



## TRABAJO FIN DE MÁSTER

# MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA (MED) EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

## SPORT EDUCATION (SE) IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES'

Autor: PABLO BARCELONA LARRAGA

Director: MIKEL CHIVITE IZCO



**Universidad Zaragoza**

FACULTAD DE EDUCACIÓN. CURSO 2018 – 2019.

## 1. ÍNDICE

2. AGRADECIMIENTOS .....	2
3. RESUMEN/ABSTRACT.....	3
4. INTRODUCCIÓN .....	4
5. MARCO TEÓRICO.....	6
5.1 Explicación del Modelo de Educación Deportiva (MED).....	6
5.2 Beneficios del MED en el alumnado.....	10
5.3 MED y docencia.....	13
6. ANÁLISIS Y RELACIÓN DEL MED CON LAS MATERIAS DEL MÁSTER..	15
6.1 Diseño curricular de Educación Física .....	16
6.2 Fundamentos de diseño instruccional .....	19
6.3 DODA.....	21
6.4 Prácticum II.....	25
7. PROYECTO INNOVACIÓN: USO DEL MED EN LAS CLASES DE EF.....	27
8. BIBLIOGRAFÍA .....	35
9. ANEXOS.....	41
9.1 Progresión de autonomía en el desempeño de roles .....	41
9.2 Ejemplo de hoja para evaluar los roles .....	43
9.3 Rúbrica utilizada por los alumnos para coevaluar .....	43
9.4 Autoevaluación de la actitud .....	44
9.5 Diplomas.....	45

## 2. AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecer a **Jaime Ugalde Tena** mi tutor en el IES Tubalcaín, por su colaboración, sus ganas de trabajar y su paciencia conmigo. Durante el transcurso de mis prácticas me ha ayudado y apoyado en todo momento, dándome mucha autonomía a la hora de tomar decisiones en el desarrollo de la UD, transmitiendo y compartiendo conmigo su pasión y percepción sobre la Educación Física. También agradecer a los **alumnos de 1º ESO del IES Tubalcaín**, por haber tenido el placer de compartir con todos ellos esta primera experiencia real como docente, han sido un grupo de discípulos fantásticos que me han permitido llevar a cabo mi labor como docente sin apenas sobresaltos.

En segundo lugar, debo mencionar a mi tutor de TFM **Mikel Chivite Izco**, por ser el profesor que me ha guiado durante todo el proceso de elaboración de este documento, siempre atento y amable, dándome soluciones, consejos y recomendaciones cuando las he necesitado.

Por último, agradecer también a todo el equipo docente del Máster de profesorado en la especialidad de Educación Física, por haberme dado las competencias necesarias para poder afrontar este trabajo con garantías.

¡Gracias a todos ellos!

Pablo Barcelona Larraga.

### **3. RESUMEN/ABSTRACT**

Resumen:

En este trabajo se explican cuáles son las características que componen el Modelo de Educación Deportiva (MED), así como los principales objetivos que se tratan de obtener con el uso de este modelo pedagógico. También se comentan los numerosos beneficios que están ligados al MED y, por lo tanto, aquellos que los alumnos pueden llegar a obtener cuando practican juegos o deportes a través del MED durante las clases de Educación Física (EF), destacando: satisfacción de las NPB, mejora del rendimiento y comprensión del juego y mejora de las relaciones sociales. Además, se relaciona la temática del trabajo (MED) desde una perspectiva crítica y reflexiva, con 4 de las asignaturas que componen el Máster: Diseño curricular de Educación Física; Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física; Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Educación Física y Prácticum II. Para concluir este documento, se añade una especie de proyecto de innovación, teniendo en cuenta la literatura revisada sobre el MED y mi propia experiencia durante la puesta en práctica de dicho modelo pedagógico en el centro escolar.

Abstract:

This study explain the characteristics and objectives of Sport Education (SE). Moreover, it explains many benefits that are in relation with SE, and the students can obtain when they practice sport with this pedagogical model such as: more satisfaction NPB, performance improvement and social relationships improvement. Besides it related this thematic with four postgraduate subjects: Curricular design in Physical Education; Instructional design and methodologies in Physical Education; Design, organization and developing of activities in Physical Education and Practicum II. To conclude that, it adds an innovation project considering revised articles and my own experience at high school with this pedagogical model.

#### 4. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos hace referencia a la asignatura “Trabajo Fin de Máster”, materia obligatoria de 6 créditos ECTS. Dicha asignatura, tiene un carácter integrador que moviliza el conjunto de competencias docentes que el estudiante ha desarrollado a lo largo de su proceso formativo durante todo el curso. El “TFM” es una de las materias del segundo cuatrimestre, que está dentro del “Máster universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas” dentro de la especialidad de Educación Física, el cual constituye la síntesis de los aprendizajes realizados por el estudiante. La actividad a realizar pretende activar los procesos de reflexión y de autoevaluación del profesional de la actividad docente en los diferentes contextos para los que capacita este Máster. En mi caso me incliné por un “TFM” de modalidad A, trabajo que consiste y cito literalmente de la guía docente del Máster:

Memoria original e integradora. A partir de al menos dos de las actividades realizadas a lo largo del Máster (programación anual de la asignatura, unidad didáctica, proyecto de innovación o investigación, puesta en práctica de actividades, experiencias del Prácticum, etc.) se efectuará un análisis crítico en el que se refleje la integración de los distintos saberes y prácticas de su proceso formativo (Universidad de Zaragoza, 2018, p.3).

Como resultado de mis estudios, en primer lugar, del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y, en segundo lugar, del Máster de Educación para el Profesorado, comienzo a introducir mi obra en la que expondré algunos de los conocimientos que he adquirido durante esta enriquecedora etapa. Como ya sabemos, durante el grado de CCAFD existen gran variedad de contenidos, lo que ofrece una amplia visión de los distintos campos de la AF y el deporte, pero no se profundiza demasiado en ninguno de ellos. Al acabar esta primera etapa universitaria me di cuenta de que, de los contenidos tratados, aquel que más llamaba mi atención era el de la Educación, razón por la que he decidido cursar este Máster y orientarme hacia el mundo de la docencia.

De todos los conocimientos que he adquirido durante el Máster, uno de los que mayor inquietud me despertó fue, la posibilidad de usar por parte de los docentes otros modelos pedagógicos distintos a los tradicionales y los beneficios que con ellos

obtienen los alumnos: Modelo comprensivo (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982) y Modelo de Educación Deportiva (MED) (Siedentop, 1994). Estos modelos (TGfU Y MED) surgen como alternativa a los antiguos Modelos Tradicionales y muestran un impacto positivo sobre los alumnos en varios aspectos, entre ellos: la autonomía, competencia, relación con los demás, satisfacción del alumnado, participación en el juego, rendimiento, orientación a la tarea... (Calderón, Martínez de Ojeda & Hastie, 2013; Méndez-Giménez, Fernández-Río & Méndez-Alonso, 2015; Sánchez, 2015).

El Modelo Comprensivo, propuesto por Bunker & Thorpe (1982) busca el fomentar la toma de decisiones y la conciencia táctica, destacando ciertos elementos del deporte en sí como contenido de enseñanza: juegos modificados, enseñanza contextualizada, transferencia del aprendizaje y enseñanza técnico-táctica (Abad-Robles, Benito, Giménez & Robles, 2013). Al hilo de lo que apunta Doolittle (1995) es fundamental en la motivación del discente que éste conozca el por qué necesita una habilidad técnica, antes de enseñar cómo realizarla. Se presenta como clave, que el alumno aprenda y comprenda las habilidades técnicas, pero cuando éstas sean necesarias para su utilización en el juego y, por lo tanto, puedan comprender para qué, cuándo, por qué y en qué circunstancias se utilizan.

Por su parte, Siendentop (1994) propuso el MED, un modelo pedagógico de enseñanza que simula las características contextuales predominantes del deporte y emplea una metodología centrada en el alumnado, al que gradualmente se le ofrece mayor responsabilidad para aprender. El MED, fue ideado por Daryl Siedentop como una respuesta a su inquietud por descubrir formas más educativas de presentar el deporte en el currículo escolar. Una de las principales motivaciones de los alumnos durante las clases de Educación Física son las prácticas deportivas (Couturier, Chepko & Coughlin, 2005). Podríamos decir que este modelo, es una forma de acercar a los alumnos al deporte institucionalizado, pero aplicando sobre él un filtro educativo, potenciando así aquellos elementos más positivos del deporte competitivo y minimizando los más negativos.

Por todos estos motivos, decidí durante mi período de prácticas en el IES Tubalcaín, situado en Tarazona (Zaragoza) poner en práctica uno de estos modelos pedagógicos, desconocidos hasta entonces para mí. Quería ofrecer a mis alumnos, una experiencia innovadora y diferente en el ámbito de la Educación Física, la cual recordasen de

manera positiva. Tras una gran reflexión, finalmente me incliné por el MED para el desarrollo de mi Unidad Didáctica, ya que personalmente lo consideraba un mayor reto como docente, por todo lo que esto suponía en cuanto a organización, diseño y puesta en práctica de la UD y por la total falta de experiencia con el desarrollo de este modelo. Otras de las razones por las que decidí usar el MED, fue pensar que el trabajo en grupos, viviendo diferentes roles y el desarrollo de una competición culminando ésta con un evento final, podría motivar mucho a los alumnos, guardando un recuerdo positivo de mi paso como docente por el centro.

## 5. MARCO TEÓRICO

### 5.1 Explicación del Modelo de Educación Deportiva (MED)

Este modelo es creado en Ohio (EEUU) por Daryl Siedentop en el año 1994. Su objetivo era el de crear una metodología novedosa, que se utilizara para la enseñanza de los deportes. La metodología usada por aquel entonces, estaba basada en la enseñanza de la técnica, de una forma totalmente descontextualizada a la realidad de la práctica deportiva, ya que el aprendizaje de habilidades estaba basado en un contexto analítico difícilmente aplicable y adaptable a un contexto de juego real.

Siguiendo los trabajos de Siedentop (1994); Siedentop, Hastie y Van der Mars (2004); Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda (2011); Siedentop, Hastie y Van der Mars (2011) los elementos que definen a este modelo pedagógico son los siguientes:

**Temporada:** Según la literatura revisada (Siedentop et al., 2011) la temporada debe superar las 15 sesiones de duración, ya que existen muchos contenidos que aprender y muchos objetivos que alcanzar. En España, debido al número de sesiones que componen la mayoría de las UD, la extensión que presenta la temporada es significativamente menor, estando aceptado como temporada “exprés” un número alrededor de 10 sesiones (García-López & Gutiérrez, 2016).

La estructura que posee la temporada es la siguiente:

- A) Fase de pretemporada: el objetivo es el de crear competencia en el juego a los diferentes alumnos, mejorando en la medida de lo posible su nivel de destreza. Fase más dirigida por el docente.
- B) Liga regular: se alternan sesiones de entrenamiento con sesiones de competición. Se elaborará un calendario de competición oficial que servirá de guía de la competición. Fase más autónoma por parte de los alumnos.
- C) Evento final: competición final unida a un ambiente de festividad, con posterior entrega de premios y diplomas tanto individuales como colectivos.

**Afiliación:** es uno de los elementos más importantes del MED. Los equipos que se crean en la primera fase (pretemporada) se mantienen durante toda la temporada. Con la afiliación a un grupo lo que se busca es la ayuda, apoyo y entusiasmo entre los miembros de un mismo equipo. Aunque también existe la posibilidad de generar el efecto contrario, apareciendo conflictos entre los miembros del grupo. En caso de que ocurra lo segundo, trataremos de buscar el lado positivo al conflicto, afrontándolo como una oportunidad para: resolución de problemas, diálogo, solventar dificultades, madurez, crecimiento personal, crecimiento grupal...

**Competición regular:** favoreciendo la máxima participación para cada uno de los alumnos y en la medida de lo posible la misma para todos. Para conseguirlo, tendremos en cuenta las siguientes estrategias:

- A) Equipos con número reducido de jugadores.
- B) Posibilidad de realizar juegos modificados (tamaño del balón, reglas, tamaño de porterías, dimensiones del campo, número de jugadores...). Intentar dar uso a los juegos modificados es positivo, ya que no debemos olvidar que uno de los principales objetivos del modelo es fomentar la participación.
- C) Elegir el formato en función de nuestros gustos o preferencias.
- D) Juego de competición puede ser el mismo o evolucionar a la vez que evoluciona el aprendizaje de los alumnos.
- E) Evitar normas que obliguen a la participación de todos los componentes del equipo sin una lógica de juego.

**Evento final:** tiene que estar vinculado a un carácter claramente festivo (elemento en el que profundizaremos en el siguiente punto).

Este evento final estará contextualizado en una situación social de referencia y dependerá del formato de competición que hayamos decidido utilizar. Una de las características de estas pruebas es la de premiar a los alumnos y equipos que han destacado por alguno de sus comportamientos y resultados durante la temporada.

**Festividad:** Algunos elementos que dotan de una mayor festividad al evento son: los colores y vestuario distintivo; mascotas de equipo; cánticos, saludos y rituales previos; presentación de equipos y jugadores; saludo previo y final en un partido; música durante la jornada; entrega de trofeos; invitar a todos los miembros comunidad educativa; señas de identidad de los equipos (escudos o estandartes); Jornadas Culturales.

**Registro de datos:** la cantidad de datos que se puede registrar es altamente variada. El objetivo del registro de datos es básicamente: aumentar la motivación y aportar información sobre diferentes aspectos a mejorar (rendimiento, deportividad, trabajo en equipo, cumplimiento de reglas, cumplimiento de roles...). Esta información que recogen los alumnos puede formar parte de la evaluación a través de: coevaluación o evaluación compartida.

**Roles:** con este modelo pedagógico el alumno siempre desarrollará al menos dos roles, el de jugador y otro más. Aunque no aparece como un apartado diferenciado en cuanto a los elementos que definen el MED, es considerado un elemento característico y diferencial dentro de este modelo. Podríamos relacionar directamente el elemento de afiliación con el de roles. Los roles ayudan al desarrollo de la competencia social (interacciones sociales), autonomía (toma de decisiones en el desempeño de su rol) y competencia (desarrollo eficaz del rol).

El alumno no actúa únicamente como jugador, sino que vivencia desde otras perspectivas, diferentes responsabilidades y experiencias deportivas muy enriquecedoras (entrenador, preparador físico, árbitro, capitán, anotador, periodista...). De esta forma, se fomenta la autonomía de los alumnos. Cada alumno tiene una responsabilidad que debe cumplir de la mejor forma que sepa. Los tipos de roles y sus responsabilidades dependerán de: la edad de los alumnos, las experiencias previas con

el MED y la creatividad del docente. Según Puente-Maxera, Méndez-Giménez & Martínez de Ojeda (2018a) se recomienda el uso de roles fijos en las primeras experiencias con MED o cuando se trabaje con estudiantes en edades tempranas.

**Adaptación de la práctica:** necesidad de adaptar el deporte al niño y no el niño al deporte. Las tareas que se planteen, deben de estar convenientemente adaptadas a la experiencia y al nivel de habilidad de todos los participantes. Tal y como aporta Sietentop (1994) en su obra, pueden resultar muy útiles e interesantes los juegos reducidos con reglas modificadas (terreno de juego, número de jugadores, cambios en las reglas, cambios en el móvil, en la meta o en las habilidades técnicas) para conseguir la mayor cantidad de práctica con unos niveles de calidad adecuados. De esta forma, se conseguirá la mejora del nivel técnico y táctico de los jóvenes participantes.

La mayor parte de las investigaciones que podemos encontrar sobre el MED, se basan en el estudio de los 3 elementos clave/objetivos que definen el modelo: **entusiasmo** de los alumnos y **competencia** (Carlson & Hastie, 1997), **entusiasmo** de los docentes (Alexander & Luckman, 2001), conocimiento adquirido/**cultura deportiva** (Hastie, 1996):

**Entusiasmo (Enthusiastic):** los estudiantes se encuentran entusiasmados por participar con su equipo durante la temporada, tanto en los entrenamientos como en los partidos. En algunos casos, se ha demostrado como los alumnos disfrutan y se divierten más cuando comparten compañeros de equipo durante un largo período de tiempo. Los alumnos están implicados en el deporte y lo promueven. Existen numerosos estudios que demuestran la participación entusiasta de los alumnos a través de este modelo pedagógico, incluso de aquellos con un nivel de habilidad bajo, los cuales se perciben como importantes para colaborar y ayudar a su equipo a lograr los objetivos propuestos (Carlson, 1995; Carlson & Hastie, 1997; Grant, 1992).

**Conocimiento adquirido/Cultura deportiva (Literate):** hace referencia a la persona que valora, comprende y respeta las reglas y tradiciones, poniendo en alza los valores del deporte en cuestión, siendo un espectador participativo y reflexivo. Como ya hemos dicho, los roles en este modelo tienen una importancia vital. Existen estudios que demuestran que los alumnos que asumían roles de entrenador, árbitro o anotador, es

decir, roles de no jugador, aumentaban el conocimiento teórico que tenían sobre el deporte y, por lo tanto, el aprendizaje (Carlson, 1997; Hastie & Sinelkinov, 2006).

**Competencia (Competence):** hace referencia a la persona que participa de forma satisfactoria en una situación o práctica determinada. El participante se siente bien ejecutando e incluso siente satisfacción por lo que hace y el nivel que demuestra. Este aspecto haría referencia tanto a la ejecución como a la toma de decisión. Según Rychen y Salganik (2006), la competencia hace referencia a la capacidad de un individuo para movilizar el conocimiento que posee y aplicarlo en las situaciones prácticas en las que interviene. Algunas investigaciones científicas como la de Browne, Carlson y Hastie (2004) nos sugieren que el uso del MED, se relaciona con un incremento en el grado de competencia del alumnado. En el caso de los deportes, entendemos la táctica como la capacidad de identificar problemas tácticos y seleccionar respuestas adecuadas para solucionarlos, mientras que la técnica sería entendida, como la capacidad de ejecutar habilidades específicas de un deporte en una determinada situación deportiva. Existen estudios que nos hablan de la mejora que experimentan los alumnos, tanto en la técnica como en toma de decisiones, con el uso del MED (Hastie, 1998).

Según Siedentop et al. (2011) se espera llegar a la consecución de estos objetivos (competencia, entusiasmo y cultura deportiva) a largo plazo. Existen diversos estudios relacionados con esta temática, que confirman las mejoras significativas en los elementos de competencia, cultura deportiva y entusiasmo (Carlson & Hastie, 1997; Puente-Maxera, Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda & Liarte, 2018).

En resumen, podemos indicar que el MED se basa en una pedagogía más democrática y constructivista, que se ve facilitada por el trabajo en pequeños grupos y juegos reducidos, en los que cada miembro tiene un rol, y en general, persigue un objetivo de mejora técnica y conceptual, mejora en la toma de decisiones, y mejora en el grado de responsabilidad y autonomía (Siedentop et al., 2004).

## 5.2 Beneficios del MED en el alumnado

### A) MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA (MED) Y NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (NPB)

La literatura científica nos demuestra que existe una relación positiva entre el desarrollo del MED y el impacto que éste tiene sobre nuestro alumnado en la satisfacción de las NPB (Martínez de Ojeda, Puente-Maxera, Méndez-Giménez & Mahedero-Navarrete, 2019; Puente-Maxera et al., 2018a). Lo que parece evidente, a la hora de revisar la mayoría de las investigaciones es que el uso y desarrollo del MED provoca una mejora en la percepción de competencia del alumnado, no sólo por el desarrollo del rol de jugador, sino también, por la posibilidad de desarrollar otros roles dentro del mismo equipo como árbitro, entrenador, preparador físico, anotador o encargado del material (Cuevas, García-López & Contreras, 2015; Evangelio, González-Villora, Serra-Olivares & Pastor-Vicedo 2016; Martínez de Ojeda et al., 2019; Méndez-Giménez et al., 2015; Menéndez-Santurio & Fernández-Río, 2016; Meroño, Calderón & Hastie, 2015; Puente-Maxera et al., 2018a; Puente-Maxera et al., 2018b). También encontramos estudios en los que aparecen mejoras significativas en autonomía, competencia y disfrute, pero no en las relaciones sociales (Gil-Arias, Harvey, Cárcelés, Práxedes & Del Villar, 2017). En contraposición con esto, podemos encontrar otras investigaciones en las que se pueden observar importantes mejoras a nivel de autonomía (MacPhail, Gorely, Kirk & Kinchin, 2008; Siedentop et al., 2011) y relaciones sociales (Carlson & Hastie, 1997; Perlman, 2010). Podríamos relacionar alguno de los elementos que caracterizan el MED con el impacto positivo sobre la satisfacción de las NPB: afiliación (competencia), roles (autonomía) y elementos festivos (relación entre iguales) (Martínez de Ojeda et al., 2019).

Teniendo en cuenta la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci & Ryan, 1985) podríamos afirmar que cuando el estudiante es capaz de tener una alta satisfacción en las NPB, tal y como hemos podido comprobar que ocurre con el uso del MED, se favorece en el alumnado el desarrollo de regulaciones más autodeterminadas de motivación: motivación intrínseca y regulación identificada, en favor de una reducción de aquellas regulaciones motivacionales menos autodeterminadas e incluso de la desmotivación (Burgueño, Medina-Casaubón, Morales-Ortiz, Cueto-Martín & Sánchez-Gallardo, 2017; Calderón, Martínez de Ojeda & Méndez-Giménez, 2013; Méndez-Giménez et al., 2015). Por lo tanto, aquellos sujetos que satisfacen en mayor medida sus NPB, mostrarán una motivación intrínseca más elevada y, por consiguiente, mostrarán

actitudes más adaptativas: esfuerzo, intenciones de práctica futura y diversión (Méndez-Giménez et al., 2015).

A través del MED, también se puede desarrollar el clima motivacional orientado hacia la tarea, no solamente en el ámbito escolar sino también en el ámbito del rendimiento federativo (Meroño et al., 2015). Recordamos que el clima motivacional tarea hace referencia al esfuerzo y la superación personal, teniendo en cuenta el propio aprendizaje, progresión o mejora (Ames, 1992). En contraposición con esto, diferenciamos el clima motivacional hacia el ego, basado en juicios y comparaciones con los demás, dando más importancia al resultado de nuestro comportamiento que al esfuerzo y la ejecución durante el proceso (Duda, Cumming & Balaguer, 2005). Algunos de los beneficios que podemos conseguir al generar un clima orientado a la tarea son: diversión, satisfacción, motivación intrínseca, aprendizaje, esfuerzo aplicado, cohesión grupal, autoconfianza, rendimiento percibido y objetivo (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí & Balgué, 2001; Ntoumanis, 2002).

### **B) MED Y COMPRENSIÓN DEL JUEGO**

Otro de los objetivos que persigue el MED es conseguir que los alumnos ejecuten y comprendan el juego de forma correcta. Los elementos clave del MED que definen el modelo son crear alumnos entusiastas y competentes, los cuales desarrollen una alta cultura deportiva. Es por ello, que también se han desarrollado algunas investigaciones relacionadas con el tema de la comprensión del juego, dando como resultados en los alumnos una mejora de los conceptos del rendimiento y del conocimiento táctico (Hastie, Sinelnikov & Guarino, 2009; Hastie & Trost, 2002; Méndez-Giménez, 2013). Según Wallhead, Garn y Vidoni (2013) a través del MED también se desarrolla una mayor participación durante el juego, que puede tener transferencia a contextos fuera del entorno escolar, pudiendo llegar a conseguir una adherencia a la AF.

### **C) MED Y HABILIDADES SOCIALES**

Existen estudios como el de Méndez-Giménez, Puente-Maxera y Martínez de Ojeda (2017) que afirman la existencia de una respuesta emocional positiva, así como el aumento y la mejora de la ayuda y las relaciones entre iguales mediante el uso del MED. Cuando se combina el MED con otros modelos de enseñanza más novedosos como puede ser el MRPS, Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison,

2011) los resultados que se obtienen son todavía mejores, demostrando mejoras significativas entre sus alumnos en las actitudes hacia la violencia, la responsabilidad social, la competencia y la relación entre iguales (Menéndez & Fernández-Río, 2016; Gordon, 2009). Como podemos comprobar, la evidencia científica nos sugiere que el MED, con su énfasis en la pertenencia permanente al equipo, promueve el desarrollo personal y social en forma de responsabilidad de los estudiantes, fomentando la cooperación entre ellos, así como las habilidades de confianza y los lazos sociales (Wallhead & O'sullivan, 2005; Wallhead et al., 2013).

### 5.3 MED y docencia

A continuación, vamos a tratar cuáles son las sensaciones, percepciones y experiencias de los docentes con dicho modelo pedagógico. En un estudio elaborado por Calderón et al. (2013), en el que se comparaba desde la perspectiva del estudiante y el docente el Modelo Tradicional con el MED, se observa que el docente percibe una mayor apatía y desmotivación por parte de su alumnado con el uso del Modelo Tradicional, mientras que con el uso del MED, percibe a su alumnado con mayor implicación, entusiasmo y satisfacción, lo cual se traduce en una mayor motivación durante las sesiones de clase y por lo tanto, la mejora de habilidades técnicas y tácticas. Es complicado y costoso desarrollar el MED cuando se trabaja con un grupo de alumnos que nunca lo han vivenciado y su implantación se complica todavía más, cuando el docente no tiene demasiada experiencia con este modelo. Por lo tanto, uniendo ambas circunstancias (docente y alumnos sin experiencia en el MED) el desarrollo de este modelo pedagógico demanda de un mayor trabajo e implicación por parte del docente en la preparación de la UD y en concreto durante las primeras sesiones (sesiones organizativas y de adquisición de rutinas) además de la gran cantidad de materiales didácticos que hay que manejar con respecto a sesiones tradicionales (Calderón, Hastie & Martínez de Ojeda, 2010; Calderón et al., 2013; García-López & Gutiérrez, 2016; Martínez de Ojeda, Calderón & Campos, 2012). Algunos de los aspectos clave que se recomiendan para la utilización del MED por parte del profesorado y que se recogen en la revisión bibliográfica de Evangelio et al. (2016) son:

- A) Necesaria formación inicial del docente.

- B) En caso de que el docente sea novato en la aplicación del MED, se aconseja la tutorización, ayuda o apoyo por parte de un experto en este modelo pedagógico.
- C) Preparación y diseño previo por parte del docente, de los materiales curriculares que se van a utilizar en el desarrollo de las clases. Éstos deben ser adecuados y coherentes a la metodología que vamos a llevar a cabo.
- D) Modificar el deporte en relación a las características y posibilidades de los alumnos y el contexto concreto. Habrá que tener en cuenta también, los materiales y el espacio/instalación de la que disponemos.
- E) Adecuar los procesos de evaluación a las nuevas metodologías, obteniendo evidencias para la valoración de los estudiantes, poniendo en práctica la evaluación formativa y fomentando la autoevaluación para mejorar la autonomía del alumno. Además, esta evaluación debe servir para obtener feedback y mejorar en la implementación del MED en futuras ocasiones.

El docente tiene que tener especial atención y cuidado con el respeto de los estudiantes hacia las normas, compañeros y contrincantes. Puede ser usual que el deseo por ganar y la orientación hacia el ego cree un exceso de competitividad entre los alumnos que el docente tiene que ser capaz de manejar. A pesar de estos pequeños inconvenientes, que el docente puede llegar a transformar en oportunidades para fomentar el clima tarea, la idea de progresión individual, de cooperación y trabajo en equipo, la importancia en el proceso y no únicamente en el resultado... consideramos mucho mayores los beneficios que los inconvenientes que se manifiestan con este modelo. Otra consideración importante sería en la selección de los componentes de los equipos, no hay una regla rígida que nos aporte información clara sobre si es mejor que los equipos los escojan los propios alumnos o, por el contrario, que los escoja el docente. Lo que sí es importante, es que haya una cierta igualdad deportiva entre los equipos.

En la actualidad, tanto en España como en muchos otros países, se está registrando un importante descenso de la práctica de actividad física y deportiva entre los jóvenes escolares, sin llegar a cumplir en muchos casos las recomendaciones marcadas por la OMS (Padilla, 2011). Esta falta de AF se traduce en un aumento drástico de la pandemia del s. XXI, la obesidad, y en este caso que tratamos, la obesidad de la población escolar, actualmente en España un 37% de nuestros niños y adolescentes sufren sobrepeso u obesidad. Son numerosos los estudios que demuestran los beneficios

de la realización de AF en la salud de los niños y adolescentes y su mejora en el rendimiento escolar (Esteban-Cornejo et al., 2014; Padilla, 2011; Ramírez, Vinaccia & Suarez, 2004). En relación con este problema, creemos firmemente en la posibilidad de invertir esta situación a través de nuestras clases de Educación Física. El uso de diferentes metodologías de enseñanza, como el MED u otras, pueden contribuir al cambio de esta situación, consiguiendo despertar en los alumnos el gusto por la práctica de actividad física y deportiva. El uso del MED se recomienda de forma combinada con otras metodologías de enseñanza de similar o distintas características, para incidir en un proceso de enseñanza-aprendizaje integral de los alumnos (Calderon, Hastie & Martínez de Ojeda, 2011).

Para concluir con este apartado, teniendo en cuenta toda la bibliografía revisada y analizando los beneficios e inconvenientes del uso del MED, recomendamos y animamos a los docentes de Educación Física que tengan la valentía de utilizar metodologías distintas, como puede ser el MED, ya que como queda demostrado, estimulan entre otras cosas, la implicación y la motivación del alumnado en las clases de EF.

## 6. ANÁLISIS Y RELACIÓN DEL MED CON LAS MATERIAS DEL MÁSTER

A continuación, vamos a exponer en este apartado, cuál es la relación de algunas de las materias que hemos estudiado durante este Máster con la temática principal de mi TFM: Modelo de Educación Deportiva (MED). En concreto, nos vamos a centrar en el análisis y relación de dicha temática, con 4 de las 14 asignaturas que componen el *Máster Universitario de Educación en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la especialidad de Educación Física*, por considerar que tienen una mayor relación con la temática de mi TFM, ya que de una u otra forma me han ayudado a desarrollar competencias para el desarrollo de este documento. Estas asignaturas son: Diseño curricular de Educación Física; Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje en Educación Física; Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física; Practicum II.

## 6.1 Diseño curricular de Educación Física

Revisando la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, nos damos cuenta de que ya se hace referencia al uso de estas metodologías de enseñanza novedosas y centradas en el alumno. Vamos a recoger de manera literal, algunos de los enunciados que nos llaman la atención y que consideramos que tienen una relación directa o indirecta con el desarrollo del MED:

Dentro del bloque 3: Acciones motrices de cooperación y colaboración-oposición, en el apartado de contenidos podemos leer lo siguiente:

En los segundos (acciones motrices de colaboración-oposición) el contexto es la acción colectiva de enfrentamiento codificado. Los participantes están en entornos estables para conseguir un objetivo a través del establecimiento de relaciones de colaboración y superar la oposición del otro grupo. Algunos juegos tradicionales, juegos en grupo, juegos de estrategia, deportes adaptados y emergente, **juegos y deportes modificados basados en la comprensión (TGfU)** como de bate y carrera (por ejemplo, béisbol), de cancha dividida (por ejemplo, voleibol) y de invasión (por ejemplo, hockey o ultimate), **así como acciones dentro del modelo de educación deportiva (Sport Education-SE)** son actividades que pertenecen a este grupo. (Orden ECD 489/2016)

Dentro del apartado de *Orientaciones metodológicas*, podemos extraer cierta información que a nuestro parecer puede estar relacionada con el MED, aunque de una forma más indirecta. Antes de añadir dichas informaciones, definiremos qué entendemos por metodología y algunos enunciados que destacamos de este apartado, en relación con el MED: “la metodología es el elemento fundamental que utiliza el profesorado y se refiere al conjunto de criterios y decisiones que organizan la acción didáctica en el aula” (Orden ECD 489/2016).

“El estilo docente es la forma (intencionada o no) de **generar por parte del profesor, ambientes de aprendizaje que facilitan el número, tipo y calidad de las interacciones sociales que experimenta el alumno** en el contexto educativo” (Orden ECD 489/2016).

Existen varias investigaciones que nos hablan de la mejora de las interacciones/relaciones sociales entre el alumnado a partir del uso del MED (Cuevas et al., 2015; Méndez-Giménez et al., 2015; Menéndez-Santurio et al., 2016; Puente-Maxera et al., 2018a). Por lo tanto, consideramos que se trata de un modelo totalmente válido y eficaz para cumplir con las exigencias del Currículo en lo que a interacción social y relación entre iguales se refiere.

Otras afirmaciones que consideramos interesantes comentar: “Podemos ir configurando un **estilo docente capaz de generar climas de aprendizaje óptimos en el aula**. Diseñar propuestas de aprendizaje **orientadas al proceso y no al resultado únicamente**” (Orden ECD 489/2016).

También hemos revisado estudios que nos hablan de la relación positiva entre el uso del MED y una mayor orientación por parte de los estudiantes hacia el clima tarea (Meroño et al., 2015; Puente-Maxera et al., 2018b). Ya hemos nombrado en el apartado de Marco teórico, los innumerables beneficios que se obtienen en el desarrollo de la clase cuando los estudiantes están orientados hacia la tarea (satisfacción, motivación, competencia percibida, esfuerzo, diversión...). Es por ello, que consideramos el MED como una herramienta perfectamente útil, siempre que se aplique de forma adecuada, para poder desarrollar en nuestros alumnos aprendizajes basados en el proceso y no en el resultado.

También consideramos importante el comentar los siguientes enunciados:

**Tomando como referencia investigaciones que relacionan la forma de proceder del profesorado y las consecuencias motivacionales** para el alumno a nivel de comportamiento, afectivo y cognitivo, podemos ir configurando un estilo docente capaz de generar climas de aprendizaje óptimos en el aula. **De esta forma estaremos satisfaciendo las necesidades psicológicas básicas del alumno (percepción de competencia, autonomía y relación con los demás) y contribuyendo a fomentar hábitos positivos** y de relevancia acordes con los propósitos establecidos en el sistema educativo actual. (Orden ECD 489/2016)

Sobre la relación que se genera entre el uso del MED y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB) existe bastante literatura científica (Carlson & Hastie, 1997; Cuevas et al., 2015; Gil-Arias et al., 2017; MacPhail et al., 2008; Perlman, 2010; Siedentop et al., 2011). Queda comprobado, que para aumentar la satisfacción de

nuestros alumnos en lo que a las NPB se refiere, se puede usar el MED perfectamente como medio para conseguirlo. Incluso podríamos afirmar, que es un medio más que recomendable para generar altos niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en nuestros discentes.

En relación a los roles, destacamos las siguientes frases: “**Roles de trabajo: controlador, jugadores, árbitro, anotador, entrenador, afición, prensa etc**” (Orden ECD 489/2016). También se habla del liderazgo que acompaña al desempeño de estos roles: “**Implicar a los participantes en diferentes tipos de liderazgo asumiendo diferentes roles** a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Orden ECD 489/2016). E incluso también a las responsabilidades de los mismos, a los que se les asocia un desarrollo social: “Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el **alumnado deberá asumir diferentes roles y responsabilidades** tales como liderazgo, dirección, arbitraje, etc. **que permiten el desarrollo de competencias sociales**” (Orden ECD 489/2016).

En muchas de las investigaciones que hemos revisado acerca del MED, se habla de los roles como una característica inherente de este modelo. Estos roles que vivencian y desempeñan los alumnos, disfrutando y sintiéndose competentes con el desarrollo de los mismos, evidencian esta estrategia metodológica apta para incidir en la motivación del alumnado (Evangelio et al., 2016; Puente-Maxera et al., 2018). Esto permite un gran desarrollo de las competencias sociales y el liderazgo (Hastie, 1997; Méndez-Giménez et al., 2017; Menéndez & Fernández-Río, 2016; Wallhead & O’sullivan, 2005; Wallhead, 2013). Esta última parte que destacamos del Currículo acerca de los roles, está íntimamente relacionada con el MED. En el Currículo se plasma con claridad la importancia de que el alumno, no sólo vivencie la actividad física o deportiva desde el punto de vista del practicante, sino que también sea capaz de asumir diferentes roles y responsabilidades que le permitan desarrollar sus competencias y habilidades sociales. Todas estas ideas que recoge el Currículo acerca del desarrollo de los roles y sus consecuencias, son idénticas a algunas de las características y objetivos que plantea el MED: jugadores/alumnos con una alta cultura deportiva, que respeten las reglas y las tradiciones. Para conseguir este fin, uno de los medios que se utilizará será el uso de roles.

## 6.2 Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física

Nos basaremos en el modelo comprensivo (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982) pero principalmente en el MED (Siedentop, 1994). En primer lugar, me gustaría destacar como desde esta asignatura nuestros docentes siempre nos han intentado dar un enfoque diferente de la Educación Física tradicional, tratando de alejarnos así de los modelos pedagógicos antiguos, basados en un excesivo componente técnico y metodologías tradicionales. Metodologías con las que estamos acostumbrados a tratar como estudiantes durante la mayor parte de nuestra etapa educativa, incluyendo en ésta y aunque parezca incongruente, el grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD). Por lo tanto, podríamos afirmar que esta asignatura nos ha aportado la base conceptual para el conocimiento y descubrimiento de estos modelos pedagógicos con los que no estamos tan acostumbrados a tratar.

Durante estas clases, también hemos debatido y reflexionado mucho sobre nuestras experiencias en Educación Física y la manera en la que recordamos a nuestros profesores, desarrollando así un pensamiento crítico con la materia y la forma de proceder del docente. Algunos de los aspectos que hemos refrescado y comentado en clase han sido: metodología utilizada, organización de las sesiones, feedback empleado, actitud e implicación del docente hacia la asignatura, posibles consecuencias de la intervención docente etc. La mayoría de nosotros había vivenciado como alumnos el uso del modelo técnico, con metodologías tradicionales y con una baja implicación cognitiva o afectiva. En este tipo de metodologías, el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente, quedando en un papel totalmente secundario el alumno.

De esta manera, es muy complicado conseguir que los alumnos estén motivados durante las clases de Educación Física, lo que se traduce en una menor satisfacción y disfrute y, por lo tanto, bajos niveles o incluso nulos de adherencia a la AF en el tiempo de ocio. Es sencillo de entender, si lo que haces durante las clases de EF sólo te aporta sentimientos negativos, no te gusta, no te motiva y no te divierte es muy complicado que te queden ganas fuera del horario lectivo, de volver a repetir experiencias similares (Carlson, 1995). Y es en esta parte, donde el docente tiene un papel fundamental, ya que las intervenciones que éste haga con su alumnado, creará en ellos experiencias positivas

o negativas que siempre relacionarán con las clases de EF. El docente es el encargado de construir y crear en el alumnado experiencias positivas relacionadas con la EF. Las clases de Educación Física no son ni un club de rendimiento, ni una asociación deportiva, ni un deporte federado, ni un campamento deportivo... la Educación Física es otra cosa. Debemos recordar que la Educación Física es eso, en primer lugar, educación (educar a los alumnos a través del cuerpo y el movimiento, sin olvidarnos de la educación en valores) y en segundo lugar física (haciendo referencia a la competencia motriz, teniendo en cuenta el carácter cognitivo y afectivo que está ligado a ella).

Por lo tanto, dejemos de aplicar con nuestros alumnos, modelos adultos de enseñanza-aprendizaje basados en los deportes federados, ya que está demostrado que este tipo de modelos además de no repercutir beneficios en los alumnos, pueden acarrear consecuencias graves para ellos, generándoles experiencias negativas que pueden traducirse en la ausencia de práctica física o deportiva durante el resto de sus vidas (Burgueño et al., 2017; Méndez-Giménez et al., 2015). Debemos recordar cómo, una de las múltiples funciones del docente, es la de aumentar la competencia real y percibida en sus alumnos. La táctica sería la capacidad de identificar problemas tácticos y seleccionar respuestas adecuadas para solucionarlos (toma de decisión), mientras que la técnica sería la capacidad de ejecutar las habilidades específicas de un deporte concreto en una situación deportiva. ¿Qué nos interesa más que aprendan nuestros alumnos, la técnica de una forma aislada y totalmente descontextualizada? En la que el alumno, únicamente se limita a reproducir un patrón técnico, sin ningún proceso crítico ni reflexivo, apareciendo sentimientos de aburrimiento, desmotivación y monotonía (Sánchez, 2015). O, por el contrario, ¿es más interesante que el alumno comprenda la dinámica del deporte, formando así jugadores competentes, autónomos e inteligentes? En este caso el alumno es un aprendiz activo, generando y construyendo su propio aprendizaje y estimulando los mecanismos de percepción, análisis y toma de decisión (García-López & Gutiérrez, 2016). A pesar de todo lo comentado anteriormente, tanto en el contexto escolar como en el extraescolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue basándose en la técnica, siendo ésta una prioridad en el tiempo total de las clases de Educación Física, y siendo poco frecuente por parte de los docentes, el uso de modelos que promuevan la reflexión, el análisis y la toma de decisiones (Abad-Robles et al., 2013).

Con toda esta reflexión, queremos llegar a la conclusión de que es muy recomendable el uso de una hibridación de modelos pedagógicos, como pueden ser el TGfU y el MED (Fletcher & Casey, 2014; García-López & Gutiérrez, 2016; Hastie & Curtner-Smith, 2006).

### 6.3 Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Educación Física

De todos los aspectos que hemos trabajado durante esta asignatura: diferencia entre ejercicio, tarea y situación de enseñanza-aprendizaje; fichero de actividades; diseño y elaboración de mi Unidad Didáctica; programa de evaluación... creo que lo más coherente, es vincular la temática de mi TFM con el diseño y elaboración de la UD, es decir, relacionar los aspectos y características del MED y ver como estos influyen en la elaboración y diseño de mi UD y viceversa. Desde esta asignatura, se nos facilitó y explicó una serie de pautas a seguir para el diseño de la UD, la cual íbamos a poner en práctica posteriormente en los centros educativos, durante el desarrollo del “Practicum II”.

Antes de comenzar a profundizar sobre el tema, me gustaría destacar como durante esta asignatura, nuestro docente siempre nos ha intentado aportar un punto de vista diferente sobre la Educación Física, alejándose de los modelos antiguos y tradicionales, siendo éstos excesivamente técnicos y que han imperado en nuestra materia, durante la mayor parte de la historia y que todavía siguen utilizándose y llevándose a la práctica. Me gustaría destacar la idea de EF en la que cree nuestro docente y en mi caso tutor de TFM, la cual defiende firmemente, dándole una importancia menor al componente técnico y considerando que lo realmente importante, lo que tenemos que fomentar como docentes hace referencia al ámbito cognitivo, es decir, a la toma de decisiones. Creo que todos esos debates durante las clases grupales y durante las tutorías individuales, intercambiando ideas, opiniones y sensaciones me han servido para cambiar mi propia concepción de la Educación Física, hacia un modelo mucho más comprensivo, cognitivo y abierto.

El documento “Programación a medio plazo: Unidad didáctica” se puede resumir en varios apartados/elementos que había que tener en cuenta para la elaboración de la UD y los cuáles era aconsejable que apareciesen: Título, Competencias, Objetivos/Resultados

de aprendizaje, Contenidos, Metodología, Desarrollo de actividades y temporalización, Evaluación, Atención a la diversidad, Materiales y recursos.

Creo que lo más lógico y coherente, en función de los puntos que deben de componer nuestra UD, sería relacionar el modelo pedagógico MED, con el apartado nº 4 de Metodología, ya que consideramos que existe una estrecha relación entre este apartado y el MED. Además, es en ese apartado donde se nombra a los modelos pedagógicos. Aunque nos vayamos a centrar en el apartado de Metodología, el MED no debe ser únicamente entendido como orientación metodológica, sino qué dentro del diseño de una UD, también tiene mucho que ver en la selección de objetivos, contenidos e incluso en la evaluación. Por ejemplo, en la UD que planteamos teníamos 3 clases de objetivos: objetivos técnico-tácticos, objetivos actitudinales y objetivos propios del MED (Vivenciar diferentes roles, mejorar la autonomía en el desarrollo de los mismos o aumentar la cultura deportiva de los estudiantes). El MED también tiene gran importancia en cuanto a la selección y organización de los contenidos, hay que decir que durante las primeras sesiones se trabajaban más los aspectos técnico-tácticos con un bajo nivel en la toma de decisiones, mientras que con el transcurso de las sesiones la importancia y dificultad en la toma de decisiones fue en aumento. En referencia a los contenidos relacionados con los roles y las tareas que deben realizar (anotador, árbitro, entrenador, preparador físico) también destacaremos que durante el comienzo de la UD es el docente el encargado de dirigir prácticamente la totalidad de la sesión y con el paso del tiempo se le iba cediendo una mayor autonomía al alumnado.

Para comenzar con este análisis, definiremos el concepto de metodología tal y como se extrae en el documento: “conjunto de formas de presentación, organización, desarrollo y control de las actividades, así como del grupo de clase, del espacio, del material y del tiempo” (Chivite & Romero, 2019, p.13). También podemos recoger otra definición de metodología que podemos extraer del REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE de 3 de Enero, de 2015): “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015,

p.4). Todos estos aspectos, tienen una relación directa con el método que vamos a emplear para dar las clases, en mi caso el MED.

En cuanto a la presentación y organización de las actividades, ya conocemos que en el MED vamos a trabajar por grupos de trabajo/equipos durante toda la UD. Por lo tanto, esa será la forma en la que se organizaran los alumnos cuando haya que desempeñar alguna tarea o situación de enseñanza-aprendizaje. En relación al desarrollo y control de las actividades, la temporada está compuesta por varias fases (pretemporada, liga regular y evento final). En la primera de ellas (pretemporada) el desarrollo y control de las actividades es dirigido principalmente por el docente. Al comienzo, las actividades son dirigidas por el docente para después en la fase de liga regular ir cediendo autonomía a los entrenadores, que serán los que controlen e incluso desarrollen las actividades, aunque siempre bajo la supervisión del docente. En nuestro caso concreto, al tratar con estudiantes que nunca habían vivenciado este modelo pedagógico decidimos realizar la primera fase (pretemporada) de forma dirigida por el docente e ir cediéndoles autonomía de forma gradual y controlada. Cuando se les cedía autonomía para el desarrollo de sus roles, el grupo no acababa de funcionar bien, ya que los alumnos no estaban acostumbrados a trabajar de forma autónoma, sino siempre a través de órdenes y directrices directas de su profesor habitual.

Hoy en día, es cada vez más común utilizar métodos que fomenten y desarrolle las capacidades cognitivas de los alumnos, lo que conocemos en la actualidad como modelos pedagógicos. Si uno de nuestros objetivos como docentes es conseguir generar experiencias adecuadas y positivas en nuestro alumnado, debemos de tener en cuenta el uso de dichos modelos. El uso de estos modelos pedagógicos de forma equilibrada y coherente, tiene adheridos una serie de beneficios tales como: implicación del alumnado, aumento de la motivación, mejora de relaciones sociales, mejora del aprendizaje, aumento de autonomía, mejora la disciplina e incluso producirá en los docentes un desarrollo profesional óptimo, lo que mejorará por ambas partes el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández-Río, Calderón, Alcalá, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016).

Hay una frase que me parece muy interesante y creo que es digna de comentar y analizar "...como en el caso de los contenidos, la metodología está al servicio del desarrollo competencial y aquí añadimos que el profesor debe estar al servicio de la

metodología” (Chivite & Romero, 2019, p.13). Entiendo con esta afirmación que el profesor debe ser versátil, dominando diferentes fórmulas para organizar, controlar, desarrollar, presentar y controlar actividades o al grupo de clase, espacios y tiempo. Un buen docente tiene que ser capaz de dominar infinidad de registros, para plantear siempre alternativas ante las situaciones que se le planteen. En el caso del MED, en la fase de pretemporada, se requiere a un docente más controlador que dirige al grupo, mientras que en la fase de liga regular se requiere a un docente que cede autonomía a sus alumnos y que simplemente guía y supervisa desde una perspectiva diferente el proceso de enseñanza-aprendizaje. No tendría demasiado sentido el uso del MED, si el profesor no es capaz de ceder autonomía a sus alumnos con el paso de las sesiones, ya que la importancia y responsabilidades que se pretende adquirir con el trabajo y desarrollo de los roles perdería mucho sentido, vaciándolo de valor. Es por este razonamiento, por lo que estamos completamente de acuerdo con lo que se dice en el documento, acerca de que es el docente el que está al servicio de la metodología y no al revés, siendo conscientes de que cada docente tiene sus métodos, procedimientos y estilo propio, pero que éste estilo no puede ser siempre el mismo independientemente de los objetivos que nos planteemos, los contenidos que queramos enseñar o simplemente el grupo al que le estemos dando la clase (diferencias entre los primeros cursos de la ESO y Bachillerato o incluso entre dos grupos diferentes de un mismo curso 1º ESO A y 1º ESO B).

Otro de los aspectos claves que el docente tiene que tener en cuenta es que la metodología no debe ser rígida e inflexible. En nuestro caso concreto, a pesar de haber intentado seguir al pie de la letra las características del MED, en ocasiones nos ha resultado complicado por considerar que ese método no estaba cuajando en los alumnos y, por lo tanto, no estaba obteniendo los resultados esperados. Un ejemplo concreto, en el MED se recomienda establecer roles fijos para las primeras experiencias con este modelo y es lo que hicimos, asignar a cada alumno un rol fijo al que iba ligado una responsabilidad. En dos de los tres grupos a los que daba clase, mantuvimos los roles de forma fija en todo momento, ya que en general los alumnos estaban respondiendo bien, cumpliendo con sus responsabilidades ligadas al rol. En cambio, con uno de los grupos nos vimos obligados a variar los roles de forma periódica, de forma que todos pasaran por todos los roles durante la UD. Consideramos que esto era una buena opción ya que

los grupos no estaban funcionando bien y había gente que no se tomaba en serio su rol o simplemente no le gustaba el desempeño del mismo, por considerar que no lo iba a hacer bien o no sentirse identificado.

En nuestro caso, queremos defender el uso del MED como un método, estrategia o recurso muy útil y eficaz en la enseñanza de ciertos contenidos, principalmente deportes de equipo, en la EF escolar. Este modelo pedagógico fomenta la participación activa del alumno, ayuda a reducir los comportamientos disruptivos, mejora su competencia, autonomía, relaciones sociales y favorece un alto grado de motivación. (Gil-Arias et al., 2017 ; Grant, 1992; Puente-Maxera et al., 2018; Martínez et al., 2019). Son por todas estas razones, por las que consideramos este modelo pedagógico muy interesante y recomendable para aplicar en nuestras UD.

#### 6.4 Prácticum II: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Educación Física.

Esta asignatura ha sido la que nos ha conseguido acercar más a la realidad docente, y particularmente con la que más he aprendido y disfrutado. A través de esta asignatura, hemos podido vivenciar la realidad de los docentes en su día a día, implantando nuestra propia UD en un contexto escolar real y encargándonos de todos los aspectos relacionados con el desarrollo de la misma: situaciones de enseñanza-aprendizaje, planificación de objetivos, contenidos, metodología, evaluación, diseño de actividades, etc. El objetivo fundamental de esta asignatura es que el alumnado adquiera las competencias necesarias poder desarrollar su labor en un centro escolar de secundaria. Para ello, tendrá en cuenta las labores de enseñanza-aprendizaje, la convivencia en el centro y la planificación y puesta en práctica de su UD.

Existe una estrecha relación entre el objetivo fundamental de la asignatura, y la temática de mi TFM. Para empezar, sino existiera esta asignatura no habríamos podido experimentar y vivenciar lo que es poner en práctica un modelo pedagógico de estas características, en un contexto escolar real, con todas las exigencias, trabajo y dedicación que esto conlleva para un docente inexperimentado, como es mi caso. Cuando hablamos de la dedicación e implicación del profesor no sólo nos referimos al tiempo de desarrollo de la sesión, sino al tiempo que se emplea fuera del horario lectivo para dejar cerrados ciertos aspectos importantes relacionados con este modelo, como

pueden ser: desarrollo de roles, diseño de sesión, diseño de equipos, preparación de material curricular, preparación de diplomas, preparación de la música para el evento final y manejo de gran cantidad de materiales didácticos.

A la hora de comenzar nuestras prácticas y desarrollar nuestra propia UD, hemos tenido en cuenta la planificación de diseños curriculares, para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, objetivo que persigue esta asignatura. Esto significa que la planificación de nuestros diseños curriculares, siempre ha ido en consonancia y coherencia con el modelo pedagógico que hemos escogido para el desarrollo de nuestra UD, en este caso el MED, llegando a hibridar en algunos momentos con TGfU, tal y como se explica en el libro de García-López & Gutiérrez (2016). Por lo tanto, a la hora de plantear, planificar y organizar nuestros diseños curriculares, siempre hemos tenido como premisa principal cumplir con las características y objetivos del MED, aunque siempre desde una perspectiva flexible.

Podríamos vincular a esta asignatura con la de “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Educación Física” ya que es en ella donde se plantea el diseño de la UD, que posteriormente, pondremos en práctica en los centros educativos durante nuestro “Prácticum II”. También aparece cierta interacción, aunque más débil que la anterior, con la materia de “Diseño Curricular de Educación Física”. Ambas materias, tanto DODA como Diseño Curricular, han sido analizadas y relacionadas en este apartado con el MED, por considerar que tienen una vinculación directa con esta temática y que, en mayor o menor medida, me han aportado diferentes competencias para la puesta en marcha de mi UD basada en el MED.

Al finalizar el “Prácticum II” se espera que el alumno sea capaz de planificar, diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje con una posterior evaluación de las mismas. Por lo tanto, podemos apreciar una clara relación entre las competencias que se espera adquiera el alumno a través de esta asignatura y el método en que diseñemos y pongamos en práctica nuestra UD. En nuestro caso concreto, la forma de planificar, diseñar y desarrollar el programa de actividades de aprendizaje ha estado siempre basado en las premisas que marca el modelo pedagógico del MED.

## 7. PROYECTO INNOVACIÓN EDUCATIVA: USO DEL MED EN LAS CLASES DE EF.

En este apartado, a modo de proyecto de innovación, vamos a describir como desarrollamos el MED durante nuestras clases de EF, de forma que se cumplan en la medida de lo posible todos los objetivos y características del modelo. Para ello, vamos a basarnos en nuestra propia experiencia vivida durante el “Prácticum II” y en el libro de García-López & Gutiérrez (2016). La implantación práctica del modelo nos ha permitido vivenciar cuáles han sido las fortalezas y debilidades del mismo y analizar con perspectiva qué elementos del MED podríamos haber modificado para haber conseguido un mejor resultado. También aportaremos estrategias que utilizamos para el desarrollo de la UD y que en nuestro caso fueron útiles para poder implantar con éxito la primera experiencia con este modelo pedagógico. Creemos que es importante contextualizar que todas las estrategias sobre el MED, están basadas en las circunstancias propias durante nuestras prácticas: docente y alumnado sin experiencia previa con MED.

Recordar en primer lugar los 3 objetivos/metas principales que persigue el MED: conseguir alumnos competentes, entusiastas y cultos. También es importante que durante nuestras clases se respeten las características esenciales del modelo: afiliación, competición, temporada, registro de datos, evento final y festividad. Todas estas características han sido explicadas en el apartado de Marco teórico. Por lo tanto, el desarrollo de nuestras sesiones tiene que tener siempre en cuenta los objetivos que busca el modelo y las características que lo componen.

En las fases de planificación y diseño tenemos que tener en cuenta varios aspectos. Uno de ellos será la duración de la UD. En función de nuestra experiencia y de lo leído por el libro de García-López y Gutiérrez (2016) consideramos que una UD compuesta por 10 sesiones es un número adecuado durante las primeras experiencias, ya que da tiempo a trabajar el contenido deportivo seleccionado y tener una primera vivencia con los roles de equipo. Es cierto que un mejor desempeño de los roles va a depender, no sólo de las características de los alumnos, sino también del tiempo que dispongan para familiarizarse con su rol. En España, el 50% de las temporadas llevadas a cabo con el MED, tienen una duración de entre 12-18 sesiones de 55-60' (Evangelio et al., 2016). En nuestro caso, vemos inviable utilizar más de 15 sesiones para implantar esta UD, ya

que debido al tiempo que dura nuestro período de prácticas la extensión de nuestra UD será como máximo de unas 10 sesiones. Muchos de los deportes del bloque 3 y en concreto de los deportes de invasión, comparten contenidos o aspectos tácticos que son similares: mantenimiento de la posesión, avanzar, fijar al adversario o desmarcarse a los espacios libres. Por ello, consideramos suficiente una UD compuesta por 10 sesiones, ya que los alumnos tendrán la oportunidad de trabajar o recordar contenidos muy similares en otras UD a lo largo del curso. La duración de la UD finalmente va a estar supeditada al criterio del profesor, dependiendo de cuanta importancia le dé al desarrollo de los objetivos y contenidos que se esperan de la UD en cuestión. Lo que está claro es que más sesiones se traduce en más tiempo y, por lo tanto, posibilidad de aprender más contenidos.

Otro aspecto a tener en cuenta en la fase de diseño es la adaptación del contenido deportivo. No es necesario que el contenido deportivo que realicemos, cumpla con todas las reglas del deporte federado, de hecho, sería recomendable adaptar o modificar dichas reglas (al menos al comienzo): reducir el número de jugadores (aumentar la participación), reducir espacios (aumentar participación), cambiar normas de juego (aumentar competencia), modificar el móvil (aumentar competencia). Adaptar el juego a las características de nuestros alumnos es un aspecto clave, siempre y cuando estas modificaciones vayan en favor de la consecución de los objetivos del MED.

Existen dos posibilidades en cuanto al número de componentes de los equipos. Una posibilidad es la de crear equipos pequeños, mientras que la otra es la de crear equipos grandes (el doble de las personas que se necesitan para practicar el juego), estos equipos grandes se podrían dividir en subgrupos. Utilizando los subgrupos es fácil plantear competiciones por niveles. En nuestro caso, al ser la primera experiencia con el MED, consideramos que la opción más adecuada era la de elaborar equipos pequeños. De esta forma vamos a conseguir máxima participación, que todos desempeñen roles principales y mayor relación social y trato con el grupo.

En cuanto a la selección del juego o deporte, se plantean dos alternativas, escoger un deporte popular o un deporte poco conocido. En el caso de escoger un deporte popular, partimos con la ventaja de que habrá alumnos que ya conocen, practican e incluso dominan el deporte. Esto puede ser una ventaja si usamos a estos alumnos para que nos ayuden a dirigir la clase, les damos el rol de entrenador, árbitro o les hacemos ser parte

importante de su propio aprendizaje y sobre todo del de sus compañeros. Consideramos que una parte fundamental en el aprendizaje de los alumnos más hábiles, puede ser ayudar y enseñar a otros compañeros que no tienen tanta habilidad, a través del aprendizaje entre iguales (aprender a aprender). Alguno de los inconvenientes ligados a la elección de un deporte popular pueden ser un exceso de competitividad por parte de los alumnos, niveles heterogéneos, rechazo por parte de los alumnos de los juegos modificados. En cuanto a la elección de un deporte poco conocido, las principales ventajas serían nivel más homogéneo, mayor posibilidad de plantear juegos modificados y actividades motivantes y novedosas para el alumnado. Los elementos negativos por su parte podrían ser: desconocimiento de las reglas y otros componentes del deporte y poca transferencia a la actividad extraescolar. En el desarrollo de nuestra UD decidimos escoger el floorball, ya que era un contenido sin excesivo contacto físico que además era conocido por el docente y a su vez desconocido, al menos a nivel práctico, por la mayor parte de los alumnos. Con esta elección conseguimos que el docente se sintiera más seguro con el contenido deportivo que va a trabajar y pudiese prestar más atención a los aspectos organizativos que requiere el MED. También pensamos que podríamos evitar problemas de exceso de competitividad, ya que el nivel de los alumnos en el deporte escogido es más o menos homogéneo.

La elección de los equipos puede hacerse de dos formas, elección por parte del docente o elección por parte de los alumnos. Una estrategia podría ser que el docente eligiera a los entrenadores de cada equipo y que luego fueran ellos los que eligen al resto de sus compañeros. En nuestro caso concreto, fue el propio docente el encargado de elaborar los equipos. Las razones por las que decidimos hacerlo así fueron: asegura en la medida de lo posible grupos homogéneos mixtos y relaciones positivas, las decisiones que toma el docente se rebaten menos, evita señalar de forma pública a aquellos jugadores/alumnos que no son elegidos, elaboración de los equipos más rápida y fluida, el docente puede hacer los equipos con fines concretos. Por ejemplo: juntar a una persona muy empática y extrovertida con una persona que no consigue integrarse, juntar a dos personas que tienen conflictos para resolver sus diferencias...

En lo referente a los roles, conocemos que son una parte fundamental y característica del MED por lo que tienen una gran relevancia en el transcurso del mismo. El desempeño de un rol es mucho más que el llevar a cabo una tarea, sino que al rol se le

asocia la idea de responsabilidad y liderazgo. Es importante que cada uno de los miembros del grupo desempeñe un rol principal y protagonista, en nuestro caso decidimos usar los siguientes: entrenador, árbitro, encargado del material, preparador físico y registro. Uno de los objetivos que se buscan con el desarrollo de este modelo es que finalmente los alumnos sean capaces de desempeñar su rol de manera autónoma. Al principio, es el docente el que dirige la actividad, pero con el paso de las sesiones la actividad debe ser dirigida prácticamente en su totalidad por el alumnado. En el apartado de Anexos adjuntamos una progresión para ir cediendo de forma progresiva autonomía al alumnado en el desempeño de sus roles y también cuáles son las características que tienen que tener los alumnos para desarrollar el rol con éxito.

Consideramos muy importante la posibilidad de evaluar o incluso calificar el desarrollo de los roles, para que éstos sean desempeñados con responsabilidad y seriedad. Podemos partir de la base de establecer un contrato ético con los alumnos, de forma que se comprometen a cumplir con las responsabilidades de su rol, conociendo los comportamientos adecuados que se esperan del mismo. A parte de esto, diferenciamos dos posibilidades a la hora de evaluar los roles: cuaderno de equipo y hoja de registro del profesor. Todos los equipos tendrán un cuaderno en el que anotarán cada jornada las funciones que ha realizado cada uno de los roles: entrenador, preparador físico... La ventaja del cuaderno del equipo es que cede gran autonomía a los alumnos, descargando de mucho trabajo al docente que puede centrarse en otro tipo de evaluaciones. En contraposición, los inconvenientes pueden ser que los estudiantes olviden o no quieran llenar el cuaderno, por la falta de costumbre a estas labores en las clases de EF. Para evitar esto, habría que adquirir una rutina con el transcurso de las sesiones. Además, con el cuaderno de equipo habría que dedicar una parte de la sesión a rellenarlo y si tenemos en cuenta que las sesiones eran de 50', esto supondría una importante disminución del tiempo de práctica. En nuestro caso, para evaluar los roles optamos por la hoja de registro del profesor. El docente lleva consigo una hoja en la que aparecen los diferentes equipos con los diferentes roles, y puntuará con 0 (no cumple con su responsabilidad), 1 (cumple con su responsabilidad, pero podría cumplirla mejor) y 2 (cumple totalmente con su responsabilidad). En nuestro caso, nos inclinamos por la hoja de registro del profesor, ya que es el docente el encargado de evaluar, liberando así a sus alumnos de más responsabilidades y tareas, pero con el paso del tiempo y familiarización con los

roles, utilizaríamos la opción del cuaderno de equipo por ceder mayor autonomía y responsabilidad a los alumnos.

Para la elección de los roles dentro de cada equipo existen dos posibilidades: elección por parte del docente y elección por parte de los alumnos. En este caso sí que fuimos partidarios de ceder autonomía a los alumnos, siendo ellos mismos los encargados de decidir los roles, teniendo en cuenta las funciones y características de cada uno. Como todo, ambas posibilidades tienen sus ventajas e inconvenientes. Si es el docente el encargado de elegir los roles, sabrá quién puede cumplir mejor con las responsabilidades de cada uno e incluso puede efectuar estrategias para generar un mayor aprendizaje: colocar a un alumno poco integrado de entrenador, asignar el rol de árbitro al alumno que siempre protesta, asignar como preparador físico al alumno que nunca quiere estirar al final de la sesión etc. Las ventajas de que sean ellos mismos los que escogen el rol, es que al ser una elección propia se sentirán más comprometidos e incluso motivados con su cumplimiento, lo impuesto siempre motiva menos. En algunos casos se recomienda que el docente elija al entrenador de cada equipo, y a partir de ahí los componentes del equipo escogen el resto de roles. En nuestro caso, consideramos más interesante que fueran los propios alumnos los que tuvieran que hablar, debatir y decidir en grupo, qué rol desempeñaría cada uno en función de sus características. Es importante que antes de que los alumnos decidan los roles, el docente explique con tranquilidad cuáles serán las funciones de cada uno, para que todos los alumnos conozcan y se comprometan desde el comienzo de la UD a realizarlas. Trataremos de dar importancia a cada uno de los roles, para que todos los alumnos se sientan protagonistas de una u otra forma.

Podemos usar roles rotativos o roles fijos. Consideramos que el uso de roles rotativos puede ser interesante y adecuado con grupos que ya tienen un bagaje previo o experiencia con el MED. En nuestro caso concreto, profesor y grupo de alumnos sin experiencia en el MED, creímos que sería más eficaz el uso de roles fijos, ya que de esta forma podemos asegurar en mayor medida que el alumno con el paso de las sesiones, va a entender mejor sus funciones y, por lo tanto, desempeñar mejor su rol. Si utilizamos roles rotativos con grupos que no tienen experiencia con el MED, será muy probable que aparezcan problemas en cuanto al desempeño del rol, ya que el alumno vivenciaría muchos roles diferentes, pero no sería capaz de dominar ninguno. Sí que nos parece

interesante, que la mayoría de los alumnos pasen por el rol de árbitro durante la temporada, ya que les permitirá aprender muchos aspectos y vivenciar el deporte desde una perspectiva muy distinta, viendo la dificultad real de arbitrar un partido. Esta alternativa es algo que se podría realizar, siempre que el profesor lo vea factible. En caso de no ser factible por razones de organización, madurez del grupo u otras, tener en cuenta quiénes han desarrollado el rol de árbitro en otras UD para ir variando de alumnos.

La temporada que desarrollamos en el IES Tubalcain, estaba compuesta por 4 fases:

Fase organizativa: explicación motivante y entusiasta del MED a los alumnos, elaboración de los equipos y asignación de los roles. En esta primera fase organizativa, cada equipo tendrá que decidir el nombre de mismo, un color de camiseta, un saludo entre los jugadores y un grito. Esta fase organizativa se desarrollará durante la primera sesión de la UD.

Fase de pretemporada: fase dirigida prácticamente en su totalidad por el docente, aunque al final de ésta se debe ir cediendo autonomía de forma gradual a los alumnos, en especial a los entrenadores. En esta fase se combinan entrenamientos para la mejora de habilidades técnicas y tácticas con partidos intraequipos, para la familiarización y aprendizaje con el desempeño de los roles. La extensión de esta fase puede ser de 4-5 sesiones.

Fase de temporada: se elabora el calendario de competición oficial y se siguen combinando entrenamientos con partidos. En nuestro caso, dedicábamos la primera parte de la sesión a los entrenamientos e intentábamos acabar con partidos. Al final de esta fase, la autonomía de la mayoría de los roles debe ser elevada. La extensión de esta fase puede ser de 4-5 sesiones. En esta experiencia al ser equipos impares (3), la organización era la siguiente: dos equipos competían entre sí, mientras el tercer equipo era el organizador del partido encargándose de arbitrar, anotar, manejar el material y en ocasiones evaluar a través de rúbricas, diferentes aspectos del juego, es decir, coevaluar (evaluación entre iguales). En caso de tener equipos pares (4), lo ideal sería que dos compitiesen y fueran los otros dos los encargados de la organización del partido. Las puntuaciones que entregábamos eran las siguientes: ganar un partido (3 puntos), empatar (2 puntos), perder (1 punto), juego limpio (2 puntos), enfados y actitud

negativa (-1 punto). Estos puntos eran decididos por el árbitro y anotador con ayuda del docente. Lo que trataremos de hacer con estas puntuaciones es que ningún equipo acabe un partido con su marcador a 0, intentando premiar y dar importancia a otros elementos que no son únicamente el resultado.

Fase final: se organiza una fase final a la que esté ligada a un ambiente deportivo, positivo y festivo. En nuestro caso, realizamos una especie de Play Off con semifinales y final teniendo en cuenta la fase de temporada regular. Para darle un ambiente más festivo, realizamos una presentación previa de todos los jugadores a través de la megafonía, e hicimos una presentación de cada uno de los equipos utilizando la mítica melodía de Canal Plus de fondo. Después del evento final, se reservan 15-20 minutos para la entrega de trofeos y diplomas. Todos y cada uno de los equipos fueron premiados: equipo más completo, equipo más deportivo, equipo más luchador, equipo más unido. También se entregaron 5-6 diplomas individuales: mejor jugador ofensivo, mejor jugador defensivo, jugador que más anima, jugador que más ha mejorado, jugador más luchador y árbitro más conciliador. Se recomienda que sean todos los alumnos los que reciben algún premio, pero en nuestra opinión dar por “obligación” un premio a todos los jugadores es restarle méritos a los jugadores que realmente lo han merecido. Además, como todos los equipos reciben algún diploma, consideramos que todos los alumnos ya han sido premiados de una forma u otra (ya sea individual o grupal). La extensión de esta fase puede ser de 1-2 sesiones.

En general en las clases de EF y en concreto con el uso del MED, es interesante que acostumbremos a nuestros alumnos al cumplimiento de una rutina. De esta forma, los alumnos sabrán que es lo que hay que hacer en cada uno de los momentos de la sesión y como organizarse, lo que nos hará ganar mucho tiempo en las últimas sesiones, cediéndoles mucha autonomía. La rutina que nosotros utilizamos fue la siguiente: calentamiento por equipos dirigido o autónomo, encuentro con el grupo en el centro de la pista y explicación de las tareas, realización de tareas de entrenamiento por equipos, desarrollo de partidos intraequipos o interequipos, estiramientos y reunión/reflexión final en el centro de la pista. Uno de los aspectos importantes para generar pertenencia al equipo es darle a cada grupo un espacio determinado, esto significará que dicho grupo siempre realizará las tareas de calentamiento/entrenamiento en su espacio. Este

elemento al igual que el color de camiseta, el saludo, el grito o el nombre de equipo sirve para construir y aumentar la identidad de equipo.

Ya hemos nombrado varias veces a lo largo de este documento, que entre los objetivos del MED se encuentra la formación de alumnos cultos. Es por ello, que merece la pena hablar de los rituales que realizamos durante la competición, los cuales ayudan a los alumnos a acercarse a la cultura deportiva general o específica del deporte que practiquemos. En nuestra UD de floorball, los rituales que realizábamos el día de la competición eran los siguientes: presentación de los equipos saliendo al centro del campo, chocar manos con los contrarios y árbitro, sorteo de saque a través de lanzamiento de moneda por parte del árbitro, saludo especial entre los miembros del equipo, grito de grupo, y saludo al finalizar el encuentro entre los equipos.

Para concluir, consideramos que el uso de modelos pedagógicos poco usuales como es el caso del MED, son totalmente viables y recomendables para su uso durante nuestras clases de EF, ya que hemos comprobado en apartados anteriores (2 Marco teórico) el gran número de beneficios que obtienen los alumnos que lo practican. Es por esta razón, por la que aconsejamos a los docentes de EF que se animen a practicar este tipo de metodologías, saliendo de su zona de “confort” y dejando a un lado el uso del antiguo y poco eficiente modelo técnico. Si la literatura científica afirma que esta clase de modelos pedagógicos son más eficientes que los modelos tradicionales, ¿por qué seguimos insistiendo en utilizar metodologías antiguas y poco eficientes con nuestros alumnos durante las clases de EF? Está claro que todo lo que sea nuevo para el docente (contenidos, objetivos, modelos pedagógicos, instrumentos de evaluación) le va a suponer un trabajo extra, pero esto no es excusa para aplicar siempre los mismos métodos con sus alumnos. Es necesario que el docente maneje multitud de registros y sea capaz de renovarse y reciclarse a sí mismo, siguiendo con la formación continua a lo largo de toda su vida. Es por ello, que sería interesante que el docente de una u otra forma, pudiera tener algún tipo de formación con el desarrollo de este u otros modelos con los que no está acostumbrado a tratar o probablemente ni si quiera conozca.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Abad, M. T., Benito, P.J., Giménez F.J., & Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(23), 137-146.
- Alexander, K., & Luckman, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7(3), 243-67.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. pp. 161-176.
- Browne, T.B., Carlson, T.B., & Hastie, P.A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10(2), 199-214.
- Bunker, D. J., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 5-9.
- Burgueño, R., Medina-Casaubón, J., Morales-Ortiz, E., Cueto-Martín, B., & 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., & Martínez de Ojeda, 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).
- Calderón, A., Hastie, P., & Martínez de Ojeda, D. (2011). El modelo de educación deportiva sport (education model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395, 63-79.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., & 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/rickyde, 9(32), 137-153.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., & Méndez-Giménez, A. (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.
- Carlson, T.B. (1995). We hate the Gym: Student alienation from Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 4, 467N77.
- Carlson, T.B., & Hastie, P. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176-195.
- Cecchini, J., González, C., Carmona, Á., Arruza, J., Escartí, A., & Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-11.
- Chivite, M., & Romero, C. (2019). Programación a medio plazo: Unidad Didáctica Apuntes de la asignatura de Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Educación Física. Sin publicar.
- Couturier, L.E., Chepko, S., & Coughlin, M.A. (2005). Student Voices-What Middle and High School Students Have to Say about Physical Education. *Physical Educator*, 62(4), 170-177.
- Cuevas, R., García-López, L. M., & Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 155-162.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and selfdetermination in human behaviour. New York: Plenum Press.
- Doolittle, S. (1995). Teaching net games to skilled students: A teaching for understanding approach. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 66(7), 18-23.
- Duda, J. L., Cumming, J., & Balaguer, I. (2005). Enhancing athletes' self regulation, task involvement and self-determination via psychosocial skills training.

*Handbook of Research in Applied Sport Psychology* (159-181). Morgantown, WV:FIT.

- Esteban-Cornejo, I., Tejero-González, C. M., Martínez-Gómez, D., Del-Campo, J., González-Galo, A., Padilla-Moledo, C., ... Up & Down Study Group. (2014). Independent and Combined Influence of the Components of Physical Fitness on Academic Performance in Youth. *The Journal of Pediatrics*, 165(2), 306-312.
- Evangelio, C., González-Villora, S., Serra-Olivares, J., & 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.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, A., D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos Pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fletcher, T., & Casey, A. (2014). The challenges of models-based practice in physical education teacher education: A collaborative self-study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 403-421.
- García-López, L.M, Gutiérrez, M. (2016). Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de Enseñanza comprensiva y Educación deportiva. Barcelona: INDE.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárcelés, A., Práxedes, A., & Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PloS one*, 12(6), e0179876.
- Gordon, B. (2009). Merging teaching personal and social responsibility with sport education: A marriage made in heaven or hell? *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Jorungal*, 56(3/4), 13-16.
- Grant, B. C. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. *Quest*, 44(3), 304-316.
- Hastie, P.A. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103; Hastie, P.A. & Sinelkinov, O.A. (2006). Russians students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-151.

- Hastie, P.A. (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 69*, 368-79.
- Hastie, P. A., & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education—Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education & Sport Pedagogy, 11*(01), 1-27.
- Hastie, P.A. & Sinelkinov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review, 12*(2), 131-151.
- Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., & Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science, 9*(3), 133-140.
- Hastie, P. A., & Trost, S. G. (2002). Student physical activity levels during a season of sport education. *Pediatric exercise science, 14*(1), 64-74.
- Hellison, D.R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Martínez de Ojeda, D., Calderón, A., & Campos, A. (2012). Percepción de aprendizaje y satisfacción en una unidad didáctica integrada mediante el modelo de educación deportiva. *Cultura, Ciencia y Deporte, 8*, 163-172.
- Martínez de Ojeda, D., Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., & Mahederon-Navarrete, M. P (2019). Experiencia inicial del modelo de Educación Deportiva en primero de Educación Primaria. Percepción del alumnado y del docente (Initial experience with the Sport Education model in primary school first-grade. Students and teachers' perceptions). *Retos, 36*(36), 203-210.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & 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/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport, 15(59), 449-466.*

Méndez-Giménez, A., Puente-Maxera, F., & Martínez de Ojeda, D. (2017). Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad Effects of a unit of mime based on the Sports Education model on interculturality. *Sport TK, 6(2), 89-100.*

Menéndez Santurio, J. I., & Fernández Río, F. J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidactica, 21.*

Meroño, L., Calderón, A., & 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.*

Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 3, 177-194.*

ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA de 2 de junio de 2016.

Padilla, I.S. (2011). Prevalencia de sobrepeso-obesidad y factores asociados con valor predictivo-preventivo en escolares de 6 a 11 años de Río Gallegos, Santa Cruz, Argentina. *Salud Colectiva, 7, 377-388.*

Perlman, D. J. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education, 29(4), 433-45.*

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., & Martínez de Ojeda, D. (2018a). Modelo de Educación deportiva y dinámica de roles. Efectos de una intervención sobre las variables motivacionales de estudiantes de primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte, 13(39), 281-290.*

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., & Liarte, J. P. (2018b). 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*, 7(2), 115-128.

Ramírez, W., Vinaccia, S., & Suárez, G.R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: Una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 67-75.

Rychen, D. & Salganik, L. (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Sánchez, R. (2015). Voces desde los juegos modificados: ¿De qué nos advierten los jugadores cuando aprenden con el modelo Teaching Games for Understanding? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 410, 57-68.

Siedentop, D. (1994). Sport education: quality PE through positive sport experiences. Champaign, III.: Human Kinetics Publishers.

Siedentop, D., Hastie P. A. & Van der Mars, H. (2004). Complete Guide to Sport Education. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P. A. & Van der Mars, H. (2011). Complete Guide to Sport Education. Champaign, IL: Human Kinetics.

Wallhead, T. L., Garn, A. C., & 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., & O'sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical education and sport pedagogy*, 10(2), 181-210.

## 9. ANEXOS

### 9.1 Progresión de autonomía en el desempeño de roles

Las características que tienen que tener los alumnos para desempeñar el rol de encargado del material con éxito son: ser cuidadosos, ordenados y sinceros. Una de sus funciones es la de comunicar al docente en caso de rotura del material, también será el encargado de inculcar al resto del equipo la importancia del respeto y cuidado del material (responsabilidad colectiva).

Progresión en la autonomía del encargado del material:

- A) Docente entrega y recoge el material, aunque ayudado por los encargados de material de cada equipo.
- B) Docente solo entrega el material a los encargados. Uso y recogida del mismo por parte de los encargados de cada grupo.
- C) Encargado de cada grupo coge, usa y recoge con total libertad el material necesario para desarrollar la sesión (atención a los aspectos de orden, cuidado y respeto al mismo).

Con el rol de árbitro se aconseja tener especial cuidado y atención ya que es de vital importancia para el posterior desarrollo de la temporada. En el caso de que este rol no sea desempeñado con responsabilidad y seriedad pueden aparecer conflictos y problemas. Las características de estos alumnos es que sean respetados en clase y se hagan respetar, tengan cierto conocimiento del deporte en cuestión o al menos ganas de aprenderlo y se tomen el rol con seriedad y responsabilidad. El docente tiene que intentar proteger en la medida de lo posible al árbitro, supervisando de alguna manera los partidos para actuar como figura de autoridad en caso de ser necesario.

Progresión en la autonomía del rol de árbitro:

- A) Alumno aprende las reglas como jugador, mientras el docente hace de árbitro.
- B) El árbitro sigue siendo el docente, pero acompañado por alumno.
- C) Árbitros: docente y jugador.
- D) El árbitro es el alumno, pero apoyado por el docente.
- E) El árbitro es el alumno con total autonomía.

Las características que tiene que tener el entrenador son: tener cierto conocimiento del deporte en cuestión o de deportes con similar lógica interna, aunque no siempre tiene

por qué ser así, también hay que dejar que sean los entrenadores aquellos jugadores con menos nivel o conocimientos. El entrenador tiene que ser equitativo, justo, comprensivo, motivador y solidario, con actitud positiva siempre hacia sus compañeros y hacia el deporte. Lo más importante para el entrenador no debe ser ganar, sino que tiene que apreciar el esfuerzo, la intensidad y el trabajo en equipo por parte de los jugadores.

Progresión en la autonomía del rol de entrenador/ segundo entrenador/preparador físico:

- A) Controlar de forma mínima la tarea. Docente es el entrenador.
- B) Docente transmite las tareas a realizar a los entrenadores, para que sean ellos mismos las que tengan que explicarlas al resto del grupo.
- C) Docente selecciona varias tareas y se las entrega a los entrenadores para que sean ellos mismos los encargados de organizarlas y explicarlas al resto. Los entrenadores elegirán la tarea en función de lo que crean que es más importante mejorar en ese momento de la temporada.
- D) Diseño autónomo de tareas para el equipo por parte del entrenador. Docente supervisa el proceso y da ideas de mejora de las tareas a los entrenadores.

Alguna de las características del anotador son: persona ordenada y limpia a la hora de llenar papeles, capaz de mantener la atención durante un período de tiempo largo y capaz de detectar posibles fallos en el juego para registrarlos. La obtención de información gracias a este rol, nos puede servir para evaluar ciertos aspectos del juego, conociendo así los equipos cuáles son sus puntos fuertes y débiles.

Progresión en la autonomía del rol de registro:

- E) Durante los partidos intraequipos de pretemporada, es el profesor el encargado de registrar los datos.
- F) Durante la última fase de la pretemporada, los datos son registrados por el profesor, pero con la ayuda del alumno.
- G) Durante el comienzo de la temporada, es el alumno encargado de registrar los datos, aunque con ayuda del profesor.
- H) Al final de la temporada y durante el evento final, es el alumno el encargado de registrar los datos de manera autónoma.

## 9.2 Ejemplo de hoja para evaluar los roles

EQUIPO:	Número de sesión										Observaciones
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Entrenador											
Segundo entrenador											
Árbitro											
Encargado material											
Preparador físico											
Registro											

\*Anotar en cada casilla teniendo en cuenta el siguiente criterio: 0 (no realiza las funciones de su rol), 1 (realiza las funciones de su rol, pero podría realizarlas mejor), 2 (realiza perfectamente y con interés las funciones de su rol).

## 9.3 Rúbrica utilizada por los alumnos para coevaluar

<b>Nombre del observador:</b>			
<b>Nombre del observado:</b>			
<b>ASPECTOS TACTICOS DE ATAQUE EN FLOORBALL</b>			
<b>*Elige del 1 al 4 el número que más asemeje (parezca) con las acciones del jugador que estás observando.</b>			
<b>MANTENER LA POSESIÓN: SIN BALÓN</b>			
4	3	2	1
Se mueve hacia los espacios libres, LEJOS de los rivales.	Se mueve hacia los espacios libres, pero NO LEJOS de los rivales.	Se mueve sólo para ir CERCA de la pelota.	NO SE MUEVE.

### MANTENER LA POSESIÓN: CON BALÓN

4	3	2	1
Da el pase al compañero que está DESMARCADO (cerca y lejos).	Da el pase al compañero que está DESMARCADO (sólo cerca).	Da el pase al compañero que NO ESTÁ DESMARCADO.	NO ES CAPAZ DE DAR NINGÚN PASE. Se quita la pelota de encima sin intención de jugarla con sus compañeros.

#### 9.4 Autoevaluación de la actitud

Aspectos a evaluar	SIEMPRE	MUCHAS VECES	POCAS VECES	NUNCA VECES	Observaciones
1) ¿Has respetado a tus compañeros y adversarios?					
2) ¿Has respetado la figura del árbitro y sus decisiones?					
3) ¿Has respetado y cuidado el material?					
4) ¿Has participado de forma activa en las clases?					
5) ¿Has sido puntual con el comienzo de las clases?					
6) ¿Has venido con la ropa adecuada?					
7) ¿Has respetado las indicaciones del profesor?					
8) ¿Has intentando trabajar en equipo?					
9) ¿Cuál dirías que es la nota que mereces en el apartado de actitud, durante las clases de floorball?					

9.5 Diplomas

I CAMPEONATO DE FLOORBALL. IES  
TUBALCAÍN

DIPLOMA

EQUIPO MÁS LUCHADOR concedido a \_\_\_\_\_

