



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

“Mejora de la motivación en Educación Física a través del modelo de educación deportiva y el modelo comprensivo”

“Improvement of motivation in Physical Education through the sport education model and the teaching games for understanding model”

Autor

Jorge Sánchez Bermúdez

Director/es

Marta Rapún López

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

2019/2020

## INDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	1
2.1. MOTIVACIÓN.....	2
2.1.1. ¿Qué es la motivación? .....	2
2.1.2. Clima motivacional en clase de educación física.....	3
2.1.3 Teoría de la autodeterminación.....	5
2.1.4. Motivación intrínseca y extrínseca.....	7
2.1.5. Estrategias para aumentar la motivación.....	10
2.2. METODOLOGÍA EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	10
2.2.1. Modelos pedagógicos.....	12
2.2.2. Modelo de educación deportiva.....	12
2.2.3. Modelo comprensivo.....	15
3. CONTEXTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL CASO.....	17
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	17
3.2. ANÁLISIS DEL CASO.....	19
3.2.1. Justificación.....	19
3.2.2. Modelos pedagógicos empleados.....	20
4. PROPUESTA DE ACTUACIÓN.....	22
4.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.....	22
4.2. DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA.....	22
4.3. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	30
5. RELACIÓN CON LAS ASIGNATURAS DEL MÁSTER.....	31
6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN FINAL.....	35
7. BIBLIOGRAFÍA.....	36
8. ANEXOS.....	39

## **1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

Este trabajo constituye la propuesta de actuación referente al Trabajo Fin de Máster del Máster Universitario de Profesorado para E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas en la especialidad de Educación Física (EF), cursado en el curso 2019/2020, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza

Dicha propuesta de intervención está contextualizada en el Centro San Valero de Zaragoza, donde se habría llevado a cabo dicha intervención. Sin embargo, debido a la problemática de la COVID-19 no se pudo implementar de manera presencial.

El objetivo de esta intervención es aumentar la motivación en el alumnado durante las sesiones de Educación Física, realizada a través de una unidad didáctica de bádminton empleando un Modelo de Educación Deportiva y un Modelo Comprensivo. La principal razón por la que decidí llevar a cabo esta intervención fue por la falta de motivación e implicación observada en el alumnado durante mi primer periodo de prácticas. Por tanto, en este documento se recoge una propuesta de intervención para llevar a cabo de manera presencial, que se habría llevado a cabo si hubiese sido posible.

Así pues, la estructura de este trabajo será la siguiente: en primer lugar se realiza una justificación teórica de la variable de estudio (motivación) y los modelos pedagógicos empleados para dicha intervención. A continuación se detalla la contextualización y el análisis de caso en el que se habría llevado a cabo esta intervención. Por último, se desarrolla la propuesta de intervención con las distintas acciones que se llevarían a cabo, así como su evaluación.

## **2. MARCO TEÓRICO**

A continuación se lleva a cabo una justificación teórica de todos los apartados que se tratan en el presente trabajo. Así pues, se estudian los modelos pedagógicos empleados en la Unidad Didáctica (Modelo Comprensivo y Educación Deportiva) y la variable de estudio a través de dicha unidad (motivación) desde distintas perspectivas.

### **2.1. MOTIVACIÓN**

A continuación se realiza una contextualización teórica del caso que se va a tratar, es decir, la motivación del alumnado en las sesiones de Educación Física (EF).

### 2.1.1. ¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN?

Uno de los factores que contribuyen de manera determinante en el compromiso deportivo es la motivación (Moreno-Murcia, Joseph y Hernández, 2013). La motivación se considera un concepto abstracto, multidimensional y explicativo del comportamiento humano. Según la psicología, es una fuerza interna, un mecanismo psicológico, una necesidad que dirige la conducta hacia unas metas. En el ámbito deportivo y de la actividad física (AF), esta motivación depende de distintas variables, algunas de ellas extrínsecas y “ajenas” al individuo, y otras intrínsecas. Según Castillo, Almagro, García y Buñuel (2015), existen 3 perspectivas:

Dirección de la conducta: Las metas que uno quiere conseguir

Intensidad de la conducta: El esfuerzo invertido para lograr las metas que se desean

Persistencia de la conducta: Cuánto tiempo continúa en la persecución de dichas metas.

Diversos estudios han mostrado que la motivación en las clases de EF provoca un mayor esfuerzo e intención de ser físicamente más activo tras la etapa escolar, mayor diversión y mayor tiempo de práctica deportiva extraescolar (Castillo et al., 2015). Así pues, es evidente la importancia de la motivación en el alumnado en las clases de EF para tener resultados positivos. Sin embargo, las escuelas y los sistemas educativos siguen anclados en los modelos tradicionales de enseñanza, generando un aburrimiento de los alumnos y una falta de entusiasmo para aprender y participar en las sesiones.

Según Weiss y Ferrer Caja (como se citó en Moreno-Murcia et al., 2013), los factores que llevan a los adolescentes a practicar AF y deporte son la diversión, la aceptación social y la percepción de competencia. La percepción de competencia y la aceptación social constituyen un determinante de la autoestima, mientras que el disfrute y la diversión de la actividad se refieren al resultado.

Así pues, Moreno-Murcia et al. (2013) indican que la AF mejoraría la autoestima únicamente cuando el practicante está motivado intrínsecamente. Para lo cual, como indica la Tª de la Autodeterminación (TAD), también se deberían apoyar y satisfacer otras necesidades, como son las necesidades psicológicas básicas (NPB): Autonomía, relación social y percepción de competencia. Así pues, un alumno participará en las actividades si se siente competente, autónomo y en relación con los demás. Igualmente, si una de estas NPB se viera frustrada, la motivación de los alumnos podría verse mermada.

Respecto a la actuación docente para aumentar la motivación de los alumnos, Ryan, Stiller y Linch (como se citó en Moreno-Murcia et al., 2013) encontraron en 1994 que existía una mayor motivación intrínseca en estudiantes que percibían la relación con sus docentes cálida y afectuosa.

En el área de EF la motivación se ha estudiado siempre desde las perspectivas de TAD y clima motivacional, tratados a continuación

### **2.1.2. CLIMA MOTIVACIONAL EN CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Si hablamos de aumentar la motivación de los alumnos en las clases de EF, juega un papel esencial el clima motivacional que se desarrolle en las sesiones. Ames (como se citó en Giménez, Río y Estrada, 2013) definió en 1992 el clima motivacional como el conjunto de señales implícitas o explícitas percibidas en el entorno, a través de las cuales se delimitan las claves del éxito o el fracaso. Así pues, puede desarrollarse un clima orientado hacia la tarea o, por el contrario, un clima orientado al ego.

La diferencia entre ambos está en el criterio de éxito que establece el docente en las actividades. El clima orientado hacia la tarea implica que el alumno se fija en sus propias habilidades y en su destreza, tratando de mejorar. Superación personal y esfuerzo; en cambio, el clima ego implica que los alumnos se comparan con los demás, deseando mostrar mejores habilidades o destrezas que los compañeros, siendo lo importante la superación de los demás.

Es importante destacar que este clima motivacional va a depender en gran medida del docente. Según su forma de organizar, estructurar y dirigir las sesiones, se creará un clima motivacional hacia el ego o hacia la tarea. Principalmente dependerá de los aspectos en los que centra la atención, si en el proceso y en la mejora personal de los alumnos, o en el resultado final y la consecución o no de una meta. Clima ego → Orientado hacia el resultado final / Clima tarea → Orientado hacia el proceso.

En el contexto de EF, se ha demostrado que establecer un clima tarea en las clases está relacionado positivamente con actitudes positivas del alumnado, alta motivación intrínseca, intención de realizar AF y baja ansiedad. Mientras que el clima ego no se relaciona positivamente con esta motivación intrínseca, o se relaciona negativamente (Giménez et al., 2013).

En términos generales, si durante las sesiones de EF el docente crea un clima motivacional orientado hacia el ego se genera una desmotivación en los alumnos. Sin embargo, si se orientan las sesiones hacia un clima tarea, buscando la mejora personal, se aumentará la motivación de los alumnos (Moreno-Murcia et al., 2013).

Sí es cierto que, en ocasiones, un clima motivacional orientado hacia el ego conlleva un aumento de la motivación de algunos alumnos, aquellos que normalmente tienen mayores habilidades y consiguen los mejores resultados de la clase en las distintas actividades. Sin embargo, esto conlleva una gran desmotivación del resto, al no poder conseguir dichos resultados. Por ello, parece sensato orientar las sesiones de EF hacia un clima tarea, en beneficio de la motivación de todo el alumnado.

En Serrano, Solana, Catalán, y González (2017) encontramos que en el área de la EF, el clima motivacional orientado hacia la tarea se relaciona positivamente con distintas variables afectivas (diversión), comportamentales (intención de practicar AF de forma autónoma y ser físicamente más activo) y cognitivas (aprendizaje y esfuerzo). Para ello, se destaca la importancia de valorar el esfuerzo y el progreso personal de cada alumno, centrando la atención en el proceso en vez de en resultados comparativos entre alumnos. Por otro lado, si el docente centra su atención en comparar los resultados entre los alumnos, es decir, clima orientado hacia el ego, esto se relaciona con variables negativas como el aburrimiento, la indisciplina y la ansiedad.

Así pues, Serrano et al. (2017) indican que la implicación del alumnado va a depender en gran medida del clima motivacional percibido. Por tanto, un clima orientado hacia la tarea provocará una mayor implicación y se sentirá más valorado. Además, un clima orientado hacia la tarea estaría positivamente relacionado con un aumento del rendimiento académico en el alumnado, aumentando su implicación y participación.

En Tomás, Serrano, Clemente, Sos, Solana y González (2017) se indica que las actividades en las sesiones de EF tendrán consecuencias positivas cuando el alumnado esté motivado y experimenten experiencias positivas debido a la participación en las tareas. Por ello, es de vital importancia que los docentes sepan motivar a los alumnos creando un clima motivacional orientado hacia la tarea entre otras cosas. Sin embargo, Tomás et al. (2017) también indican que el clima motivacional orientado hacia el ego no tendría consecuencias desadaptativas (aburrimiento, preocupación por el resultado final, ansiedad o presión) si está combinado con climas orientados hacia la tarea.

En Giménez et al. (2013) se muestra a la importancia de este clima motivacional orientado hacia la tarea para la satisfacción de las NPB, lo que conlleva un aumento de la motivación intrínseca y un menor aburrimiento del alumnado en las clases, lo que además mantendrá o aumentará sus intenciones de practicar AF en el futuro. Por tanto, podemos afirmar que debemos establecer un clima tarea durante las sesiones. Para ello juegan un papel importante el aprendizaje cooperativo, la percepción de mejora personal y el sentirse importante dentro del grupo. En el mismo sentido, Serrano, Catalán, Remacha y García-González (2018) también muestran en su estudio que el clima motivacional orientado hacia la tarea produce mejoras en la satisfacción de las NPB de autonomía y competencia, además de consecuencias en la diversión y actitud afectiva.

Por otro lado, encontramos que la rivalidad, el reconocimiento desigual por parte del docente y la sanción por los errores cometidos provocan un clima motivacional orientado al ego, lo que conlleva una frustración de las NPB, desmotivando a los alumnos y propiciando un aburrimiento en clase (Giménez et al., 2013). Igualmente, en Serrano et al. (2018) se indica que los estilos controladores del docente se relacionan con formas de motivación menos determinadas y frustración de las NPB. Así pues, parece importante que los docentes, además de orientar el clima motivacional hacia la tarea, adopten un discurso y un estilo que evite las comparaciones entre alumnos.

### **2.1.3. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN**

Muy ligada con el clima motivacional, encontramos la TAD. Como ya hemos visto, es una de las principales teorías que estudia la motivación y el compromiso en la AF, que se basa en que el comportamiento humano es motivado por 3 NPB: autonomía, percepción de competencia y relación social (Castillo et al., 2015).

La TAD mantiene la hipótesis que el clima motivacional orientado hacia la tarea promueve sentimientos positivos de percepción de competencia, autonomía y relaciones sociales. De igual forma, este apoyo a las NPB aumentará la motivación intrínseca (autodeterminada), lo que conlleva que los alumnos realizarán AF por la propia satisfacción que ello supone y el placer que les aporta (Giménez et al., 2013).

Además, está comprobado que aquellos estudiantes con una mayor motivación intrínseca, con perfiles más autodeterminado, tienen mayor interés por la práctica de AF de manera voluntaria en el futuro, manteniéndose físicamente más activos en su tiempo libre (Giménez et al., 2013).

Anteriormente he citado la motivación autodeterminada, debido a que la TAD distingue entre motivación autónoma y controlada, es decir, motivación autodeterminada o no autodeterminada (Conde y Almagro, 2015). Distintos estudios revelan un mayor disfrute en los perfiles motivacionales más auto determinados.

- Perfil autodeterminado → Gran motivación intrínseca

- Perfil no autodeterminado → Bajos niveles de motivación intrínseca y extrínseca

Como se ha indicado anteriormente, esta teoría defiende que existen 3 NPB, como son la autonomía, las relaciones sociales con los demás y la percepción de competencia. Así pues, estas NPB sería esencial satisfacerlas para conseguir un completo bienestar y desarrollo personal del alumnado en las sesiones de EF. Concretando más, vamos a definir lo que significa cada una de estas NPB en el ámbito de la EF:

- Autonomía: hace referencia a que los alumnos tengan capacidad de decisión, de elección, iniciativa, que sea el causante y el origen de sus acciones. En definitiva, generar su propio comportamiento con sus decisiones.

- Relación social: Como su nombre indica, hace referencia a que los alumnos se relacionen entre ellos, interaccionando con todos los compañeros, sintiéndose aceptado.

- Percepción de competencia: Que los alumnos experimenten experiencias de éxito, sean capaces de realizar las tareas propuestas y controlen dentro de lo posible el resultado de las mismas.

Por tanto, estas tres necesidades influirán en la motivación, de manera que la satisfacción de las NPB se relaciona con una mayor motivación intrínseca, mientras que la frustración de las mismas, se asocia a una menor motivación intrínseca, una mayor motivación extrínseca y desmotivación (Castillo et al., 2015). En general, las NPB serían mediadores que predicen positivamente las formas de motivación más autodeterminadas (intrínseca) y sus consecuencias (Conde y Almagro, 2015).

Así pues, relacionando la TAD y el clima motivacional, encontramos que un clima motivacional orientado hacia la tarea generado por el docente, influye en gran medida en la satisfacción de las NPB y, por tanto, en el grado de motivación del alumno (Tomás et al., 2017).

Con esta premisa, si el objetivo que buscamos es aumentar la motivación del alumnado en EF, parece necesario orientar estas sesiones hacia un clima tarea, ayudando a satisfacer la autonomía, la percepción de competencia y las relaciones sociales.

#### 2.1.4. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA

Una vez visto el clima motivacional y las NPB y su impacto en la motivación de los alumnos, tenemos que diferenciar entre 2 tipos de motivación ya mencionados: motivación intrínseca y motivación extrínseca.

Así pues, el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca está basado en la TAD. Según este modelo debemos distinguir entre motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005).

**Motivación intrínseca** → Se refiere a comprometerse en una actividad por el propio placer que su realización conlleva. En el ámbito de la EF, un alumno estaría motivado intrínsecamente cuando realiza las actividades sin obtener ningún tipo de recompensas, sino únicamente porque disfruta realizando esa actividad. La TAD establece 3 tipos de motivadores intrínsecos:

- Hacia el conocimiento: El alumno estaría motivado por el placer de saber más sobre la actividad, aprender cosas nuevas.
- Hacia la ejecución: El alumno estaría motivado por el placer de mejorar sus propias habilidades o destrezas. Por ejemplo, habilidades o gestos técnicos.
- Hacia la estimulación: El alumno estaría motivado por el placer que supone la práctica deportiva en sí, supone una experiencia agradable y placentera.

**Motivación extrínseca** → Por otro lado, la motivación extrínseca hace referencia a que los individuos realizan distintas conductas no por razones inherentes a ella, sino por razones instrumentales. Serían conductas ligadas a contingencias externas (Núñez et al., 2005). Así pues, hay 4 procesos reguladores de la motivación extrínseca:

- Regulación integrada: El alumno integra la actividad dentro de sus rutinas diarias y su cumplimiento es tan importante como el resto de sus actividades rutinarias.
- Regulación identificada: El alumno se identifica con la importancia que tiene para él la realización de las actividades. Acepta la utilidad de una conducta porque la considera importante para él, en un sentido personal

- Regulación introyectada: El alumno establece unas reglas asociadas a unas expectativas de autoaprobación. Es decir, está motivado y actúa para evitar la culpa y la ansiedad y aumentar el orgullo y la autoaprobación.
- Regulación externa: El alumno estaría motivado y actúa por un incentivo externo

**Amotivación** → El individuo se siente incompetente y sin control sobre sus acciones, no percibe que tenga poder de contingencia con sus conductas (Núñez et al., 2005). Es debido a esta amotivación por la que los individuos deciden abandonar en muchas ocasiones las actividades, al no sentirse motivado ni intrínsecamente ni extrínsecamente.

Niveles de autodeterminación de MENOR a MAYOR: Desmotivación / Regulación externa / Regulación introyectada / Regulación identificada / Regulación integrada / Motivación intrínseca

La motivación más autodeterminada está relacionada con las consecuencias más positivas. Por tanto, desde las clases de EF al docente le interesaría potenciar la motivación intrínseca, conseguir que los alumnos se sientan motivados por la simple práctica de la actividad y su disfrute, no únicamente por el resultado.

Así pues, se ha indicado que la motivación intrínseca se ve “alterada” o es modificable sobre todo por las necesidades psicológicas de autonomía y percepción de competencia. Por tanto, como indican Moreno-Murcia et al. (2013), el docente debería centrarse en fomentar durante sus sesiones la posibilidad de elección del estudiante (autonomía) y el feedback positivo (percepción de competencia). De esta manera conseguiría a priori un aumento de la motivación intrínseca del alumnado. Igualmente, si se impusiera durante las sesiones un feedback negativo y un sistema de recompensas externas, podría suponer una desmotivación de muchos alumnos al disminuir su percepción de competencia.

La desmotivación pues se daría principalmente cuando un alumno no quiere implicarse en la tarea o en las actividades. Es decir, las realiza por obligación, de forma desorganizada y con la consiguiente frustración que eso conlleva. Además, una de las causas de desmotivación podría ser el miedo a fracasar o a no sentirse competente.

Siguiendo el modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (como se citó en Moreno-Murcia, 2013), encontramos 3 niveles de motivación: El nivel global sería la motivación general del alumno; el nivel contextual haría referencia a la motivación del alumno en un contexto específico, AF en este caso; situacional es la

motivación del alumno durante la realización de una actividad concreta, una actividad en particular de una sesión de EF.

En definitiva, este modelo jerárquico propone que podemos estudiar la motivación desde estos 3 niveles de generalidad. Así pues, la motivación en un nivel determinado resulta de factores sociales que pueden ser globales, contextuales o situacionales, en función de su nivel jerárquico:

- Factores situacionales: Se refieren a variables de un hecho concreto en un momento determinado, pero no es constante. Ej: Una ovación tras una buena jugada
- Factores globales: Variables que tienen impacto en muchos contextos de la vida del individuo. Ej: Los padres, presentes en muchos ámbitos del alumno, de manera global.
- Factores contextuales: Variables que se encuentran en un dominio específico pero en otro no. Ej: Un profesor muy controlador presente en el ámbito académico, pero no presente en el ámbito deportivo del alumno

Núñez et al. (2005) consideran realmente importante distinguir entre estos factores y sus niveles de generalidad, ya que por ejemplo Vallerand en 1996 demostró que el fracaso en una tarea de carácter situacional incrementó la amotivación de los sujetos, pero no afectó a las motivaciones globales y contextuales de estos sujetos (como se citó en Nuñez et al., 2005).

El impacto de los factores situacionales sobre la motivación está mediado por las NPB establecidas por la AUD. Cuando mayores sean las percepciones de autonomía, percepción de competencia y nivel de relación social con los demás, mayor será la motivación intrínseca, motivación extrínseca de regulación integrada e identificada. Por otro lado, menores serán los niveles de motivación extrínseca de regulación introyectada, externa y amotivación (Núñez et al., 2005).

Así pues, desde la asignatura de EF se deberán proponer actividades que promuevan estas percepciones, ya que son mediadores de la influencia que los factores sociales tienen sobre la motivación en todos los niveles (situacional, contextual y global). (Núñez et al., 2005).

### **2.1.5. ESTRATEGIAS PARA AUMENTAR LA MOTIVACIÓN EN EF**

En este apartado se presentan estrategias de distintos autores para aumentar la motivación del alumnado en la asignatura de EF, a partir de las cuáles, entre otras, se tomarán las medidas concretas en la unidad didáctica estudiada en este trabajo.

Moreno-Murcia et al. (2013) proponen distintas estrategias para mejorar la motivación intrínseca en el alumnado de EF: clima motivacional orientado hacia la tarea, juegos y actividades variadas y novedosas con el mismo objetivo, reto personal, intercalar cooperación y competición, seguir una rutina para las explicaciones e información inicial, relación de contenidos previos-nuevos, explicar el propósito y el objetivo de cada actividad y de cada sesión, feedback positivo y reforzamiento y reconocimiento de la mejora del alumnado.

De igual forma, Conde y Almagro (2015) también proponen una serie de estrategias para aumentar la motivación. En dicho trabajo se centran principalmente en la autonomía que el profesor cede a sus alumnos en las sesiones. Las medidas para aumentar la motivación se basan en: emplear la indagación y el descubrimiento por parte de los alumnos, feedback interrogativo, orientar en la resolución de conflictos con los alumnos, autonomía y libertad de elección para los alumnos en las sesiones, tareas lúdicas y divertidas, trabajo grupal, fomentar y valorar la iniciativa del alumnado y trabajar la empatía entre los alumnos.

### **2.2. METODOLOGÍA EN LAS CLASES DE EF**

Una vez estudiada la variable de motivación, se procede a hacer una justificación teórica de la metodología que se empleará para aumentar dicha motivación en nuestra propuesta. Además, vamos a diferenciar las distintas metodologías que han existido tradicionalmente en las clases de EF. Según la definición que da la Real Academia Española (RAE), la metodología es el “conjunto de métodos que se siguen en una exposición doctrinal”. Por tanto, desde la perspectiva del ámbito educativo, diríamos que la metodología haría referencia al modo o métodos empleados por el docente durante las sesiones para conducir la enseñanza. (Bellido, 2010). Así pues, todos los contenidos referentes al área de EF pueden ser trabajados con distintas metodologías.

Según el Currículo Oficial de EF para secundaria en Aragón (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), la metodología se refiere al conjunto de decisiones tomadas por el docente, las cuales organizan su función didáctica. A través de esta metodología y sus decisiones, el profesorado trata de facilitar el proceso de aprendizaje. Así pues, desde la EF, los docentes tienen la posibilidad de emplear distintas metodologías en sus sesiones, distinguiendo entre asignación de tareas, aprendizaje cooperativo, enseñanza recíproca, programas individuales, aprendizaje comprensivo de los juegos deportivos etc.

Tradicionalmente, en las clases de EF se empleaba una metodología más técnica y tradicional, con estilos de enseñanza de asignación de tareas o mando directo, donde los docentes se limitaban a mandar actividades que los alumnos debían repetir continuamente, sin apenas toma de decisiones ni autonomía, únicamente obedecer a las actividades del docente. Sin embargo, con el paso de los años, en el área de EF los contenidos se han ido tratando desde una metodología diferente. Se han empleado otras metodologías en las que los alumnos participan más activamente en las sesiones y pasan a ser los protagonistas del proceso de aprendizaje, en vez de dedicarse únicamente a repetir las acciones que muestra el docente.

Dentro de los métodos de enseñanza, podemos encontrar distintos estilos de enseñanza a emplear por los docentes. Así pues, Delgado (como se citó en Hernández, 2009) diferencia entre distintos estilos: Estilos tradicionales (mando directo y asignación de tareas), individualizadores (trabajo grupal, programas individuales y enseñanza programada), participativos (enseñanza recíproca, grupos reducidos y microenseñanza), socializadores, cognoscitivos (descubrimiento guiado y resolución problemas) y creativos. A través de estas metodologías, en el área de EF en secundaria se pretenden conseguir distintos objetivos.

Así pues, a modo de resumen, en el ámbito de la EF, los docentes pueden emplear distintas metodologías, siguiendo en la actualidad una corriente que dota al alumnado de todo el protagonismo del proceso de aprendizaje, a diferencia de años atrás.

### **2.2.1. MODELOS PEDAGÓGICOS**

Una vez vista la metodología empleada en las clases de EF, se procede a explicar lo que son los modelos pedagógicos y la enseñanza basada en estos modelos.

Desde finales de los años 70 hasta la actualidad, existe un imparable crecimiento de los modelos pedagógicos en el campo de la EF (Fernandez-Rio, Alcalá y Perez-Pueyo, 2018). Cada vez más docentes de EF incorporan en sus sesiones la enseñanza basada en los modelos pedagógicos (Fernandez-Rio, Calderón, Alcalá, Pérez-Pueyo y Cebamanos, 2016). Esta enseñanza basada en modelos pedagógicos se caracteriza por “alejarse” de los contenidos y el docente, centrándose en las necesidades del alumno para trabajar en función de estas. Por tanto, los docentes deberán adaptarse a las características de los alumnos y a los objetivos para emplear un modelo pedagógico u otro.

Es importante aclarar que los modelos pedagógicos no son lo mismo que los estilos de enseñanza, sino que los modelos pedagógicos incorporan distintos estilos de enseñanza, usándolos de manera variada (Fernandez-Rio et al., 2016). Es decir, en un mismo modelo pedagógico, el docente puede emplear distintos estilos de enseñanza según él lo considere adecuado en función nuevamente de las características del alumno y del contenido, así como de los objetivos perseguidos. Así pues, los principales modelos pedagógicos que existen dentro del ámbito de la EF, serían el Aprendizaje Cooperativo, Educación Deportiva, Modelo Comprensivo, Responsabilidad personal y social, Educación Aventura, Alfabetización Motora, Estilo Actitudinal, Modelo Ludotécnico, autoconstrucción de materiales y Educación para la salud.

A continuación se explican en profundidad los modelos pedagógicos empleados en la unidad didáctica tratada. En este caso, se emplearán dos modelos combinados en la misma unidad. Así pues, vamos a estudiar el modelo de Educación Deportiva y el Modelo Comprensivo.

### **2.2.2. MODELO EDUCACIÓN DEPORTIVA**

El primer modelo pedagógico del que vamos a hablar es el Modelo de Educación Deportiva (MED). En el año 2010 se presenta por primera vez este modelo, realizado por el profesor Daryl Siedentop. Los pilares fundamentales del MED serían el trabajo cooperativo y la cesión de responsabilidades al alumnado, fomentando la autonomía (Fernandez-Río et al., 2016).

Siedentop consideraba que la metodología tradicionalmente empleada en las clases de EF estaba descontextualizada, requiriendo de la autenticidad propia que caracteriza a la práctica deportiva (como se citó en Luquin, Hastie y de Ojeda Pérez, 2011).

Muchos autores coincidían con Siedentop, considerando que las experiencias de prácticas deportivas que los alumnos vivenciaban en las clases de EF se alejaban mucho de la verdadera realidad deportiva. Se observó por otro lado que el nivel de entusiasmo e implicación era mucho más bajo que en otros contextos de práctica deportiva como el deporte federado o extraescolar, donde los jugadores pertenecen a un equipo y tienen una serie de objetivos que les motivan y guían.

Por tanto, a través de este modelo se trató de modificar las sesiones de EF para que se hicieran de la misma forma que en el deporte extraescolar. De esta manera los alumnos vivenciarían situaciones de práctica deportiva mucho más reales, experimentando el deporte desde una perspectiva global. De esta manera se consigue un aumento en la implicación del alumnado, desarrollo en la competencia motriz, su cultura deportiva y su entusiasmo por la práctica (Fernandez-Río et al., 2016).

Tradicionalmente en EF se ha trabajado en situaciones aisladas, lo que suponía que los alumnos no experimentaban una situación real de los deportes en ningún momento, únicamente acciones no reales. A través de este modelo se busca que los alumnos transfieran lo aprendido a situaciones reales de juego, en vez de permanecer en situaciones aisladas que no se dan realmente en la práctica deportiva.

Por tanto, este modelo se basaría fundamentalmente en adaptar las unidades de EF para tratarlas como en el deporte federado o extraescolar. Cuando hablamos de adaptar las sesiones de EF, nos referimos a distintos aspectos, entre los que destacan los siguientes: el deporte se desarrolla a lo largo de una temporada, los deportistas pertenecen a un equipo, se compite contra otros equipos, se sigue un reglamento específico, hay una fase final del campeonato para decidir el campeón, diversidad de roles (arbitro, entrenador...), el deporte tiene una naturaleza festiva con las competiciones y finales...

Así pues, las experiencias que vivenciaban el alumnado durante las sesiones de EF no tenían ninguna de estas características, por lo que no serían “experiencias de práctica deportiva reales”. Por tanto, basándose en estos rasgos del deporte, el modelo de Educación Deportiva trata de impartir los contenidos de EF con la perspectiva del deporte federado o extraescolar.

Así pues, Siedentop (como se citó en Luquin et al., 2011) indicó que los aspectos que caracterizaban el MED eran los siguientes:

- **Temporada:** Toda la duración de la unidad didáctica será una temporada donde se realiza práctica y competición con una fase final.
- **Afiliación:** Como hemos dicho antes, se forman equipos, por lo que cada alumno pertenece a un mismo equipo durante toda la temporada. De esta manera se experimentan aspectos importantes como que todos los miembros de su equipo son importantes, todos contribuyen al éxito, deben cooperar y ayudarse entre sí etc.
- **Competición regular:** Durante la temporada se llevan a cabo partidos determinados por un calendario de competiciones, intercalando periodos de práctica (entrenamiento) y competición.
- **Fase Final:** Como hemos comentado previamente, se realiza una fase final de la temporada para elegir al campeón o campeones de la temporada.
- **Registro de datos:** Se pueden recoger distintos datos a lo largo de toda la temporada (faltas, puntos...). A través de estos datos se aporta feedback a los equipos y a los jugadores en concreto para que mejoren y vayan entendiendo cada vez más el deporte.
- **Festividad:** para concluir la temporada tendrá lugar un acontecimiento festivo donde participan todos los equipos.

Además de estos, otros autores han destacado 2 aspectos más como aspectos integradores del MED:

- **Adaptación de la práctica:** En función de las características de la clase, su nivel de habilidad y las posibilidades del centro o del medio, se adaptarán las tareas como se considere conveniente. Así nos aseguramos que las sesiones sean adecuadas.
- **Roles:** En cada equipo hay distintos puestos que deberán ocupar los alumnos. Podemos encontrar entrenador, preparador físico, capitán... De esta manera, los alumnos adquieren responsabilidades, se fomenta la autonomía, toma de decisiones etc.

Respecto a los beneficios de este modelo pedagógico, muchos estudios han demostrado que el MED tiene una gran capacidad aumentar el nivel de competencia de los alumnos, aumentar el entusiasmo y la motivación y mejorar en la toma de decisiones. Además, este modelo también se relaciona positivamente con la cultura deportiva de los alumnos, entendiendo una persona con cultura deportiva aquella que entiende las normas de un deporte, distingue buenas y malas prácticas en ese deporte etc. (Luquin et al., 2011).

Según un estudio de Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso (2015) el MED se muestra un modelo más eficaz que el tradicional a la hora de aumentar el plano

motivacional y actitudinal en el alumnado en las clases de EF, permitiendo satisfacer mejor sus NPB y comportamientos de deportividad.

Por otro lado, estudios más recientes muestran que este modelo no solo aumenta el nivel de AF en las sesiones, consiguiendo niveles de AF Moderada Vigorosa durante más del 60% de la sesión, sino que también mejora el estado físico de los alumnos y promueve la AF, consiguiendo que el alumnado la practique fuera del contexto escolar (Wahl-Alexander, Malecki y Smart, 2020).

### **2.2.3. MODELO COMPRENSIVO**

Una vez visto el MED, en este apartado veremos el segundo modelo pedagógico empleado, el modelo comprensivo.

El modelo de enseñanza comprensiva, o también denominado Teaching Games for Understanding (TGfU), tiene su origen en los modelos más constructivistas, buscando que el alumnado adquiera los conocimientos a través de situaciones en las que deben tomar decisiones.

El TGfU surgió cuando distintos especialistas en EF empezaron a darse cuenta de que no se tenía en cuenta el factor de la comprensión de las actividades por parte de los niños. No se tenía en cuenta que el conocimiento que el alumno adquiere en una actividad podría ayudarle a entender otra actividad. Además, no se atendía a la forma en la que el alumno comprendía o no la actividad, únicamente se basaba en presentar actividades o juegos sin tener en cuenta en que se parecían o en que se diferenciaban.

Concretamente, Thorpe y Bunker (como se citó en Kirk y MacPhail, 2002) observaron en la década de 1990 que muchos juegos y actividades de enseñanza se realizaban desde el desarrollo técnico, siguiendo un modelo de enseñanza tradicional. Incluso observaron que en las clases de EF el desarrollo de la técnica era el grueso de las sesiones, sin dejar tiempo a que los alumnos experimentasen dicho deporte en situaciones reales, ni siquiera relacionando estos gestos técnicos con aspectos más tácticos. Por tanto, se necesitaba un cambio y una alternativa al modelo tradicional de enseñanza de los deportes, centrados únicamente en la técnica.

Así pues, Thorpe y Bunker (como se citó en Kirk y MacPhail, 2002) propusieron una alternativa que ayudase a los alumnos a aprender las tácticas y las estrategias de los juegos junto al desarrollo de la técnica, entendiendo los deportes en situaciones reales y

no en situaciones aisladas donde solo se practique el gesto técnico. Así pues, este modelo tiene como foco principal del proceso de enseñanza la comprensión del deporte desde un aspecto táctico en situaciones reales, para más adelante trabajar la técnica en estas situaciones. Fomentar la comprensión de aquello que ya está aprendido y su utilidad en el deporte (Carter-Thuillier et al., 2017).

Desde la EF se deben enseñar pues los principios tácticos de los deportes para que el alumnado entienda realmente su estructura, su táctica, y las habilidades necesarias (Fernandez-Río et al., 2016). De esta manera, si los alumnos comprenden estos aspectos generales y comunes en muchos deportes, podrán ayudarle a comprender muchas otras actividades de otros deportes tácticamente similares, aunque los gestos técnicos sean diferentes. Por ejemplo, si orientamos el aprendizaje de los alumnos a que entiendan la ocupación de espacios, cómo situarse en el espacio y por qué, podrán extrapolar esos conocimientos a otros deportes de colaboración oposición muy similares en ese aspecto.

Así pues, en la implementación de este modelo de enseñanza comprensiva el docente debe guiar y “obligar” a los alumnos a que estén continuamente tomando decisiones para que aumenten la comprensión del juego, no únicamente ejecutando una acción técnica sin ningún tipo de incertidumbre o decisión.

La enseñanza de estos aspectos tácticos y contextuales de los deportes serán los que generarán su entendimiento y comprensión total y la implicación activa por parte del alumnado (Sesma Yagüe, 2018).

Como elementos básicos del TGfU, destacan los siguientes (Fernandez-Río et al., 2016):

- Transferencia entre deportes: Consiste en aprovechar las semejanzas que existen entre muchos deportes para que el aprendizaje sea más sencillo, potenciando esos elementos comunes y extrapolarlos conocimientos de un deporte a otro.
- Representación: Juegos con la misma estructura táctica del deporte real, pero modificado para adaptarlo a los niveles del alumnado
- Exageración: Juegos con la estructura del deporte real modificada para hacer más énfasis en un aspecto táctico que se quiere trabajar en especial.
- Complejidad táctica creciente, para que el deporte sea integrado por los alumnos más fácilmente.

- Evaluación auténtica: Es decir, se evaluará a los alumnos en situaciones reales de juego, no en situaciones aisladas creadas por el docente.

Respecto a los beneficios que puede tener este modelo, un estudio de Alcalá y Garijo (2017) muestra que los alumnos que experimentaron un TGfU obtuvieron mejores resultados en motivación y perspectivas de logro que los alumnos que experimentaron una unidad didáctica del mismo deporte pero a través de un modelo técnico tradicional. Por tanto, podemos decir que este TGfU provoca, entre otras cosas, un aumento en la motivación del alumnado en las sesiones de EF.

### 3. CONTEXTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL CASO

#### 3.1. CONTEXTUALIZACIÓN

El caso que se va a presentar a continuación, es una propuesta de intervención que realizaría en el segundo periodo de prácticas del Máster de Profesorado en EF, en el Centro San Valero de Zaragoza. Sin embargo, debido a la problemática global del COVID-19, dichas prácticas no pudieron realizarse de manera presencial, por lo que no se pudo implementar dicha UD. Así pues, el presente trabajo es una propuesta de intervención, sin haberla llevado a cabo.

La variable que voy a analizar en este caso y que pretendo mejorar a través de mi intervención es la motivación del alumnado en las clases de EF. Elegí la variable de la motivación porque durante el primer periodo de mis prácticas, en el Centro San Valero de Zaragoza, tuve la oportunidad de asistir a varias clases de EF como observador. En dichas clases observé que los alumnos en su gran mayoría no tenían ningún entusiasmo ni motivación por las sesiones que se planteaban. En múltiples ocasiones los alumnos protestaban o ponían malas caras ante las actividades propuestas, mostrando su inconformidad.

Creo que era un problema de motivación en el alumnado, no se sentían lo suficientemente motivados para realizar esas actividades, no les llamaban la atención. Así pues, decidí tratar de intervenir para aumentar la motivación durante las sesiones de EF. En este apartado se realiza una pequeña contextualización para entender dónde y cómo se pretendía llevar a cabo dicha intervención.

**CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO:** Como he indicado antes, esta propuesta de intervención se realizaría en el Centro San Valero, en los alumnos de 4º ESO. Del

centro San Valero dependen directamente dos centros:

- El Centro de Educación Secundaria: se trata de un centro concertado, que ofrece enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y Formación Profesional Básica.
- El Centro de Formación Continua y Ocupacional, homologado por el Instituto Aragonés de Empleo, INAEM.

Respecto a las instalaciones con las que cuenta el centro que nos interesan para nuestra intervención, encontramos aulas ordinarias, patio exterior y pabellón cubierto. Centrándonos en el centro de secundaria, el Centro San Valero cuenta con 1250 alumnos de distintos niveles educativos y con alrededor de 90 profesores.

**CONTEXTUALIZACIÓN DE LA UD:** Centrándonos en la UD, el deporte que se trata es el bádminton. Según 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 Aragón, dicha UD se ubicaría en el bloque 2 de contenidos: Acciones motrices de oposición.

Como hemos indicado en el apartado anterior, la metodología empleada sería una mezcla entre TGfU y MED.

**CARACTERÍSTICAS DE LA CLASE:** La intervención se llevaría a cabo en un grupo de 4º ESO, con un total de 24 alumnos, con 14 chicos y 10 chicas. La mayoría de los alumnos tenían 15-16 años, pero había un total de 3 chicos que habían repetido algún curso previamente y tenían 16-17 años. Además, todos ellos habían practicado previamente el deporte del bádminton y otros deportes de raqueta similares, pero ninguno de forma federada o continuada. Únicamente habían practicado dichos deportes durante días o sesiones aisladas.

## 3.2. ANÁLISIS DEL CASO

### 3.2.1 JUSTIFICACIÓN

En el presente apartado se va a proceder a explicar más a fondo la razón por la que decidí elegir la motivación como variable de mi intervención.

En primer lugar, como he comentado previamente, durante mi estancia en el Centro San Valero en el primer periodo de prácticas, decidí asistir a varias clases para ir conociendo

al grupo al que más adelante debería impartir mi Unidad Didáctica. Estas sesiones a las que acudí fueron de distintos cursos, 2º, 3º y 4º ESO. Sin embargo, en los grupos de 4º ESO en especial observé poco entusiasmo hacia las actividades propuestas, realizándolas de manera “obligada”. Los comportamientos observados fueron, entre otros: Quejas al escuchar las actividades propuestas, no entender las actividades por no haber atendido a la explicación, poca intensidad en las actividades, alumnos desconcentrados durante las sesiones, actitudes de pasotismo y desinterés...

En general, existía una desmotivación de la mayor parte del alumnado de dicha clase, agravada por el desinterés de los alumnos repetidores. Estos alumnos eran conscientes de que pasarían de curso al año siguiente independientemente de lo que realizasen en clase, por lo que mostraban un total desinterés por las actividades. Esto generaba que el resto de la clase también estuviera desmotivada, debido a su influencia.

Si nos basamos en la literatura científica, encontramos algunos estudios que también indican que 4º ESO es uno de los cursos con mayor desmotivación del alumnado, debido a que es una etapa problemática en la que los alumnos se encuentran en un periodo de cambios personales, maduración y en una fase en la que empiezan a tomar sus propias decisiones en cuanto a los estudios (Alfranca, 2012). En Cavero y Angel (2006) encontramos que en 4º ESO, la motivación intrínseca está por debajo de otros cursos como 1º ESO y 1º-2º Bachillerato, siendo algo mayor la motivación extrínseca.

Respecto a la labor del docente durante estas sesiones, a continuación se relatan distintos aspectos observados en cuanto a la metodología en las sesiones a las que asistí:

- Métodos tradicionales: Filas y repetición de gestos técnicos
- Información inicial poco motivante: Únicamente explicaba lo que había que hacer en cada ejercicio, los pasos que tenían que realizar.
- Poca relación de contenidos: En algunas actividades no se explicaba lo que se trabajaba, ni se relacionaba con contenidos que ya se habían trabajado, ni durante la información inicial de las sesiones ni en las actividades.
- Poca autonomía: No se daba elección a los alumnos a elegir nada, únicamente se imponía la tarea y los alumnos debían realizarla tal cual se había explicado.
- Feedback: En muchas ocasiones, el feedback se basaba en decir bien o mal. Además, en el caso de que algo no se hiciera bien, apenas se hacía uso del feedback

interrogativo para que el alumno tratase de descubrir qué hace mal y cómo mejorarlo. Directamente se daba la solución sin dar tiempo a la reflexión.

Respecto a la atención a la diversidad, en las sesiones a las que asistí no observé ninguna medida o estrategia para tratar de incluir en la clase a aquellos alumnos con necesidades especiales o con problemas de relacionarse con los demás. Es más, incluso en una actividad se le dio un balón a un alumno con necesidades especiales para que practicara él sólo sin interactuar con el resto de sus compañeros.

### **3.2.2. MODELOS PEDAGÓGICOS EMPLEADOS**

Como hemos visto en los apartados anteriores, en la Unidad Didáctica estudiada en este trabajo se emplearán 2 modelos pedagógicos: TGfU y MED

Algunos estudios ya han empleado estos dos modelos juntos. Curtner en 2004 (como se citó en Méndez, 2010) llevó a cabo una unidad didáctica de juegos de golpeo en la que iba intercalando sesiones de pretemporada con aspectos tácticos y organizativos del deporte en cuestión, a través de juegos modificados propios del TGfU, con sesiones de temporada con distintas competiciones y torneos. Así pues, en esta unidad didáctica, se abordarían los temas más tácticos y organizativos de los deportes a través del TGfU, pero se haría con una estructura deportiva real de deporte federado, a través del MED.

Méndez (2010) indica que una combinación de ambos promueve un aprendizaje más auténtico y en situaciones más reales, lo que supone un aumento de la motivación de los alumnos, tanto de manera particular en las sesiones de EF como motivación para realizar AF en su tiempo de ocio durante el resto de su vida. Según indica Collier (como se citó en Méndez, 2010), el empleo de ambos modelos de manera combinada tendría mayores beneficios respecto a las experiencias aportadas al alumnado, permitiéndole vivenciar situaciones más enriquecedoras que si se empleasen de forma aislada.

Así pues, en la presente intervención principalmente se empleará un MED desde el inicio de la unidad didáctica, añadiendo aspectos propios del TGfU a lo largo de las sesiones, basándonos principalmente en un entendimiento de la táctica más que en una ejecución técnica perfecta.

Como hemos dicho, el TGfU se introduciría en esta propuesta de una manera más secundaria. Es decir, lo principal será el MED, pero con pinceladas de TGfU a lo largo

de las sesiones. De esta manera, ambos modelos son compatibles y se pueden combinar sin perder la lógica interna de cada modelo.

Durante las 10 sesiones que dura la unidad didáctica, se centrará la atención en que los alumnos entiendan los aspectos tácticos más básicos del bádminton mientras los ponen en práctica en situaciones reales de competición. En este caso la competición está presente debido al MED, sin embargo, no centraremos la atención únicamente en ganar o perder partidos, sino que trataremos de dar importancia a otros aspectos como son el fairplay, deportividad, esfuerzo, compromiso... Así pues, la unidad didáctica se dividirá en distintas fases:

<b>SESIÓN 1</b>	<b>PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD Y ORGANIZACIÓN DE EQUIPOS</b>
<b>SESIONES 2-3-4-5</b>	<b>PRETEMPORADA: ENTRENAMIENTOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE</b>
<b>SESIONES 6-7-8-9</b>	<b>TEMPORADA: PARTIDOS ENTRE LOS MIEMBROS DE LOS EQUIPOS. COMPETICIÓN</b>
<b>SESIÓN 10</b>	<b>FIESTA FINAL</b>

Se formarán desde la primera sesión equipos de 3-4 jugadores, que tendrán 3 roles distintos como son árbitro, entrenador y preparador físico. En aquellos equipos de 4 habrá también el rol de 2º entrenador o co-entrenador. Por tanto, quedarían formados aproximadamente 6 equipos mixtos y heterogéneos, que mediante un cuadrante de partidos, se irán enfrentando los jugadores de cada equipo entre ellos.

Para esta competición se dará autonomía y responsabilidad al alumnado para que, previa organización del docente y con todo bien estructurado, sean ellos los que gestionen todo: campos de juego y material, calentamientos, arbitraje y puntuación, feedback entre compañeros de equipo... Con esta estructura de MED, durante todas las sesiones se tendrá en cuenta el TGfU a la hora de trabajar en los entrenamientos los aspectos tácticos, centrandolo la atención en ellos antes que en la ejecución perfecta.

#### **4. PROPUESTA DE ACTUACIÓN**

##### **4.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA**

El objetivo de la propuesta de intervención sería aumentar el nivel de la motivación del alumnado en las sesiones de EF, habiendo observado una falta de interés global en sesiones anteriores. Para ello se emplearán distintas estrategias recogidas en dos modelos pedagógicos como son el MED y el TGfU. Por tanto, el objetivo principal de

la intervención sería “aumentar la motivación intrínseca del alumnado, buscando una adherencia a la práctica de AF”

#### 4.2. DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Una vez analizado el caso observado en las sesiones de EF y haber realizado una fundamentación teórica de la variable de estudio y los modelos pedagógicos, se plasma en el presente apartado una propuesta de intervención para mejorar la motivación en el alumnado de EF a través de una Unidad Didáctica de Bádminon.

Como se ha indicado anteriormente, en esta UD se emplearán dos modelos pedagógicos, empleando principalmente el MED, pero con el TGfU presente a lo largo de todas las sesiones tratando de centrarnos en los aspectos tácticos del deporte.

Así pues, el desarrollo por sesiones de la UD, como hemos visto anteriormente, se hará de la siguiente manera:

SESIÓN	CONTENIDO
SESIÓN 1	<b>PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD Y ORGANIZACIÓN DE EQUIPOS:</b> Se organizarán los equipos con los distintos roles y se explicará la forma de trabajar que habrá durante la unidad. Se enseñarán los distintos aspectos técnico-tácticos del bádminon a trabajar.
SESIONES 2-3-4-5	<b>PRETEMPORADA: ENTRENAMIENTOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE. PARTIDILLOS:</b> Durante las sesiones se harán situaciones de aprendizaje modificadas en las que los alumnos deberán trabajar los distintos aspectos técnico-tácticos del bádminon: mover al contrario, buscar el lado débil del contrario, buscar el lado no ocupado de la pista, volver al centro de la pista tras golpear, posición de alerta, elección de golpes adecuados según la situación... Una vez trabajados estos aspectos, se harán partidos de entrenamiento entre los miembros de los equipos. Se trabajará en los equipos formados en la primera sesión
SESIONES 6-7-8-9	<b>TEMPORADA: PARTIDOS ENTRE LOS MIEMBROS DE LOS EQUIPOS. COMPETICIÓN (Anexos 1 y 2):</b> Una vez aprendidos los aspectos técnico-tácticos y llevados a cabo en situaciones reales de juego durante los entrenamientos, se realizará una competición entre los distintos equipos. Esta competición se apoyará en un cuadrante previamente organizado y diseñado por el docente. Los partidos serán a 10-12 puntos, dejando un margen de 15 minutos entre

	partido y partido para que, de esta manera, de tiempo a calentar a los alumnos.
<b>SESIÓN 10</b>	<b>FIESTA FINAL:</b> Presentación de un vídeo con diferentes momentos vivenciados durante la unidad didáctica y entrega de trofeos. El encargado de grabar será el docente o, en su defecto, algún alumno que por alguna razón no pueda participar.

Respecto a los roles que se han comentado anteriormente, existirá en cada equipo un árbitro, un preparador físico y un entrenador. Estos roles serán rotatorios, es decir, en cada equipo durante las sesiones de competición se irán rotando los roles de manera que todos los alumnos experimenten todos los roles.

- Árbitro: Se encargará de arbitrar partidos, controlando la puntuación. En el cuadrante de partidos previamente diseñado estará indicado qué partido arbitra cada uno. Durante los partidos de pretemporada, el docente irá introduciendo normas básicas, como la zona donde debe ir el volante, los saques o la puntuación, para que de esta manera los alumnos vayan aprendiendo como arbitrar un partido.

- Preparador físico: Será el encargado de hacer un calentamiento a los miembros de su equipo antes de jugar. Cuando sea el preparador físico el que tiene partido, será el entrenador o co-entrenador el que dirija su calentamiento. Para que los alumnos conozcan los aspectos importantes para hacer un buen calentamiento, durante las primeras sesiones será el docente el encargado de dirigirlo, explicando las pautas. De esta manera, en el momento de la competición los alumnos sabrán hacer un buen calentamiento.

- Entrenador: Durante los partidos, será el encargado de transmitir feedback a los jugadores de su equipo, tratando de ayudarlo a conseguir los puntos (por ejemplo: “dejas la pista muy libre por tu lado izquierdo, trata de cubrirlo más”). Estos feedback los apuntará en una hoja de observación que facilitará el docente. Cuando sea el entrenador el que juega, apuntará el feedback el otro entrenador o, en su defecto, el preparador físico.

Para que los alumnos conozcan estos aspectos sobre los que dar feedback a sus compañeros, el docente durante las primeras sesiones se encargará de dar este feedback a los alumnos, explicando cómo hay que hacer cada cosa y por qué. Los aspectos sobre

los que habrá que dar feedback serán los aspectos técnico-tácticos del bádminton que se comentarán más adelante.

Como hemos visto previamente, el **MED** tiene una serie de características, las cuales se trabajarán de la siguiente manera:

- Temporada: Se realizará una pretemporada con entrenamientos y una temporada con partidos entre los distintos jugadores de cada equipo, con una fase final.
- Afiliación: Cada alumno pertenecerá a un equipo, el cuál será fijo durante toda la unidad didáctica.
- Competición regular: Durante la temporada se llevarán a cabo partidos determinados por un cuadrante a modo de calendario, intercalados con entrenamientos
- Fase Final: Se realizará una fase final para determinar los ganadores. Sin embargo, como hemos indicado anteriormente, no solo se valorará el ganar partidos, sino que se valorarán distintas variables. Para la organización de esta fase final, se hará de tal manera que todos los equipos participen, independientemente de los puntos que hayan conseguido durante el resto de las sesiones de competición.
- Registro de datos: A lo largo de la temporada, se recogerán las puntuaciones de cada partido, anotadas por el árbitro de cada partido. A partir de este registro se hará el premio al equipo más anotador.
- Festividad: Como se ha indicado anteriormente, la última sesión de la unidad se realizará un evento festivo, en el que se visionará un video con imágenes de toda la unidad didáctica y se repartirán todos los premios.
- Roles: Emplearemos distintos roles en cada equipo como son árbitro, entrenador y preparador físico. En el caso de los equipos de 4 jugadores, habrá uno de ellos que será 2º entrenador o co-entrenador, con las mismas funciones que el entrenador.

Respecto al **TGFU**, se trabajará a través de distintas características propias:

Durante las primeras sesiones, se explicará a los alumnos los aspectos técnico-tácticos que consideramos importantes para el bádminton. De esta manera, a lo largo de las sesiones haremos hincapié en trabajar estos aspectos y que los alumnos lo entiendan, sin fijarnos en si la ejecución técnica es buena o mala. Así pues, los aspectos técnico-tácticos a trabajar, y en los que nos centraremos para dar feedback, serán:

<b>Mandar volante al lado libre de la pista (izquierda /derecha o cerca/lejos de la red)</b>	<b>Buscar el lado débil o revés del contrario</b>
<b>Posición de alerta</b>	<b>Mover al contrario</b>
<b>Volver al centro de la pista tras golpear</b>	<b>Elección de golpes adecuados en cada situación</b>

Otro aspecto trabajado del TGfU serían los juegos modificados (representación o exageración). Es decir, modificar el juego real del bádminton para trabajar distintas acciones durante las sesiones de pretemporada.

Como hemos comentado antes, la complejidad táctica irá en progresión, ya que en cada sesión de pretemporada y entrenamientos se irán incorporando nuevos aspectos técnico-tácticos, consolidando los que ya han sido trabajados en las sesiones anteriores. Por último, la evaluación se haría en situaciones reales del bádminton, en vez de situaciones aisladas que no tienen nada que ver al deporte

Respecto a los golpes, se explicarán los más básicos, aquellos que permitan un juego fluido. Por tanto, se trabajará únicamente lob, clear, remate y dejada. El saque únicamente se explicará que debe ser cruzado y la zona donde debe dirigirse.

Por otro lado, teniendo en cuenta la información que se ha recogido previamente en el marco teórico, consideramos importante trabajar para mejorar la motivación a través de nuestra unidad didáctica los siguientes aspectos:

#### **- APOYO A LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS**

- Autonomía: Como hemos comentado anteriormente, durante la competición se dará autonomía a los alumnos para que, apoyándose en un cuadrante preparado por el docente, sean ellos los que gestionen la competición, sabiendo a qué hora juega cada uno, en qué campo, quién arbitra etc.

- Percepción de competencia: Para la realización de los equipos, se tendrá en cuenta el nivel inicial de los alumnos, para formar equipos heterogéneos en cuanto a este nivel de habilidad. De esta manera, no habrá ningún equipo destacadamente superior o inferior a los demás, sino que serán todos los equipos igualados. Así pues, para los partidos de la competición, se tratará de organizarlos de tal manera que los jugadores que se enfrentan tengan siempre un nivel de habilidad similar.

Respecto a las situaciones de aprendizaje de entrenamiento durante las sesiones de pretemporada, siempre se propondrán variantes que aumenten o disminuyan la dificultad de las actividades, decidiendo los alumnos que variante elegir.

- Relaciones sociales: Desde la primera sesión, se organizará a los alumnos en distintos grupos de 3-4 jugadores. De esta manera, durante todas las sesiones de la unidad, los miembros de los equipos interactuarán y se relacionarán constantemente entre ellos.

Es cierto que se podría aumentar esta necesidad psicológica básica cambiando los equipos cada sesión, sin embargo se perdería el sentimiento de afiliación a un equipo, característica fundamental del MED.

### **- CLIMA MOTIVACIONAL ORIENTADO A LA TAREA**

Ya hemos comentado previamente la importancia del clima tarea, orientando hacia la mejora personal y el proceso, en vez del resultado. Para ello, durante las actividades de entrenamiento de pretemporada no se establecerán objetivos exactos, sino que se propondrá como objetivo ir mejorando las propias marcas. Por ejemplo, si antes hemos mantenido el peloteo durante 11 toques, vamos a intentar hacer más de 11.

Es cierto que, debido a las características del modelo empleado y la presencia de la competición, es posible que en ocasiones el clima motivacional se vea más orientado hacia el ego, comparándose entre algunos alumnos. Por ello, para evitar en la medida de lo posible este hecho, se centrará la atención en la mejora durante los partidos, tanto a nivel de puntos como a través de los feedback del entrenador y co-entrenador.

Es decir, el entrenador durante los partidos de sus jugadores, apuntará en una hoja los feedback que ha dado durante el partido a sus compañeros. Por ejemplo: “No volvía al centro del campo después de golpear y se lo he tenido que recordar”. De esta manera, juntando los feedbacks de todos los partidos, centraremos la atención en que los alumnos vayan mejorando esos aspectos conforme avanzan los partidos. De igual forma, también nos fijaremos en los puntos conseguidos en cada partido, intentando centrarnos en aumentar el número de puntos conseguido en el anterior partido. Esto también se hará de manera oral por parte del docente, indicando a los alumnos que lo están realizando bien, que han mejorado y animando a que sigan intentándolo.

En la misma línea, durante las explicaciones e información inicial de las sesiones, el docente hará hincapié en que lo importante es que vayan aprendiendo y mejorando en los distintos aspectos del bádminton, sin establecer un objetivo exacto que orientase hacia el ego como ganar x partidos o hacer más toques que los compañeros.

Por otro lado, durante la competición se propondrán otros aspectos que sumen puntos además de las victorias. Se tendrá en cuenta la animación por parte del público, los calentamientos que se realizan antes de los partidos, actitudes de fairplay y deportividad... De esta manera no centraremos tanto la atención en ganar los partidos, sino en otros ámbitos también muy importantes. Además, todos los equipos tendrán un trofeo al final de la UD para evitar estas comparaciones.

### **- FEEDBACK INTERROGATIVO**

Para potenciar el entendimiento global del bádminton y no únicamente realizar los golpes, emplearemos continuamente un feedback interrogativo para cerciorarnos de que los alumnos han ido entendiendo todos los aspectos tratados.

Principalmente se guiará a través de un feedback interrogativo para que los alumnos descubran qué golpes existen, para qué pueden servir, cuándo hay que realizarlos, qué aspectos hay que tener en cuenta para realizarlos, qué aspectos son importantes para ganar un punto o para mantener un peloteo etc.

De igual forma, este feedback interrogativo también se hará con los principios técnico-tácticos que hemos comentado anteriormente, tanto para que los descubran por primera vez, como para que durante las sesiones entiendan qué tienen que mejorar. Por ejemplo: “¿Por qué crees que no has llegado a golpear ese volante?, ¿estabas preparado para ir a por el volante?, ¿cómo hay que estar?” (Posición de alerta).

En definitiva, consistiría en ir guiando a los alumnos y dando pistas para que entiendan la razón de cada actividad o cada acción. Para ello se dará tiempo para que sean los alumnos los que vayan descubriendo las respuestas, no dándoles la respuesta o la solución de manera inmediata. Esto no solo se hará en las explicaciones comunes, sino que también se hará de manera individual o grupal cuando el docente lo considere necesario para que entiendan cierto aspecto, o cuando los propios alumnos tengan dudas, incluso a modo de recordatorio.

De igual forma, se tratará de orientar e invitar a los alumnos a practicar y realizar actividades, en vez de imponerles las tareas. Por ejemplo, después de un feedback interrogativo para que los alumnos descubran, por ejemplo, que hay que buscar el lado débil del contrario y por qué, invitar a los alumnos a practicarlo y que lo experimenten.

### **- FEEDBACK POSITIVO Y REFORZAMIENTO**

Siguiendo la línea del clima motivacional orientado hacia la tarea, emplearemos un feedback positivo y un reforzamiento para motivar a los alumnos. Este feedback positivo y reforzamiento se hará tanto en las conclusiones finales de las sesiones a toda la clase, indicando las mejoras observadas en todo el grupo y animando a que sigan haciéndolo, como de forma individual o a los grupos de forma continua durante todas las sesiones. Con ello queremos motivar a los alumnos haciéndoles ver que están realizando un buen trabajo. Si en algún alumno en especial observamos una falta de motivación, se dará este feedback positivo delante del resto de sus compañeros, ya que el reforzador social es el más potente y conseguiremos una mayor motivación en ese alumno haciéndolo públicamente.

Como hemos dicho antes, los entrenadores durante la competición apuntarán los feedback que van dando a sus compañeros, siempre de un modo constructivo, indicando cuando han mejorado algo que antes les costaba más.

### **- COMPETICIÓN**

Uno de los factores que más motivación provocan en el ámbito deportivo, si no el que más, es la propia competición. Por tanto, como hemos adelantado previamente, se realizará una competición por equipos.

De esta manera, los alumnos podrán poner en práctica los conocimientos y habilidades aprendidos durante las sesiones de pretemporada y entrenamiento para llevarlos a cabo en una situación totalmente real, enfrentándose a compañeros de otros equipos, con público y feedback e indicaciones de su equipo. Todos estos factores provocan un aumento enorme de la motivación en los alumnos.

Para evitar una posible desmotivación en algunos alumnos por enfrentarse con compañeros de un nivel muy superior o muy inferior, se tratará de hacer estos enfrentamientos lo más igualados posible.

## **- PROMOVER RETOS Y MEJORA PERSONAL**

Como hemos comentado previamente, no se propondrán objetivos exactos en las distintas actividades, sino que lo promoverá la mejora personal. Así pues, en las actividades se incitará a los alumnos a que vayan mejorando en cada partido, tanto a nivel de puntos realizado como en los aspectos técnico-tácticos observados durante dichos partidos. De esta manera, se promoverá que cada alumno traté de ir progresando en cada sesión y en cada partido. Para ello, el docente deberá recordar esto en cada sesión, quitándole importancia a si ganan o pierden, centrándose en que vayan mejorando.

## **- TRABAJO EN GRUPO**

Durante todas las sesiones, como hemos comentado, se trabajará en los mismos equipos que se han creado desde la primera sesión, dando feedback e interaccionando entre ellos. Al realizar la competición por equipos, cada equipo deberá cooperar y trabajar conjuntamente para la consecución de sus objetivos.

Es importante destacar que los equipos serán mixtos y heterogéneos, tratando de no juntar en un mismo equipo a aquellos alumnos que ya suelen relacionarse entre ellos, sino que conformen los equipos alumnos que normalmente no se relacionen.

El hecho de que durante toda la unidad didáctica sean equipos fijos, provoca que los grupos se consoliden.

## **- INFORMACIÓN INICIAL**

Se tratará explicar adecuadamente el propósito de cada actividad, transmitir a los alumnos lo que se espera que aprendan y los objetivos en cada sesión y a lo largo de la unidad. De esta manera tratamos de involucrar más a los alumnos y que entiendan lo que están realizando en cada actividad y para qué, no únicamente hacer un ejercicio que ha mandado el docente sin saber su finalidad.

De igual forma, en la información inicial de las sesiones, se hará también un pequeño recordatorio de lo que se ha trabajado en las sesiones anteriores y se dará un feedback positivo grupal para animar, reforzar y motivar a los alumnos. Con esto buscamos una mayor comprensión por parte del alumnado por las sesiones y por el bádmiton en

general, buscando un mayor compromiso y motivación hacia dichas sesiones, lanzando las actividades tras un feedback positivo y “motivador”.

Durante esta información inicial el docente deberá hacer hincapié nuevamente en que los alumnos deben ir mejorando poco a poco, sin importar demasiado el resultado de los partidos. Centrar continuamente la atención en el proceso más que en el resultado.

#### **- RELACIÓN DE CONTENIDOS**

Siguiendo la línea de la información inicial, se relacionarán continuamente los contenidos nuevos con los ya trabajados de las sesiones anteriores. De esta manera conseguimos que los alumnos relacionen información y conceptos, consiguiendo una mayor comprensión del deporte, lo que generará un aumento de la motivación. Por ejemplo, si trabajamos en una sesión la posición de alerta, recordaremos que anteriormente trabajamos el volver al centro de la pista tras golpear, por ello, esta posición de alerta habrá que adaptarla en el centro de la pista siempre que sea posible.

#### **4.3. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA**

Una vez descrita y desarrollada la propuesta, en este apartado se expone la forma en la que lo evaluaríamos para comprobar si realmente ha tenido los resultados esperados y nuestra propuesta de intervención ha sido de utilidad o, por el contrario, no se han conseguido los objetivos propuestos.

Así pues, la evaluación se hará a través de unos cuestionarios pre y post. Es decir, los alumnos rellenarán un cuestionario acerca de distintas variables relacionadas con la motivación antes de realizar la Unidad Didáctica. Una vez acabada la unidad, volverán a rellenar los mismos cuestionarios y se analizarán los resultados obtenidos.

El cuestionario que se pasaría antes y después de la Unidad Didáctica sería el PLOC: Escala del Locus Percibido de Causalidad en EF. Este cuestionario ha sido empleado en distintos estudios, como por ejemplo un estudio de Santurio y Fernandez-Río (2017), titulado “Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física” y en Castillo et al. (2015), donde emplearon este mismo cuestionario, entre otros, en un estudio que analizaba la inteligencia emocional y la motivación en EF en secundaria.

De igual forma, sería interesante hacer esto mismo con cuestionarios de otras variables que están relacionadas con la motivación. Se podrían realizar pues cuestionarios sobre el clima motivacional percibido y el apoyo a las NPB.

Así, tendríamos datos más concretos sobre al aumento o no de la motivación. Es decir, si pasamos únicamente el cuestionario de la motivación podremos saber si en términos generales ha aumentado la motivación o no. Sin embargo, pasando más cuestionarios podremos observar las razones (por ejemplo: se ha apoyado o no la autonomía o el clima motivacional se ha percibido que estaba orientado hacia la tarea o no).

Para complementar la información obtenida a partir de dichos cuestionarios, el docente realizará una evaluación a través de una escala ordinal de evaluación (Anexo 3). De esta manera valorará si se han cumplido o no los objetivos esperados respecto a la mejora de la motivación del alumnado. Señalar que dicha escala se complementará tanto durante como al final de la intervención. Se realizará durante la UD a modo de evaluación continua para poder valorar si se están cumpliendo o no los objetivos previstos y, en el caso de que no sea así, poder realizar las modificaciones oportunas. Para ello, se complementará dicha escala en mitad de la Unidad Didáctica, transcurridas 4-5 sesiones, a través de la observación del docente durante las sesiones.

De igual forma, dicha escala la habrá cumplimentado también previamente antes de comenzar la intervención, según lo observado en unidades didácticas anteriores. De esta manera, a mitad de la intervención podremos comparar los resultados de ambas escalas, comprobando si en general la intervención está provocando resultados positivos o no en el alumnado.

Así pues, si los resultados fueran positivos continuaríamos con la planificación propuesta; si los resultados no fueran positivos y no se observase mejora, habría que tomar otras medidas para lograr esa mejora. En el caso que observásemos a través de esta escala que un alumno en especial no está sufriendo mejoras, trataríamos de hacer hincapié en él, tomando otras medidas o potenciando las ya tomadas. Al finalizar la UD se volverá a complementar la escala numérica y se compararán los resultados con los recogidos antes y durante la intervención. Además, al finalizar la intervención el docente realizará entrevistas a varios alumnos para conocer sus impresiones

Por tanto, a modo de resumen de este apartado, la intervención de este trabajo se evaluaría de la siguiente manera:

- **PRE INTERVENCIÓN**→ PLOC / Cuestionarios NPB y Clima Motivacional Percibido / Observación mediante una escala ordinal
- **DURANTE LA INTERVENCIÓN**→ Observación mediante una escala ordinal
- **POST INTERVENCIÓN**→ PLOC / Cuestionarios NPB y Clima Motivacional Percibido / Observación mediante una escala ordinal / Entrevista personal

## 5. RELACIÓN CON LAS ASIGNATURAS DEL MÁSTER

En el presente apartado se va a realizar una reflexión acerca de las distintas asignaturas cursadas en el máster de profesorado de EF para el desarrollo de esta propuesta de intervención y de la Unidad Didáctica.

En primer lugar, como se ha indicado a lo largo de todo el documento, el presente trabajo pertenece a la asignatura “**Practicum II**”. Para la realización de esta propuesta cobró gran importancia la asignatura “**Practicum I**”, ya que como he comentado previamente, fue el periodo en el que observé el problema acerca de la desmotivación existente en gran parte del alumnado durante las clases de EF, desarrollado en apartados anteriores. Además, durante la realización de esta asignatura, pude observar el centro, sus instalaciones, el material y el modo de trabajar. De esta manera, pude ir enfocando mi UD para hacer unas cosas u otras, modificando temas que observaba que no funcionaban bien y manteniendo aquellos otros aspectos que sí funcionaban.

A partir de estas dos asignaturas de prácticas, comienzo la reflexión acerca de las asignaturas más teóricas tratadas a lo largo de los 2 cuatrimestres.

En primer lugar, destacaría la asignatura de “**Diseño curricular e instruccional de EF**”. A través de esta asignatura aprendimos, por un lado lo qué es el currículo de EF, y por otro lado metodologías. Respecto al currículo, me ha aportado la información necesaria para saber qué tengo que evaluar para cada contenido y cómo, teniendo en cuenta los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, en este caso del bádminton, perteneciente al Bloque 2 de contenidos: Acciones motrices de oposición. Además, nos han aportado información acerca de cómo relacionar contenidos de distintos bloques, pudiendo evaluar con una actividad contenidos de distintos bloques. En este sentido también nos aportó información acerca del currículo la

asignatura “**contenidos disciplinares de EF**”, sabiendo todos los elementos que conforman el currículo y lo que es necesario introducir en una unidad didáctica.

Respecto al ámbito metodológico, le doy un gran valor, ya que es en esta asignatura en la que nos enseñaron los modelos pedagógicos que he empleado en este trabajo: TGfU y MED. Nos enseñaron en qué consisten estos modelos, cómo llevarlos a cabo, estrategias y aspectos a tener en cuenta. Además, nos enseñaron otros aspectos de vital importancia en este trabajo, como son el apoyo a las NPB y el clima motivacional orientado a la tarea. Le doy tanta importancia porque estos aspectos no solo los vimos de forma teórica, sino también de una forma práctica, donde considero que se aprende mucho más y donde observas realmente los beneficios y limitaciones de cada cosa.

En segundo lugar, destacaría la asignatura de “**Diseño de actividades de aprendizaje en EF**”. En esta asignatura aprendí como realizar una Unidad Didáctica con todos los apartados necesarios, teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje, los objetivos, contenidos etc., de forma que fueran coherentes y realistas. Estos aspectos son imprescindibles para la realización y diseño de una Unidad Didáctica como la empleada en esta propuesta de intervención

En tercer lugar, destacaría la asignatura “**Psicología del desarrollo y de la Educación**”. Aunque para la realización de este trabajo no haya sido esencial, valoro mucho los conocimientos que me ha aportado esta asignatura para entender la forma en la que piensan los adolescentes y los niños, teniendo en cuenta sus características. De esta forma puedo entender cómo se sienten, así como estrategias para conseguir los objetivos que quiero teniendo en cuenta estos aspectos comportamentales de los alumnos según la edad. Esta asignatura habría sido de gran ayuda a la hora de implementar dicha propuesta, pudiendo llevar a cabo estrategias del condicionamiento operante, clásico, aprendizaje constructivo o aprendizaje cognitivo entre otras para poder mejorar mi labor docente y conseguir los objetivos deseados.

En la misma línea, la asignatura “**habilidades comunicativas para docentes**” creo que habría sido de gran ayuda si hubiera podido llevar a cabo esta intervención de manera presencial. En esta asignatura hemos aprendido distintas estrategias y habilidades para llamar la atención de los alumnos, lo que sería muy útil sobretodo en la información inicial de las sesiones y actividades, para lograr que todo el alumnado preste atención y entienda las explicaciones y se pierda el mínimo tiempo de práctica posible.

Con la asignatura de **“innovación e investigación educativa en EF”** he aprendido la importancia de la innovación dentro del ámbito educativo, llevar a cabo propuestas que inviten a los alumnos a hacer cosas desde otra perspectiva, motivando y generando interés. De esta manera, esta propuesta de intervención podría verse como una propuesta innovadora, en el sentido que se lleva a cabo una Unidad Didáctica con elementos que el alumnado nunca había trabajado, como el MED.

Respecto al resto de asignaturas tratadas, considero que tratan aspectos importantes, aunque para la realización del presente trabajo no han sido esenciales. Es decir, dentro del ámbito docente hay muchísimas actividades y funciones, no únicamente preparar una unidad didáctica e impartirla. Sin embargo, estas asignaturas nos aportan conocimientos e información útiles para resolver conflictos, protocolos de actuación para posibles problemas, funciones de cada órgano del centro etc. Aunque sí es cierto que considero que en muchas ocasiones esta información es puramente teórica, y considero que sería necesario tratar algunos temas de estas asignaturas desde una perspectiva más práctica, pudiendo ver casos reales y como se actúa. Estas asignaturas serían **“prevención y resolución de conflictos”**, **“procesos y contextos educativos”** y **“sociedad, familia y procesos grupales”**

En general, valoro todas las asignaturas cursadas en el máster, siendo útiles la mayoría para la realización del presente trabajo en mayor o menor medida. Aunque bien es cierto que ciertas asignaturas podrían haber sido útiles a la hora de implementar la propuesta si hubiera sido posible, no solo su elaboración. Además, como he comentado previamente, ciertas asignaturas no me han aportado los conocimientos necesarios para elaborar este trabajo, tratando otros temas del ámbito educativo separados de la pura docencia.

## **6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN FINAL**

Como se ha comentado a lo largo de todo el documento, la falta de motivación en las clases de EF en Secundaria se suele dar con bastante frecuencia, sobre todo en el curso de 4º ESO debido a las edades de los alumnos (Cavero y Angel, 2006; Alfranca, 2012). Por tanto, la realización de esta propuesta de intervención podría ser una buena herramienta para aumentar la motivación en el alumnado, empleando múltiples estrategias que, apoyadas en la literatura científica, está demostrado que son beneficiosas para ello. Además, estas estrategias están recogidas en dos modelos pedagógicos que, de igual forma, también está demostrado por la literatura científica

que tienen distintos beneficios en el ámbito de la EF, entre los que destacan el aumento de la motivación en el alumnado.

Por otro lado, esta propuesta se basa en una unidad didáctica de bádminton, deporte que comúnmente se practica en la mayoría de los centros de Secundaria en el área de EF. Por tanto, es una propuesta que puede llevarse a cabo en la gran mayoría de centros, sin necesidad de tener unas instalaciones específicas ni mucho material, más allá de redes, raquetas y volantes.

Es importante señalar que este trabajo es únicamente una propuesta que no ha podido ser llevada a cabo, debido a la problemática del COVID-19, que imposibilitó la implementación de dicha intervención. Por tanto, no hay resultados que valorar.

Como valoración final del documento, diría que para llevar a cabo una intervención de estas características, el docente tiene que estar dispuesto a trabajar de un modo más novedoso que lo que se suele hacer tradicionalmente, ya que en general la metodología más utilizada no son los modelos de enseñanza, sino que se estructuran las unidades por sesiones, empleando distintos estilos de enseñanza. Además, considero que una intervención de estas características no únicamente debería implementarse para mejorar o arreglar algún aspecto (falta de motivación en este caso), sino que deberían implantarse más a menudo, ofreciendo al alumnado unas experiencias lo más enriquecedoras posibles, con todos los beneficios que tienen las distintas estrategias y métodos empleados.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Alcalá, D. H., & Garijo, A. H. (2017). Teaching games for understanding: A comprehensive approach to promote student's motivation in physical education. *Journal of human kinetics*, 59(1), 17-27.

Alfranca, A. (2012). *La desmotivación en la asignatura de inglés de 4º ESO (Educación Secundaria Obligatoria)* (Trabajo fin de máster). Universidad Internacional de La Rioja, España.

Almolda-Tomás, F. J., Sevil-Serrano, J., Julián-Clemente, J. A., Abarca-Sos, A., Aibar-Solana, A., & García-González, L. (2014). Aplicación de estrategias docentes para la mejora de la motivación situacional del alumnado en Educación

Física. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 391-418.

- Bellido, I.M. (2010). Los métodos de enseñanza en educación física. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7619&s=>
- Carter-Thuillier, B., Brunicardi, D. P., Pastor, V. L., Aguado, R. M., Manrique, J. C., y Gallardo-Fuentes, F. (2017). Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3).
- Castillo, E. C., Almagro, B. J., García, C. C., y Buñuel, P. S. L. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 8-13.
- Cavero, M. Á. B. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de educación*, 340, 379-414.
- Conde, C., y Almagro, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de educación física. *E-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 212-220.
- Fernández-Río, J., y Mendez, A. (2011). La enseñanza del bádminton a través de la hibridación de los modelos de Aprendizaje Cooperativo, Táctico y Educación Deportiva y del uso de materiales autoconstruidos. *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida*, 193-236.
- Fernandez-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (413), 55-75.
- Fernandez-Río, J., Alcalá, D. H., y Perez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (423), 57-80.

- Giménez, A. M., Río, J. F., y Estrada, J. A. C. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula abierta*, 41(1), 63-72.
- Hernández Nieto, B. (2009). Los métodos de enseñanza en la Educación Física. *Revista Digital efdeportes*. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd132/los-metodos-de-ensenanza-en-la-educacion-fisica.htm>
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Luquin, A. C., Hastie, P. A., y de Ojeda Pérez, D. M. (2011). El modelo de educación deportiva (sport education model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (395), 63-79.
- Méndez, A. (2010). El Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza Comprensiva y el Modelo de Educación Deportiva: revisión de analogías, características e hibridaciones. En C. Velázquez y A. Fraile (Presidencia), *Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Conferencia llevada a cabo en el VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, Valladolid, España.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(59), 449-466.
- Moreno-Murcia, J. A., Joseph, P., y Huéscar, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *E-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 30-39.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., y Navarro, J. G. (2005). El modelo jerárquico de motivación intrínseca/extrínseca. *X Congreso Nacional y Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Comunicación presentada en el X Congreso

Nacional y Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Málaga, España.

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

Serrano, J. S., Solana, A. A., Catalán, Á. A., y González, L. G. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 98-102.

Serrano, J. S., Catalán, Á. A., Remacha, M. S., y García-González, L. (2018). El “Lado Claro” y El “Lado Oscuro” de la Motivación en Educación Física: Efectos de una Intervención en una Unidad Didáctica de Atletismo. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(46), 93-107.

Sesma Yagüe, J. C. (2018). *Aplicación de un modelo de enseñanza deportiva comprensiva en la escuela rural*. (Trabajo fin de máster). Universidad de Valladolid, España.

Tomás, F. J. A., Serrano, J. S., Clemente, J. A. J., Sos, A. A., Solana, A. A., & González, L. G. (2017). Aplicación de estrategias docentes para la mejora de la motivación situacional del alumnado en educación física. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 12(33), 391-418.

Wahl-Alexander, Z., Malecki, A., & Smart, S. (2020). The Effect of Prompting and Group Contingency on Middle School Students' Physical Activity During a Badminton Sport Education Season. *The Physical Educator*, 77(2), 208-229.

## 7. ANEXOS

### -ANEXO 1: CUADRANTE DE COMPETICIÓN

EQUIPO 1	EQUIPO 2	EQUIPO 3	EQUIPO 4	EQUIPO 5	EQUIPO 6
A: Entrenador					
B: 2º entrenador					
C: Preparador					
D: Árbitro					

COMPETICIÓN 1	COMPETICIÓN 2	COMPETICIÓN 3	COMPETICIÓN 4
1vs2	1vs4	1vs6	1vs3
3vs4	2vs5	3vs5	2vs6
5vs6	3vs6	2vs4	4vs5

**- ANEXO 2: CUADRANTE SESIÓN DE COMPETICIÓN 1:**

<b>1 vs 2</b>			
<b>Jugadores</b>	<b>Horario</b>	<b>Campo</b>	<b>Árbitro</b>
A vs B	10:00	1	D1
D vs C	10:15	2	D2
B vs A	10:30	3	D2
C vs D	10:45	4	D1

<b>3 vs 4</b>			
<b>Jugadores</b>	<b>Horario</b>	<b>Campo</b>	<b>Árbitro</b>
A vs B	10:00	2	D3
D vs C	10:15	3	D4
B vs A	10:30	4	D4
C vs D	10:45	1	D3

<b>5 vs 6</b>			
<b>Jugadores</b>	<b>Horario</b>	<b>Campo</b>	<b>Árbitro</b>
A vs B	10:00	3	D5
D vs C	10:15	4	D6
B vs A	10:30	1	D6
C vs D	10:45	2	D5

**- ANEXO 3: ESCALA ORDINAL DE EVALUACIÓN**

<b>ÍTEMS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1. Participa activamente en las clases</b>				
<b>2. Se esfuerza en las actividades</b>				
<b>3. Recibe las actividades propuestas con entusiasmo</b>				
<b>4. Muestra interés por las actividades realizadas</b>				
<b>5. Descubre y se esfuerza por descubrir los aspectos importantes que se tratan transmitir</b>				
<b>6. Atiende a la explicaciones</b>				
<b>7. Se esfuerza por entender la finalidad de las actividades</b>				
<b>8. Se esfuerza por mejorar sus puntos débiles, buscando siempre mejorar</b>				
<b>9. Muestra una actitud positiva y proactiva en las sesiones.</b>				
<b>10. Realiza críticas constructivas y positivas a sus compañeros</b>				

**Tabla 1: 1: No, nunca / 2: A veces / 3: Casi siempre / 4: Si, siempre**