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7
8. Porque consideraba que los deportes colectivos formaban parte de mí	1	2	3	4	5	6	7
9. Porque era importante para mí hacerlo bien en deportes colectivos	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque me sentía mal conmigo mismo si no lo hacía	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque eso era lo que se suponía que debía hacer	1	2	3	4	5	6	7
12. Pero no comprendía por qué debía tener deportes colectivos	1	2	3	4	5	6	7
13. Porque los deportes colectivos eran estimulantes	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque veía los deportes colectivos como una parte fundamental de lo que era	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque quería mejorar en el deporte	1	2	3	4	5	6	7
16. Porque quería que los/as otros/as estudiantes pensaran que era hábil	1	2	3	4	5	6	7
17. Para que el/la profesor/a no me gritara	1	2	3	4	5	6	7
18. Pero realmente sentía que estaba perdiendo mi tiempo	1	2	3	4	5	6	7
19. Por la satisfacción que sentía mientras aprendía nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5	6	7
20. Porque consideraba que los deportes colectivos estaban de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5	6	7
21. Porque podía aprender habilidades que podía usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5	6	7
22. Porque me preocupaba cuando no lo hacía	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque la norma era hacer deportes colectivos	1	2	3	4	5	6	7
24. Pero no podía comprender lo que estoy obteniendo de los deportes colectivos	1	2	3	4	5	6	7

- Ahora estamos interesados en conocer cuál era tu intención de hacer de hacer deportes colectivos después de las unidades didácticas que cursaste en años anteriores en tu tiempo libre fuere del horario escolar.

1. Tenía intención de practicar deportes colectivos durante mi tiempo libre después de las unidades de deportes colectivos.

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

2. Tenía pensado hacer deportes colectivos durante mi tiempo libre después de las unidades de deportes colectivos.

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

3. Esperaba poder hacer deportes colectivos durante mi tiempo libre después de las unidades de deportes colectivos.

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

En la Unidad Didáctica de vóley el profesor/a...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Nos preguntaba a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar	1	2	3	4	5
2. Nos animaba a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas	1	2	3	4	5
3. Fomentaba en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
4. Trataba de que tengamos libertad a la hora de realizar las actividades	1	2	3	4	5
5. Nos proponía actividades en las clases ajustadas a nuestro nivel	1	2	3	4	5
6. Favorecía el buen ambiente entre los compañeros/as	1	2	3	4	5
7. Tenía en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases	1	2	3	4	5
8. Siempre intentaba que consiguiéramos los objetivos que se planteaban en las actividades	1	2	3	4	5
9. Promovía que todos los alumnos/as nos sintiéramos integrados	1	2	3	4	5
10. Nos dejaba tomar decisiones durante el desarrollo de las actividades	1	2	3	4	5
11. Fomentaba el aprendizaje y la mejora de los contenidos de la asignatura	1	2	3	4	5
12. Nos ayudaba a resolver los conflictos amistosamente	1	2	3	4	5

En la Unidad Didáctica de voley.....	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Sentía que hacía cosas novedosas	1	2	3	4	5
2. Los ejercicios que realizaba se ajustaban a mis intereses	1	2	3	4	5
5. Sentía que participaba en una variedad de ejercicios/actividades.	1	2	3	4	5
3. Sentía que estaba teniendo una gran progresión con respecto al objetivo final que me había propuesto	1	2	3	4	5
4. Me sentía muy cómodo/a cuando hacía los ejercicios con los/as demás compañeros/as	1	2	3	4	5
5. Sentía que a menudo había novedades para mí	1	2	3	4	5
6. La forma de realizar los ejercicios coincidía perfectamente con la forma en que yo quería hacerlos	1	2	3	4	5
7. Sentía que probaba una gran variedad de ejercicios/actividades.	1	2	3	4	5
8. Realizaba los ejercicios eficazmente	1	2	3	4	5
9. Me relacionaba muy bien con el resto de compañeros/as	1	2	3	4	5
10. Experimentaba sensaciones nuevas	1	2	3	4	5
11. La forma de realizar los ejercicios respondía a mis deseos	1	2	3	4	5
12. Sentía que cambiaba los tipos de ejercicios/actividades que yo hacía.	1	2	3	4	5
13. Los deportes colectivos eran unas actividades que hacía muy bien	1	2	3	4	5
14. Sentía que podía hablar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
15. Creía que se planteaban situaciones novedosas para mí	1	2	3	4	5
16. Tenía la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
17. Pensaba que podía cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
18. Sentía que los ejercicios/actividades que realizábamos eran muy variadas.	1	2	3	4	5
19. Me sentía muy cómodo/a con los/as compañeros/as	1	2	3	4	5
20. Tenía la oportunidad de innovar	1	2	3	4	5
22. Sentía que experimentaba variedad en mis ejercicios/actividades.	1	2	3	4	5
23. Creía que descubría cosas nuevas a menudo	1	2	3	4	5

He participado en la Unidad Didáctica de voley...		Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Porque el voleibol era divertido	1	2	3	4	5	6	7	
2. Porque estaba de acuerdo con mi forma de vida	1	2	3	4	5	6	7	
3. Porque quería aprender habilidades deportivas	1	2	3	4	5	6	7	
4. Porque quería que el profesor/a pensara que era un/a buen/a estudiante	1	2	3	4	5	6	7	
5. Porque tendría problemas si no los hacía	1	2	3	4	5	6	7	
6. Pero no sabía realmente por qué	1	2	3	4	5	6	7	
7. Porque disfrutaba aprendiendo nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7	
8. Porque consideraba que el voleibol formaba parte de mí	1	2	3	4	5	6	7	
9. Porque era importante para mí hacerlo bien en el voleibol	1	2	3	4	5	6	7	
10. Porque me sentía mal conmigo mismo si no lo hacía	1	2	3	4	5	6	7	
11. Porque eso era lo que se suponía que debía hacer	1	2	3	4	5	6	7	
12. Pero no comprendía por qué debía tener voleibol	1	2	3	4	5	6	7	
13. Porque el voleibol era estimulante	1	2	3	4	5	6	7	
14. Porque veía el voleibol como una parte fundamental de lo que era	1	2	3	4	5	6	7	
15. Porque quería mejorar en el deporte	1	2	3	4	5	6	7	
16. Porque quería que los/as otros/as estudiantes pensaran que era hábil	1	2	3	4	5	6	7	
17. Para que el/la profesor/a no me gritara	1	2	3	4	5	6	7	
18. Pero realmente sentía que estaba perdiendo mi tiempo	1	2	3	4	5	6	7	
19. Por la satisfacción que sentía mientras aprendía nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5	6	7	
20. Porque consideraba que el voleibol estaba de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5	6	7	
21. Porque podía aprender habilidades que podía usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5	6	7	
22. Porque me preocupaba cuando no lo hacía	1	2	3	4	5	6	7	
23. Porque la norma era hacer voleibol	1	2	3	4	5	6	7	
24. Pero no podía comprender lo que estoy obteniendo del voleibol	1	2	3	4	5	6	7	

- Ahora estamos interesados en conocer cuál es tu intención de practicar voleibol en las **próximas 5 semanas durante tu tiempo libre fuera de la hora escolar**. Rodea con un círculo el número que corresponda según el grado de desacuerdo o acuerdo con las siguientes afirmaciones

1. Tengo intención de practicar voleibol durante mi tiempo libre en las próximas 5 semanas

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

2. Tengo pensado hacer voleibol durante mi tiempo libre en las próximas 5 semanas

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

3. Espero poder hacer voleibol durante mi tiempo libre en las próximas 5 semanas

Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo

SESIÓN 1-2 (PRESENTACIÓN + INTRODUCCIÓN)	
METODOLOGÍA, RECURSOS UTILIZADOS.	
<p>La metodología utilizada en toda la unidad es la de la educación deportiva, para ello hemos desarrollado distintos roles como son el de entrenador, preparador físico y estadístico. Aunque en esta primera sesión la desarrollaremos nosotros al ser la primera toma de contacto con el grupo. La metodología utilizada para esta sesión es la comprensiva, para ello trabajaremos desde actividades tácticas para favorecer el conocimiento cognitivo del alumno, y a continuación si hiciera falta trabajaríamos algún ejercicio técnico que ayude a solucionar el problema táctico del ejercicio anterior, y si este no hiciera falta pasaríamos a desarrollar un ejercicio de mayor dificultad o repetir el mismo poniendo en práctica lo ejecutado en el ejercicio técnico. Todo lo trabajado tiene la finalidad que el alumno aprenda conceptos que pueda aplicar en los partidos posteriores y pueda aplicarlo en situaciones reales de juego. En conclusión estamos utilizando una hibridación de modelos que favorece el desarrollo integral del alumnado de forma que aplicamos una mezcla de educación deportiva- comprensiva</p>	
OBJETIVOS.	
<p>Los objetivos de esta sesión van a ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la U.D - Repaso de los conocimientos técnicos-tácticos de los jugadores - Comienzo de trabajo de los equipos formados 	
<p>Los contenidos tácticos serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuidad del juego 	
TAREAS.	
CALENTAMIENTO	
1. Introducción	<p>Duración: 30 min Organización: toda la clase reunida en el aula Consignas: introduciremos la sesión hablando de los contenidos de la U.D</p>
2. Movilidad articular y activación con balón	<p>Duración: 5 min Organización: por los equipos formados para la unidad didáctica se dividirán en el espacio para poder calentar y moverse Consignas: la dinámica del ejercicio es que se muevan por el espacio de forma libremente mientras se pasan el balón entre ellos como quieran a la vez que realizan ejercicios de calentamiento de las diferentes partes del cuerpo como hombros, brazos, rodillas, muñecas...</p>
PARTES PRINCIPAL	
3. Actividad 2x2x2x2	<p>Duración: 10 min Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica nos dividiremos internamente en 4 grupos de 2 Consignas: Formados los 4 equipos nos repartiremos 2 a cada lado de la red, de forma que es un reto cooperativo entre los 4 donde se busca pasar el balón tanto al otro lado de la red como a los del mismo campo Educación Deportiva: vamos a dar mucha incidencia al tema de la afiliación de modo que incluiremos todo el rato el feedback de trabajo en equipo y más al ser un reto cooperativo</p>
4. Actividad 4x4	<p>Duración: 10 min Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica nos dividiremos internamente en 2 grupos de 4 Consignas: la actividad consiste en intercambiar pases con el otro grupo de forma que es un reto cooperativo para ello podemos utilizar cualquier tipo de toque que conozcamos Educación Deportiva: vamos a dar mucha incidencia al tema de la afiliación de modo que incluiremos todo el rato el feedback de trabajo en equipo y más al ser un reto cooperativo</p>

5. Ejercicio de mejora de toque de dedos y antebrazos	<p>Duración: 10 min Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica Desarrollo: 3 personas se colocaran a un lado de la red y 5 al otro lado, el equipo en inferioridad se dedicara solamente a sacar, mientras que el otro equipo deberá recepcionar y mínimo dar dos toques más para pasarlal de campo, los jugadores irán rotando por las posiciones TGfU: a través del feedback interrogativo haremos reflexionar al alumno con que superficies es mejor golpear el balón dependiendo que golpeo se realice</p>
6. Partido final 6x6	<p>Duración: 15 min Organización: por los equipos formados para la unidad didáctica Consignas: realizar un partido de calentamiento final Educación Deportiva: antes de comenzar a jugar, en la información inicial, se explicará a los equipos que tendrán que dar una identidad al equipo con un nombre, color etc...</p>
VUELTA A LA CALMA	
7. Reflexión final	<p>Duración: 5 min Organización: toda la clase reunida formando un círculo Consignas: al ser la primera sesión trataremos de resumir en primer lugar los contenidos de la sesión, a continuación querremos conocer las primeras opiniones sobre la experiencia sobre este nuevo método para ellos, para terminar haciéndoles una serie de preguntas relacionadas con lo trabajado en la sesión del estilo ¿Cómo es más fácil pasar la pelota a un compañero? ¿Cómo os habéis colocado en el campo?</p>

SESIÓN 3-4 (ENTRENAMIENTO + PRETEMPORADA)								
METODOLOGÍA, RECURSOS UTILIZADOS.								
<p>La metodología utilizada en toda la unidad es la de la educación deportiva, para ello hemos desarrollado distintos roles como son el de entrenador, preparador físico y estadístico. Por lo tanto en las sesiones desarrollaremos estas sesiones de forma que el preparador físico lleva a cabo el calentamiento, el entrenador supervisar los ejercicios a realizar y el estadístico que solo sería para la competición (si viéramos que hay algún exento en la sesión lo podemos utilizar con el rol de observador para que participe de alguna forma recogiendo datos de la sesión).</p> <p>La metodología utilizada para esta sesión es la comprensiva, para ello trabajaremos desde actividades tácticas para favorecer el conocimiento cognitivo del alumno, y a continuación si hiciera falta trabajaríamos algún ejercicio técnico que ayude a solucionar el problema táctico del ejercicio anterior, y si este no hiciera falta pasaríamos a desarrollar un ejercicio de mayor dificultad o repetir el mismo poniendo en práctica lo ejecutado en el ejercicio técnico. Todo lo trabajado tiene la finalidad que el alumno aprenda conceptos que pueda aplicar en los partidos posteriores y pueda aplicarlo en situaciones reales de juego</p> <p>Es por ello que en esta sesión se empiezan a desarrollar los partidos de la liguilla de este modelo, dando lugar a utilizar los diferentes roles como entrenador, observador, árbitro...</p>								
OBJETIVOS.								
<p>Los objetivos de esta sesión van a ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recepción - Saque - Afiliación - Identidad del equipo <p>Los principios tácticos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ocupación de espacios - Continuidad en el juego 								
TAREAS.								
<p>CALENTAMIENTO</p> <table border="1"> <tr> <td>1. Introducción</td> <td> <p>Duración: 10 min Organización: toda la clase reunida en el centro del pabellón Consignas: introduciremos la sesión hablando de los conceptos vistos en la sesión anterior.</p> </td></tr> <tr> <td>2. Actividad elegida por el preparador físico</td> <td> <p>Duración: 5 min Organización: por los equipos formados para la unidad didáctica Consignas: la propuesta por el alumno Educación deportiva: incluiremos el tema de los roles por primera vez, dándoles la autonomía de que dirijan el calentamiento ellos mismos</p> </td></tr> </table> <p>PARTE PRINCIPAL</p> <table border="1"> <tr> <td>3. Actividad 3x5</td> <td> <p>Duración: 10 min Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica nos dividiremos internamente en 2 grupos uno de 3 y otro de 5. Consignas: la actividad consiste en evitar que el equipo atacante haga punto para ello defenderemos en superioridad, primero sin que se pueda rematar y después incluyendo esa variante TGfU: a través del feedback interrogativo les haremos pensar como es la forma más eficaz de colocarse en el campo, y que ellos mismos vayan probando diferentes estrategias</p> </td></tr> <tr> <td>4. Actividad de mejora de la recepción (3x5) y del saque</td> <td> <p>Duración: 5 min Organización: por los equipos formados para la unidad didáctica divididos de nuevo en 2 grupos uno de 5 y el otro de 3.</p> </td></tr> </table>	1. Introducción	<p>Duración: 10 min Organización: toda la clase reunida en el centro del pabellón Consignas: introduciremos la sesión hablando de los conceptos vistos en la sesión anterior.</p>	2. Actividad elegida por el preparador físico	<p>Duración: 5 min Organización: por los equipos formados para la unidad didáctica Consignas: la propuesta por el alumno Educación deportiva: incluiremos el tema de los roles por primera vez, dándoles la autonomía de que dirijan el calentamiento ellos mismos</p>	3. Actividad 3x5	<p>Duración: 10 min Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica nos dividiremos internamente en 2 grupos uno de 3 y otro de 5. Consignas: la actividad consiste en evitar que el equipo atacante haga punto para ello defenderemos en superioridad, primero sin que se pueda rematar y después incluyendo esa variante TGfU: a través del feedback interrogativo les haremos pensar como es la forma más eficaz de colocarse en el campo, y que ellos mismos vayan probando diferentes estrategias</p>	4. Actividad de mejora de la recepción (3x5) y del saque	<p>Duración: 5 min Organización: por los equipos formados para la unidad didáctica divididos de nuevo en 2 grupos uno de 5 y el otro de 3.</p>
1. Introducción	<p>Duración: 10 min Organización: toda la clase reunida en el centro del pabellón Consignas: introduciremos la sesión hablando de los conceptos vistos en la sesión anterior.</p>							
2. Actividad elegida por el preparador físico	<p>Duración: 5 min Organización: por los equipos formados para la unidad didáctica Consignas: la propuesta por el alumno Educación deportiva: incluiremos el tema de los roles por primera vez, dándoles la autonomía de que dirijan el calentamiento ellos mismos</p>							
3. Actividad 3x5	<p>Duración: 10 min Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica nos dividiremos internamente en 2 grupos uno de 3 y otro de 5. Consignas: la actividad consiste en evitar que el equipo atacante haga punto para ello defenderemos en superioridad, primero sin que se pueda rematar y después incluyendo esa variante TGfU: a través del feedback interrogativo les haremos pensar como es la forma más eficaz de colocarse en el campo, y que ellos mismos vayan probando diferentes estrategias</p>							
4. Actividad de mejora de la recepción (3x5) y del saque	<p>Duración: 5 min Organización: por los equipos formados para la unidad didáctica divididos de nuevo en 2 grupos uno de 5 y el otro de 3.</p>							

	<p>Consignas: la actividad consiste en realizar de forma continuada saques para que el equipo rival solamente pueda receptionar el balón</p> <p>Educación Deportiva: será el rol del entrenador el que decida cómo distribuir a los jugadores en las diferentes posiciones</p> <p>TGfU: incluiremos una actividad algo más analítica para trabajar de forma más concreta estos dos conceptos técnicos necesarios para la continuidad en el juego</p>
5. Actividad 3x3	<p>Duración: 10 min</p> <p>Organización: por los equipos formados para la unidad didáctica divididos de nuevo en 2 grupos de 3 jugadores</p> <p>Consignas: se buscara aplicar lo anteriormente trabajado en una situación más real de aprendizaje, donde el objetivo es evitar que el equipo rival te haga punto</p> <p>TGfU: la aplicación con un ejercicio de simulación de una situación real de aprendizaje, lo entrenado y reflexionado en ejercicio técnico anteriormente realizado</p>
6. Partidos	<p>Duración: 45 min</p> <p>Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica jugaremos entre los diferentes equipos.</p> <p>Consignas: consiste en jugar partidos entre los distintos equipos formados jugando con las modificaciones necesarias para adaptarlas al nivel de los alumnos ya sea en el tiempo, reglas, espacio o marcador</p> <p>Educación Deportiva: haremos que vengan a jugar ya con los uniformes que vayan a utilizar durante todos los partidos, del mismo modo que elegirán un nombre del equipo y una bandera</p> <p>Respecto al tema de la afiliación meteremos de forma continua la cuña ya sea con reglamento en la competición o con el feedback y comportamiento de que son un equipo donde todos son importantes</p>
VUELTA A LA CALMA	
7. Reflexión final	<p>Duración: 5 min</p> <p>Organización: toda la clase reunida formando un círculo</p> <p>Consignas: trataremos de resumir los contenidos trabajados hoy, y empezar a conocer las impresiones de los preparadores físicos y los entrenadores para ver cómo han aceptado y sentido con su rol. Además de preguntas acerca de los contenidos de la sesión como ¿En qué posición hay que poner el cuerpo para recibir? ¿Qué es más efectivo para bloquear?</p>

SESIÓN 5-6 (ENTRENAMIENTO + PARTIDOS)	
METODOLOGÍA, RECURSOS UTILIZADOS.	
<p>La metodología utilizada en toda la unidad es la de la educación deportiva, para ello hemos desarrollado distintos roles como son el de entrenador, preparador físico y estadístico. Por lo tanto en las sesiones desarrollaremos estas sesiones de forma que el preparador físico lleva a cabo el calentamiento, el entrenador supervisar los ejercicios a realizar y el estadístico que solo sería para la competición (si viéramos que hay algún exento en la sesión lo podemos utilizar con el rol de observador para que participe de alguna forma recogiendo datos de la sesión).</p> <p>La metodología utilizada para esta sesión es la comprensiva, para ello trabajaremos desde actividades tácticas para favorecer el conocimiento cognitivo del alumno, y a continuación si hiciera falta trabajaríamos algún ejercicio técnico que ayude a solucionar el problema táctico del ejercicio anterior, y si este no hiciera falta pasaríamos a desarrollar un ejercicio de mayor dificultad o repetir el mismo poniendo en práctica lo ejecutado en el ejercicio técnico. Todo lo trabajado tiene la finalidad que el alumno aprenda conceptos que pueda aplicar en los partidos posteriores y pueda aplicarlo en situaciones reales de juego</p> <p>En conclusión estamos utilizando una hibridación de modelos que favorece el desarrollo integral del alumnado de forma que aplicamos una mezcla de educación deportiva- comprensiva</p> <p>Esta sesión es algo especial ya que da la segunda parte, el profesor propondrá 4 actividades de las cuales cada equipo tendrá que elegir 2 para desarrollarlas y trabajarlas el tiempo que crea correspondiente, siguiendo así con la cesión de autonomía.</p>	
OBJETIVOS.	
<p>Los objetivos de esta sesión van a ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar situaciones vistas en los partidos - Afiliación - Identidad del equipo <p>Los principios tácticos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ocupación de espacios - Continuidad del juego 	
TAREAS.	
CALENTAMIENTO	
1. Introducción	<p>Duración: 10 min Organización: toda la clase reunida en el centro del pabellón Consignas: introduciremos la sesión hablando de los conceptos vistos en la sesión anterior.</p>
2. Actividad elegida por el preparador físico	<p>Duración: 5 min Organización: por los equipos formados para la unidad didáctica Consignas: la propuesta por el alumno</p>
PARTES PRINCIPAL	
<p>DE LAS 4 ACTIVIDADES PROPUESTAS SE DEBERÁN ELEGIR DOS PARA DESARROLLAR POR PARTE DE CADA EQUIPO</p>	
3. Actividad 4x3	<p>Duración: 10 min Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica nos dividiremos internamente en 1 grupo de 4 y otro de 3 Consignas: la actividad consiste en aprovechar la situación de superioridad para conseguir utilizar el ciclo de 3 pases, el equipo en inferioridad la podrá pasar cuando quiera. Educación Deportiva: entra en juego el rol del estadístico u observador que se encargara desde fuera de llenar una ficha acerca de los comportamientos del equipo, lo iremos rotando entre los diferentes jugadores</p>
4. Salidas 2x2	<p>Duración: 10 min</p>

	<p>Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica nos dividiremos internamente en 4 grupos de 2</p> <p>Consignas: será un juego rápido de salidas donde después de cada dos puntos se cambia el rival, no se podrá permanecer en la pista más de 3 partidos seguidos, los puntos de saque directo valdrán ganar el partido directamente</p> <p>Educación deportiva: en este ejercicio incluimos los roles del árbitro y anotador, además de observador para llenar unas fichas algo más individuales que nos podrán servir de cara a la evaluación</p>
5. Actividad 3x3 más un comodín	<p>Duración: 15 min</p> <p>Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica nos dividiremos internamente en 2 grupos de 3, más un jugador que hará de comodín</p> <p>Consignas: la actividad consiste en desarrollar una jugada de ataque donde participen todos los jugadores del equipo</p> <p>Educación deportiva: se va a buscar trabajar los roles del equipo, distribuyéndolos ya entre los miembros de los equipos, para ello en la información inicial de la sesión se proporcionará dando tiempo a los alumnos para que lo puedan consensuar</p>
6. Actividad 4x4	<p>Duración: 15 min</p> <p>Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica nos dividiremos internamente en 2 grupos de 4</p> <p>Consignas: la actividad consiste en buscar el máximo número de toques por parte de ambos equipos, es un reto colaborativo</p> <p>Educación deportiva: se va a buscar trabajar la afiliación y la búsqueda del trabajo en equipo a través del feedback</p>
7. Partidos	<p>Duración: 45 min</p> <p>Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica jugaremos entre los diferentes equipos.</p> <p>Consignas: consiste en jugar partidos entre los distintos equipos formados jugando con las modificaciones necesarias para adaptarlas al nivel de los alumnos ya sea en el tiempo, reglas, espacio o marcador</p> <p>Educación Deportiva: haremos que vengan a jugar ya con los uniformes que vayan a utilizar durante todos los partidos, del mismo modo que elegirán un nombre del equipo y una bandera, en esta sesión incluiremos un grito para cada equipo.</p> <p>Respecto al tema de la afiliación meteremos de forma continua la cuña ya sea con reglamento en la competición o con el feedback y comportamiento de que son un equipo donde todos son importantes.</p> <p>También trabajaremos el tema de temporada, aplicando un formato de competición donde todo el mundo tenga las mismas oportunidades de participar</p>
VUELTA A LA CALMA	
8. Reflexión final	<p>Duración: 5 min</p> <p>Organización: toda la clase reunida formando un círculo</p> <p>Consignas: trataremos de resumir los contenidos trabajados hoy, y empezar a conocer las impresiones de los preparadores físicos y los entrenadores para ver cómo han aceptado y sentido con su rol.</p> <p>Además de preguntas acerca de los contenidos de la sesión como ¿Cómo es más efectivo el saque? ¿Cómo habéis hecho para participar todos en el ataque?</p>

SESIÓN 7-8 (ENTRENAMIENTO + PARTIDOS)

METODOLOGÍA, RECURSOS UTILIZADOS.

La metodología utilizada en toda la unidad es la de la educación deportiva, para ello hemos desarrollado distintos roles como son el de entrenador, preparador físico y estadístico. Por lo tanto en las sesiones desarrollaremos estas sesiones de forma que el preparador físico lleva a cabo el calentamiento, el entrenador supervisar los ejercicios a realizar y el estadístico que solo sería para la competición (si viéramos que hay algún exento en la sesión lo podemos utilizar con el rol de observador para que participe de alguna forma recogiendo datos de la sesión).

La metodología utilizada para esta sesión es la comprensiva, para ello trabajaremos desde actividades tácticas para favorecer el conocimiento cognitivo del alumno, y a continuación si hiciera falta trabajaríamos algún ejercicio técnico que ayude a solucionar el problema táctico del ejercicio anterior, y si este no hiciera falta pasaríamos a desarrollar un ejercicio de mayor dificultad o repetir el mismo poniendo en práctica lo ejecutado en el ejercicio técnico. Todo lo trabajado tiene la finalidad que el alumno aprenda conceptos que pueda aplicar en los partidos posteriores y pueda aplicarlo en situaciones reales de juego

En conclusión estamos utilizando una hibridación de modelos que favorece el desarrollo integral del alumnado de forma que aplicamos una mezcla de educación deportiva- comprensiva

OBJETIVOS.

Los objetivos de esta sesión van a ser:

- Hablar experiencias en partidos
- Mejorar situaciones vistas en los partidos
- Afiliación

Los principios tácticos son:

- Continuidad en el juego
- Ocupación de espacios

TAREAS.

CALENTAMIENTO

1. Introducción	<p>Duración: 10 min Organización: toda la clase reunida en el centro del pabellón Consignas: introduciremos la sesión hablando de los conceptos vistos en la sesión anterior.</p>
2. Actividad elegida por el preparador físico	<p>Duración: 5 min Organización: por los equipos formados para la unidad didáctica Consignas: la propuesta por el alumno</p>

PARTES PRINCIPAL

3. Actividad elegida por el entrenador	<p>Duración: 15 min Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica Consignas: la propuesta por el alumno Educación deportiva: utilizamos el rol del entrenador para darle autonomía, para que ya pueda proponer algún ejercicio y ser ellos mismos quienes monten su propia sesión</p>
4. Actividad elegida por el otro entrenador	<p>Duración: 15 min Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica Consignas: la propuesta por el alumno Educación deportiva: utilizamos el rol del entrenador para darle autonomía, para que ya pueda proponer algún ejercicio y ser ellos mismos quienes monten su propia sesión</p>
5. Partidos	<p>Duración: 45 min Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica jugaremos entre los diferentes equipos.</p>

	<p>Consignas: consiste en jugar partidos entre los distintos equipos formados jugando con las modificaciones necesarias para adaptarlas al nivel de los alumnos ya sea en el tiempo, reglas, espacio o marcador</p> <p>Educación Deportiva: haremos que vengan a jugar ya con los uniformes que vayan a utilizar durante todos los partidos, del mismo modo que elegirán un nombre del equipo y una bandera, en esta sesión incluiremos un grito para cada equipo.</p> <p>Respecto al tema de la afiliación meteremos de forma continua la cuña ya sea con reglamento en la competición o con el feedback y comportamiento de que son un equipo donde todos son importantes. También trabajaremos el tema de temporada, aplicando un formato de competición donde todo el mundo tenga las mismas oportunidades de participar</p>
VUELTA A LA CALMA	
6. Reflexión final	<p>Duración: 5 min</p> <p>Organización: toda la clase reunida formando un círculo</p> <p>Consignas: como sesión final de entrenamiento haremos unas cuestiones breves en torno a cómo ha sido el proceso de esta unidad, del mismo modo que conocer la experiencia de los roles ejecutados y finalmente sobre los contenidos trabajados/repasados en esta última sesión</p>

SESIÓN 9-10 (FESTIVIDAD)

METODOLOGÍA, RECURSOS UTILIZADOS.

La metodología utilizada en toda la unidad es la de la educación deportiva, para ello hemos desarrollado distintos roles como son el de entrenador, preparador físico y estadístico.

En esta sesión al ser la última tendrá unas características diferentes del estilo de un torneo final donde se busque la participación tanto en la organización como en el desarrollo de todo los alumnos, siendo el resultado algo totalmente secundario.

OBJETIVOS.

Los objetivos de esta sesión van a ser:

- Aplicación de los conceptos aprendidos en las sesiones
- Participación de todo el alumnado
- Disfrute de todo los participantes

TAREAS.

PARTE PRINCIPAL

1. Torneo	<p>Duración: 60 min</p> <p>Organización: por los equipos formados en la unidad didáctica jugaremos entre los diferentes equipos.</p> <p>Consignas: consiste en jugar partidos entre los distintos equipos formados jugando con las modificaciones necesarias para adaptarlas al nivel de los alumnos ya sea en el tiempo, reglas, espacio o marcador</p> <p>Educación deportiva: aplicaremos la festividad, donde en este evento final se buscara la participación por igual de todo el alumnado, y que disfruten de la experiencia final de la competición</p>
2. Entrega de trofeos	Educación deportiva: Se entregaran los premios seleccionados a los alumnos, además de cerrar la unidad didáctica con una reflexión final