



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

**FAVORECER LA COMPRENSIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA  
EXPERIENCIA EN PRIMARIA, A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE  
UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE JUEGOS Y DEPORTES COLECTIVOS CON  
BALÓN**

Autor

**Raúl Casaus Jiménez**

Director

**Javier Zaragoza Casterad**

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca

Curso 2016 - 2017

## INDICE

1. Introducción .....	4
2. Marco teórico .....	6
2.1. ¿Qué es la comprensión?, ¿Cuáles son los tipos de comprensión?.....	6
2.2. La enseñanza para la comprensión.....	12
2.3. El constructivismo como fundamento de la enseñanza comprensiva del deporte .....	15
2.3.1. Características del constructivismo.....	15
2.3.2. La comprensión en la escuela: la comprensión en la enseñanza de los deportes colectivos en educación física. ....	19
2.3.3. El modelo tradicional de enseñanza de los deportes colectivos con balón . 20	
2.3.4. El modelo Teaching Game for Understanding (TGfU).....	22
2.3.5. Fundamentos metodológicos y pedagógicos del modelo Teaching Game for Understanding (TGfU).....	25
3. Apartado de aplicación práctica .....	29
3.1. Objetivos .....	29
3.2. Aspectos metodológicos.....	29
3.2.1. Descripción del contexto: colegio, características de los alumnos. ....	29
3.3. Características de la intervención .....	31
3.3.1. Unidad didáctica .....	31
3.4. Estrategias para favorecer la comprensión.....	34
3.5. Instrumentos para la recogida de datos .....	37
3.6. Procedimiento .....	46
3.7. Análisis de los datos.....	48
3.8. Resultados .....	49
4. Conclusiones .....	89
5. Prospectivas .....	90
6. Bibliografía. ....	92
ANEXOS .....	95

## **RESUMEN**

El presente trabajo de fin de grado pretende desarrollar una metodología activa e integradora; a través de una unidad didáctica concreta de educación física, con el objetivo de favorecer la comprensión y dar la oportunidad a los alumnos de ser los protagonistas de su propio aprendizaje.

La propuesta didáctica concreta se basa en una iniciación del baloncesto en el cuarto curso de educación primaria del CEIP Joaquín Costa, de la localidad zaragozana de Tarazona.

Los resultados muestran que el Teaching Game for Understanding (TGfU) o modelo comprensivo ayuda a mejorar la comprensión en los alumnos, aunque no se pueden realizar afirmaciones certeras debido al corto periodo de trabajo en el cual se ha llevado a cabo esta propuesta didáctica.

**PALABRAS CLAVE:** Modelo comprensivo, educación física, deportes colectivos, principio de acción, juegos modificados.

## **ABSTRACT**

This dissertation develops an active and integrating methodology through an specific Teaching unit, aiming to promote the students' understanding and to give them the opportunity to take the lead in their own learning.

This specific Teaching proposal is base don a first approach to basketball in the fourth year of Primary Education at CEIP Joaquin Costa, in Tarazona (Zaragoza, Spain).

The results show that the Teaching Game for Understanding or comprehensive model helps to facilitate pupils' understanding. However, we cannot make certain assumptions due to the short lenght of this teaching project.

**KEYWORDS:** Comprehensive model, physical education, collective sports, principle of action, modified games

## **1. Introducción**

Según la orden del 16 de Junio de 2014 del currículo de educación primaria para el área de Educación Física, nuestra materia deberá perseguir el desarrollo de la persona en su globalidad, lo que implicará que se deba atender diferentes aspectos: motores, biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocional. Deberá hacer hincapié en el desarrollo de las capacidades y recursos necesarios para la adquisición y perfeccionamiento de las conductas motrices. Este currículo se ha diseñado, destacando la importancia de la implicación cognitiva del alumnado en los diferentes aprendizajes, y conectándola con la propia acción. Esto sin duda, debe generar una preocupación para los docentes: la necesaria simbiosis entre la acción motriz y la comprensión que el alumno debe tener respecto a lo que hace. Esto significa que la comprensión deberá ser una de las preocupaciones del docente. Como afirma Perkins (2003), la comprensión no es un estado de posesión, sino más bien un estado de capacitación. Cuando un alumno comprende algo, no solo tiene y maneja cierta información, sino que es capaz de utilizarla.

Entre las causas y motivaciones por las que he elegido este trabajo se pueden destacar; a) la importancia que se le ha concedido a la comprensión en mi etapa en la Facultad a la hora de revisar los aprendizajes de las diferentes actividades propias de la Educación Física (EF); b) la curiosidad sobre cómo favorecer los procesos de comprensión en mi intervención didáctica y desde el área de EF; c) conocer nuevas estrategias que me ayuden a abordar esta temática educativa, que sin duda facilitará el aprendizaje del alumnado. Cuando el alumnado no consigue entender lo que nosotros como maestros queremos transmitirle, no comprenden los problemas que le plantea la tarea etc., los procesos de enseñanza-aprendizaje no serán eficaces.

Además, creo que es verdaderamente útil para lo que viene siendo mi día a día en lo que se refiere al contexto deportivo, ya que entreno niños pequeños y abordar algunos aspectos tácticos, acordes a su edad, que desde un enfoque comprensivo ayudará a que todos se sientan útiles, incluso el que menos capacidades tenga, ya que se pasa de primar la excelencia en los aspectos técnicos, a primar la comprensión, es decir, que hacer, cómo hacerlo y porqué hacerlo.

Ante la hegemonía existente en la enseñanza de las actividades deportivas, de modelos técnicos tradicionales, se han propuesto nuevos enfoques innovadores con el

objetivo de mejorar y superar las carencias y limitaciones de esas metodologías de enseñanza. A través de la comprensión, se pretende ofrecer a los alumnos experiencias más significativas, que abarquen una dimensión educativa más amplia para que los alumnos puedan desarrollarse plenamente. La comprensión es un medio para promover el aprendizaje debido a que favorece la motivación, al interés y satisfacción que genera en el aprendiz (Sánchez, 2013). El modelo comprensivo aplicado a la enseñanza deportiva, permite al alumno ser el protagonista de su proceso de aprendizaje, incitándole a pensar, a indagar, a equivocarse y a darse cuenta de su error, buscando después posibles soluciones que le permitan actuar con éxito en ocasiones futuras. Permite también a los estudiantes dar sentido y usar en la vida real los conocimientos y habilidades que adquieren en las aulas, por lo que entenderán mejor el mundo que les rodea y actuarán en él de forma más racional.

Este trabajo pretende seguir el camino que marcaron Bunker y Thorpe (1982) a través de su modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Concretamente, este estudio además de preocuparse por favorecer la comprensión desde el área de EF, a través concretamente de una unidad didáctica de baloncesto en 4º curso de educación primaria. Este trabajo pondrá de manifiesto si el trabajo comprensivo, tendrá repercusión en los aprendizajes de los alumnos.

La estructura de este trabajo se divide en dos partes. En la primera parte está recogido el marco teórico en tres apartados. El primero de ellos pretende ser una introducción de lo que muchos autores entienden por comprensión y lo que nosotros hemos extraído de ellos. De esta forma hemos establecido nuestra propia conclusión acerca de este término. Además, también hablaremos de los tipos de comprensión que existen y por qué se caracterizan cada uno de ellos. El segundo apartado habla de los motivos por los cuales surge esta nueva e innovadora concepción de la enseñanza y con qué propósito pretende implantarse en el marco educativo. El tercer apartado recoge la importancia del constructivismo en el marco de la enseñanza comprensiva a través de características como las experiencias previas o la participación activa del alumnado. Además, este apartado pone de manifiesto qué tipo de enseñanza se ha estado implantando y se sigue desarrollando en la enseñanza de los deportes colectivos hoy día y hacia donde deberíamos dirigir la enseñanza de estos deportes, bajo una perspectiva del modelo comprensivo o Teaching Game for Understanding.

En la segunda parte de este trabajo se recoge el apartado práctico y su aplicación mediante el trabajo de una unidad didáctica, bajo la metodología comprensiva, dirigida a la iniciación del baloncesto en 4º curso de educación primaria. Este apartado comienza dejando claros los objetivos propuestos para nuestra intervención, así como la descripción del contexto en el que nos encontramos. El siguiente apartado reúne las características de la unidad didáctica y los aprendizajes específicos que se van a trabajar en relación a los dos principios de acción sobre los que va a girar la intervención. Posteriormente se habla acerca de las estrategias que hemos utilizado para mejorar la comprensión en los alumnos y los herramientas para la recogida de datos, que posteriormente llevaremos a análisis. Todo esto necesita de un guión de ruta, en el que se dejen bien marcados cómo, cuándo y por qué se han utilizado esos instrumentos, y todo esto aparecerá en el apartado de procedimiento. El siguiente apartado tiene que ver con el análisis del trabajo de los alumnos, en el cual se explica la forma en la que se van vaciar los resultados para extraer, posteriormente, significados relevantes en relación al trabajo de comprensión que realizan los alumnos a lo largo de las diez sesiones de trabajo. Por último, se presentan los resultados obtenidos de los documentos de evaluación inicial y final y de las grabaciones de video, además de una discusión de los mismos a través de comentarios sobre los datos más relevantes.

## **2.- Marco teórico**

A continuación haré referencia a las principales ideas que guiarán este trabajo desde un punto de vista teórico.

### **2.1. ¿Qué es la comprensión?, ¿Cuáles son los tipos de comprensión?**

La comprensión es un término con el que convivimos día a día en situaciones cotidianas, pero no resulta fácil de explicar. Cuando hablamos de comprender, abarcamos un campo muy amplio, desde un libro de texto, una película o una simple expresión. Todas estas cuestiones pueden entenderse para el ser humano, porque detrás ha habido un proceso en el cual se le ha dado sentido, apoyado en la experiencia o el saber (Sánchez 2013). Como dice Dorsch (1985, p. 133), la comprensión es “ordenadora

de la experiencia en un contexto de significación”. Desde esta perspectiva, la comprensión es entendida como un proceso mental.

“Frente a esta concepción epistemológica cognitiva de la comprensión que la entiende como un proceso mental, hay otra forma que se sitúa en un posicionamiento sociológico y antropológico que la considera como una competencia” (Sánchez, 2013, p. 29). La siguiente cita explica de forma detallada esta perspectiva de la comprensión:

Desde este punto de vista, la comprensión consiste en ser capaz de reconocer las propiedades y representaciones características de un objeto o fenómeno, relacionarlos con otros y ser capaz de usarlos en toda la variedad de situaciones problemáticas que se proponen en el aula. Por lo tanto, se considera que se ha comprendido cuando se usa de manera competente en diversas prácticas, es decir, se trata de una capacidad pública y visible y no tanto como un proceso mental que se produce en la mente de los estudiantes. (Font, 2001, pp. 29-30)

Los alumnos demostraran que han comprendido las características de un objeto cuando saben expresar que es y para qué sirve dicho objeto, saben relacionarlos con otros objetos cuando conocen e identifican que utilidad pueden tener en la vida real, y por ultimo lo ponen en práctica en las situaciones problema que el propio juego va generando.

Para Perkins (2003), la comprensión implica no solo poseer un conocimiento sobre algo, sino ser capaces de utilizar ese conocimiento en un contexto práctico, hacer ciertas cosas, resolver problemas..., con ese conocimiento. Esta preocupación por enseñar para la comprensión, nació a partir del proyecto Cero desarrollado por Perkins en la Universidad de Harvard, con el objetivo de mejorar la educación. Implica un gran interés en que el alumnado reflexione sobre lo que está aprendiendo, y sea capaz de establecer relaciones entre su vida y los aprendizajes, lo que supone establecer un vínculo entre la teoría y la práctica (Blyte, 1999).

La Enseñanza para la Comprensión requiere del concepto de enseñanza activa.

Un docente activo está comprometido con el aprendizaje del alumno mediante el proceso de dar ejemplos, explicaciones, estimular las inferencias, la formulación de hipótesis, el planteo de situaciones problemáticas, incentivando el establecimiento de patrones, de semejanzas y/o diferencias, la generalización y el monitoreo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Clavel y Torres, 2010, p. 3).

En definitiva la comprensión sería una habilidad para pensar, actuar de una manera flexible utilizando lo que uno sabe. Está ligada a la toma de decisiones eficaces para solucionar los problemas que en nuestro caso, le plantea las situaciones motrices.

La función del profesorado es ayudar a los alumnos en esa comprensión, pero no es tarea fácil, ya que no todo el mundo comprende de la misma forma. Además, existen distintos tipos de comprensión, dependiendo de los contenidos y del momento en el que se realiza. Es diferente que los alumnos aprendan y comprendan contenidos de matemáticas que un acontecimiento histórico de ciencias sociales.

Siguiendo la clasificación de la comprensión que desarrolló Sánchez (2013), la comprensión puede clasificarse en dos grandes categorías (constructiva y reconstructiva), dependiendo si es un aprendizaje nuevo o unos aprendizajes o situaciones, ya vividos con anterioridad.

Así, consideré que estaban demostrando una comprensión reconstructiva cuando eran capaces de reconstruir sus acciones de juego, darles sentido en su contexto específico o demostrar que habían entendido sus efectos sobre el contexto. Por otra parte, el alumnado ponía en evidencia una comprensión constructiva cuando creaban nuevos significados a partir de la información que manejaban y las propias experiencias de aprendizaje. (Sánchez, 2013, p. 280)

En esta figura se puede apreciar los diferentes tipos de comprensión y sus categorías.

Tabla 1. *Tipos de comprensión*

Comprensión reconstructiva	Descriptiva
	Justificativa
	Crítico-reflexiva
Comprensión constructiva	Descriptiva
	Justificativa
	Critico – reflexiva
	Creativa



La *comprensión reconstructiva* a su vez queda dividida en tres tipos o categorías. La primera categoría es la *comprensión reconstructiva descriptiva*. Como dice Sánchez (2013), recoge descripciones simples de acciones del juego, tanto individuales como colectivas, descripciones de objetivos, espacios de juego y funcionamiento, pequeñas explicaciones de normas, reglas de juego y conceptos. Un ejemplo de este tipo de comprensión, con respecto a una tarea de baloncesto, sería el siguiente: *“Pasé el balón a mi compañero y después corrí lo más rápido posible y me situé cerca de la canasta”*. El alumno está reconstruyendo la acción del juego que ha desarrollado, describiéndola para proporcionar información acerca de su comportamiento.

La segunda categoría es la *comprensión reconstructiva justificativa*. En ella se explican los motivos y justificaciones que les han llevado a realizar una determinada acción del juego, o adoptar una estrategia específica. En esta categoría se utilizan términos explicativos como “porque...”, “para...”, “para que...”. Un ejemplo de este tipo de comprensión con respecto al mismo ejercicio de baloncesto anterior sería: *“Pasé el balón a mi compañero porque un defensor venía a quitarme el balón y él estaba desmarcado. Después corrí lo más rápido posible y me situé cerca de la canasta para estar bien colocado en caso de recibir el balón y poder anotar.”* El alumno está reconstruyendo sus acciones del juego, explicando los motivos por los que ha realizado cada acción. Esta verbalización de las propias acciones ayuda a comprender mejor lo que ha hecho cada alumno, siendo consciente de forma más significativa de los motivos por los que ha realizado cada acción. Si un alumno es capaz de expresar un conocimiento está demostrando su comprensión sobre él. Además en relación a la esencia de la Educación Física, este tipo de comprensión nos sitúa en la preocupación no solo por la acción motriz, sino que nos adentra en el concepto de conducta motriz.

La tercera categoría es la *comprensión reconstructiva crítico-reflexiva*. En ella los alumnos detectan los aciertos y errores que han cometido, descifrando el porqué se ha hecho bien o mal en cada caso. Se realizan valoraciones críticas acerca de las acciones realizadas y por último se establecen conclusiones. En la siguiente cita se explica detalladamente todo lo que engloba la comprensión reconstructiva:

Por último, consideré que demostraban una comprensión reconstructiva crítico-reflexiva cuando al repasar y analizar la participación en los juegos eran capaces de

detectar los errores que habían cometido y realizar valoraciones sobre su propia actuación o la de otros, es decir, emitir juicios de valor sobre el desarrollo o el resultado de una acción de juego. (Sánchez, 2013, p. 291).

Un ejemplo de este tipo de comprensión, siguiendo la misma línea de los ejemplos anteriores sería: *“Me gustó como resolví la tarea anterior. Pasé el balón a mi compañero porque un defensor venía a quitármelo y él estaba desmarcado, y así pudimos seguir manteniendo el balón en nuestro poder. Después corrí lo más rápido posible y me situé cerca de la canasta, libre de defensores para estar bien colocado en caso de recibir el balón para poder anotar. Finalmente no recibí pase para poder anotar, pero si mi compañero hubiese decidido pasarme el balón hubiera estado bien situado para lanzar a canasta porque estaba sin contrarios defendiéndome y cerca de la canasta.”*. El alumno está reconstruyendo sus acciones del juego dándose cuenta de sus aciertos, y lo hace de forma argumentada. Finalmente acaba realizando una conclusión crítica afirmando que aunque no le pasaron el balón, estaba bien situado para anotar ya que estaba libre y cerca de la canasta. Esta reconstrucción tan completa de sus acciones demuestra el grado tan alto de comprensión que tiene ese alumno con respecto a esos principios tácticos (mantener el balón y progresar hacia el objetivo), en particular de baloncesto. La comprensión resulta más significativa cuando el alumno es capaz de expresar y desglosar al mínimo detalle sus propias acciones.

La segunda gran categoría en la que dividimos la comprensión se llama *comprensión constructiva*. Según el contenido de trabajo, ésta a su vez se puede dividir en 4 tipos o categorías más. La primera de ellas se llama *comprensión constructiva descriptiva*. En la siguiente cita se explica detalladamente el funcionamiento para que se desarrolle este tipo de comprensión:

Ahora bien, en este tipo de comprensión constructiva, una comprensión descriptiva implica relatar sus planes de acción ante una situación inminente que no han practicado con anterioridad. Este tipo de producción estratégica puede realizarse en contextos de juego con limitaciones temporales, por ejemplo, cuando ofrecen instrucciones tácticas a sus compañeros/as, responden a las preguntas del profesor sobre la estrategia justo antes de emprender una acción de juego o proponen una forma de enfrentarse a un problema táctico en los debates de ideas. ... (Sánchez, 2013, pp. 291-292).

Un ejemplo representativo de este tipo de comprensión con respecto a una actividad de baloncesto sería el siguiente: *“María tienes que intentar entrar a canasta por el lado de Juan”*.

La siguiente categoría es la *comprensión constructiva justificativa*. Como señala Sánchez “la comprensión constructiva justificativa tiene lugar cuando el alumnado acompaña de justificaciones y argumentos sus planes de acción inminentes en situaciones de juego o a soluciones tácticas originales” (2013, p. 307).

Con el siguiente ejemplo vamos a darle cuerpo a la explicación anterior acerca de la comprensión constructiva justificativa. *“María tienes que intentar entrar a canasta por el lado de Juan porque es el peor defensor de los tres y tendrás más posibilidades de anotar canasta por su zona”*.

La tercera categoría dentro de la *comprensión constructiva es la crítico - reflexiva*. Aquí se incluyen propuestas de mejora, alternativas y nuevas soluciones acerca de los propios comportamientos de los alumnos y de sus acciones. Este tipo de comprensión recoge además la detección de posibles transferencias que pueden hacer los alumnos a través de sus experiencias previas en otros deportes y/o actividades (Sánchez, 2013). Vemos a continuación un ejemplo: *“María, al recibir el balón no deberías haber corrido hacia la dirección en la que se encontraba Sandra, porque es muy buena defensora. Tenias que haber seguido nuestras indicaciones y haber entrado por el lado de Juan. Hubiese sido más fácil.”*

La cuarta y última categoría corresponde a la *comprensión constructiva creativa*. Para Sánchez, “La comprensión constructiva creativa se refleja en la invención de juegos modificados que contemplaban los principios tácticos de una familia de los juegos deportivos o de modificaciones con la intención de influir sobre su complejidad táctica” (2013, p. 292). De esta forma, los alumnos inventan y modifican juegos utilizando variables que sirven para analizar aspectos tácticos de la práctica. Por ejemplo: “Para el juego de los cinco pases podría haber dos jugadores que hiciesen de comodines, a los que no se les puede quitar el balón, para facilitar la consecución de los pases, ya que habría dos jugadores más que harían de atacantes mientras tuviéramos el balón.”

## **2.2. La enseñanza para la comprensión**

Antes de comenzar a explicar teóricamente que supone la enseñanza para la comprensión, creo que es necesario conocer por qué surge esta nueva e innovadora concepción de la enseñanza y con qué propósito pretende implantarse en el marco educativo.

Clavel y Torres (2010), hablan acerca de las problemáticas existentes en la enseñanza, siendo algunas de ellas el elevado número de repetidores, el alto porcentaje de alumnos que no aprueban las materias en el año escolar y el fracaso en los exámenes de ingreso a la educación superior universitaria. Además, como señalan estos mismos autores, también se ha detectado la incapacidad de muchos alumnos a la hora de relacionar contenidos entre distintas áreas, e incluso entre los diferentes contenidos de estas. Por lo tanto, la sucesión de temas carece de vinculación entre sí. Si desconocemos el sentido de lo que aprendemos, y para que lo aprendemos, no seremos capaces de aplicarlo ni transferirlo a nuestra vida diaria, y por lo tanto estaremos en alejados de los propósitos generales de la educación, que no son otros que prepararnos para desenvolvemos eficazmente en la sociedad, pero activamente, contribuyendo a su mejora.

Ante esta problemática, diversos autores hablan acerca de la necesidad de enseñar para comprender:

La enseñanza para la comprensión implica, para los profesores, la posibilidad de reflexión acerca de la práctica docente y su re significación, y para los alumnos la posibilidad de...despertar un interés reflexivo hacia las materias que están aprendiendo y... ayudarlos a establecer relaciones entre su vida y la asignatura, entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente y entre el presente y el futuro (Blyte, 1999, p. 36).

Como dicen Clavel y Torres (2010), la enseñanza para la comprensión nace de un proyecto de investigación (Proyecto Cero de la Universidad de Harvard), y tiene el propósito de mejorar la educación dentro y fuera de la escuela, enlazando lo que David Perkins llama “los cuatros pilares de la pedagogía”. A través de esos cuatro pilares de la

pedagogía podemos abordar preguntas claves en el proceso de enseñanza de la comprensión como son (Stone, 2005):

- ¿Qué tópicos valen la pena comprender?
- ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?
- ¿Cómo podemos promover la comprensión?
- ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos?

La enseñanza para la comprensión desarrolló una forma de responder estas preguntas en base a cuatro elementos centrales, los cuales también están orientados a guiar el proceso de aprendizaje (Clavel y Torres, 2010). Estos elementos son:

- Tópicos generativos: Son aquellos temas que clarifican al estudiante lo que tiene que comprender, estos tópicos involucran al alumno al motivar su aprendizaje.
- Metas de comprensión: Son aquellas que definen lo que los alumnos deben aprender, a donde se espera que los alumnos lleguen.
- Desempeños de comprensión: Está relacionado con la capacidad de usar lo que uno sabe cuándo actúa e interactúa en el mundo.
- Evaluación diagnóstica continua: Está relacionada con las metas de comprensión, y es el proceso a través del cual se proporciona feedback a los estudiantes con el fin de que mejoren sus desempeños futuros.

Clavel y Torres (2010) hablan acerca de que la enseñanza a través del modelo comprensivo, exige al docente una implicación muy grande, participando activamente en la construcción de conocimiento del individuo. El profesor guiará el proceso de construcción del conocimiento manipulando las variables, controlando la dificultad de la tarea y sus objetivos y favoreciendo la aparición de reglas de acción para que el jugador pueda contrastarlas (Castejón y López Ros, 2003). La siguiente cita explica de manera más detallada como deberá ser la función del maestro desde una perspectiva comprensiva:

La Enseñanza para la Comprensión requiere del concepto de enseñanza activa. Un docente activo está comprometido con el aprendizaje del alumno mediante el proceso de dar ejemplos, explicaciones, estimular las inferencias, la formulación de hipótesis, el planteo de situaciones problemáticas, incentivando el establecimiento de patrones, de

semejanzas y/o diferencias, la generalización y el monitoreo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Clavel y Torres, 2010, p. 4)

No debemos olvidar, como dicen Perkins y León (2002) que comprender un tópico, un tema, una acción..., significa desarrollar desempeños de comprensión en torno de ese tópico, entonces poner en práctica esos desempeños constituye la base de todo aprendizaje para la comprensión. Clavel y Torres (2010) piensan que los alumnos deben dedicar la mayor parte de su tiempo a actividades que les exijan tareas intelectualmente estimulantes, como son explicar, generalizar y, aplicar esa comprensión a sí mismos. Todo ello de forma reflexiva, y con una retroalimentación adecuada por parte del profesor, que les permita progresar.

Algunas de estas cuestiones señaladas, conectan con la necesidad en la educación de ir más allá de la estimulación de habilidades de orden inferior (por ejemplo el recordar, entender o aplicar) para atender también habilidades de orden superior como analizar, crear, evaluar, como señala Lorin Anderson que revisó la Taxonomía de su maestro Bloom en el año 2001.

Otro de los componentes fundamentales en la enseñanza para la comprensión es la evaluación (que como hemos visto en el párrafo anterior se consideraría como una habilidad de orden superior). Para Clavel y Torres (2010) la evaluación tiene una serie de características que son:

- Permite valorar los resultados de las situaciones pedagógicas propuestas por el maestro en clase
- Pone en duda todas nuestras concepciones acerca de la enseñanza y la educación
- Permite al profesor conocer y comprobar que aprendizajes han sido asimilados por el alumno y cuáles no, valorando todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje en los contextos que suceden.
- Los alumnos también participan en el control y valoración de su propio aprendizaje.

Además, como vemos en la siguiente cita, la evaluación tiene dos funciones:

Función formativa, ya que proporciona información durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y permite una comprobación permanente con el propósito de

detectar carencias y progresos dificultades y logros e intervenir en consecuencia. Función psicológica para buscar la motivación e incrementar el conocimiento. (Clavel y Torres, 2010, p. 4)

En definitiva, la enseñanza para la comprensión no es una tarea fácil, ni se va a lograr abordar desde todos los ámbitos educativos, por eso debe ser flexible, adaptándose a todos los niveles educativos. El papel del maestro es esencial, porque es el encargado de orientar la educación a la comprensión, debiendo dedicar la mayor parte del tiempo a actividades que exijan a los alumnos de un proceso intelectual estimulante.

### **2.3. El constructivismo como fundamento de la enseñanza comprensiva del deporte**

A continuación se hará referencia al concepto y características del constructivismo.

#### **2.3.1. Características del constructivismo**

El constructivismo plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente (Serrano y Pons, 2011)

El aprendizaje desde una perspectiva constructivista involucra al alumno como actor principal en su proceso de enseñanza aprendizaje, e implica el uso y transferencia de sus habilidades para la solución de problemas. Mawer (1999) cree que esto “genera aprendizajes más significativos en la medida que el alumno es capaz de reorganizar cognitivamente lo que ha aprendido” (citado en Sánchez, 2014, p.43).

Para DiEnno y Hilton (2001) las características comunes y más representativas del constructivismo son; la participación activa del alumnado, siendo este un agente activo en la construcción de su propio conocimiento. Por ello, el alumno se ve implicado en su aprendizaje y sus experiencias son más significativas. Las experiencias previas, determinantes a la hora de construir y acoplar los nuevos conocimientos a lo que ya teníamos. Si nuestras experiencias previas han sido las adecuadas, afrontaremos de mejor manera la adquisición de esos nuevos conceptos. Por último hay que considerar al

constructivismo como un proceso social y cultural en el cual el dialogo es fundamental para el desarrollo del aprendizaje. (citado en Sánchez, 2014, p.43).

A continuación nos referiremos a estas características.

#### a) Participación activa del alumnado

Como dice Cubero, “Las personas que intervienen bajo una perspectiva constructivista desempeñan un papel activo, ya que los aprendizajes se impregnan de los elementos de su entorno, de sus motivaciones e intereses y su perspectiva de la situación” (2005, p.43). Los alumnos adquieren una gran responsabilidad porque son los encargados de construir significados a través de una reestructuración de los nuevos conocimientos y las ideas previas del alumno. Chen (2000) habla de que para ello los alumnos han de emplear el pensamiento crítico (citado en Sánchez, 2014, p.44). Como señala Ennis (1987), “El pensamiento crítico es un pensamiento razonado y reflexivo que está centrado en qué creer o hacer” (citado en Sánchez, 2014, p.44). Por otro lado, McBride (1992) habla de un “pensamiento reflexivo que se utiliza para la toma de decisiones razonables sobre el movimiento” (citado en Sánchez, 2014, p.44). Las dos concepciones anteriores se ponen de acuerdo en la medida que el alumno debe tomar buenas decisiones, reflexivas, para resolver todo tipo de situaciones problemáticas que puedan surgir. Para Mitchel, Oslin y Griffin (2006) en la enseñanza comprensiva, desde un enfoque constructivista, se presentan principios como la exploración, el descubrimiento y la resolución de problemas o el debate de ideas (citado en Zaragoza, 2014, p.14). El modelo comprensivo está se relacionado directamente con las teorías constructivistas del aprendizaje (Rovegno, Nevet y Barbariaz, citado en Sánchez, 2014, p.37). Estas teorías creen en el aprendizaje como un proceso de descubrimiento, mediante el cual el alumnado construye su propio conocimiento. El niño presenta un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el maestro ya no es el centro del proceso y actúa únicamente como guía de ese aprendizaje, ayudando al alumno en su proceso de adquisición de conocimientos, motivándolo a aprender.

Los maestros cobran por tanto, un papel importante, ya que son los encargados de proponer a los alumnos situaciones problema que les exijan respuestas condicionadas al pensamiento crítico (rol de facilitadores). Como señala Sánchez, “A través del pensamiento crítico, el alumno despliega un conjunto de habilidades cognitivas



mediante las cuales le permitan contrastar, comparar, formular y evaluar diferentes hipótesis y soluciones” (2014, p. 44).

Es importante ofrecer a los alumnos la posibilidad de desarrollarse en un contexto donde se fomente la reflexión, utilizando el dialogo para que el aprendizaje tenga un sentido participativo. “Esta concepción activa implica una reestructuración interna del conocimiento por parte del alumno, en la cual las experiencias y conocimientos previos cobrarán una gran importancia para ello” (Cubero, 2005, p. 45).

#### b) El conocimiento y las experiencias previas

Autores como Piaget o Ausubel hablaron, en la teoría del desarrollo cognitivo, acerca de la importancia que tienen las experiencias y conocimientos previos en el aprendizaje de los contenidos. Piaget habla sobre la importancia que tienen las preconcepciones de los alumnos para el aprendizaje de un contenido (Sánchez, 2014). Ausubel piensa que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe para enfocar los nuevos aprendizajes.

Los conocimientos y experiencias previas están relacionados directamente con el aprendizaje significativo. Ausubel considera el aprendizaje significativo como “interacción activa e integradora entre nuevos materiales e ideas ya existentes en la estructura del conocimiento del estudiante” (citado en Sánchez, 2014, p.46). Cuanto más significativo sea el aprendizaje para el alumno, mayor será la comprensión de éste sobre ese contenido.

El conocimiento y las experiencias previas son propias, y dependen de lo que ha ido viviendo cada uno a lo largo de su vida. Los alumnos tienen la influencia de múltiples fuentes que pueden generar conocimientos y experiencias en ellos, como por ejemplo familiares, profesores, amigos o medios de comunicación (Rovegno, citado en Sánchez, 2014, pp. 46-47). Los conocimientos previos tienen entonces una dimensión social y cultural (Ausubel, 2002). Por lo que la adquisición del conocimiento se puede entender como un proceso de reconstrucción de conocimientos que ya existen en el alumno.

Como dice Sánchez (2014), en los modelos de enseñanza basados en perspectivas constructivistas de aprendizaje, los conocimientos previos desempeñaran un papel fundamental, como sucede por ejemplo en el modelo comprensivo. Los alumnos por lo

tanto se enfrentan a planteamientos educativos con unos conocimientos únicos y diferentes a los de los demás. Por eso, es importante que los maestros conozcan cual es el nivel de partida de cada uno de los alumnos, para poder individualizar el proceso de enseñanza diferenciando entre aquellas ideas previas que permiten seguir comprendiendo y actualizándose en cuanto a los nuevos contenidos, y aquellas ideas erróneas que dificultan la adquisición de los nuevos conocimientos (Sánchez, 2014).

### c) Aprendizaje situado y comunidades de práctica

“Desde la perspectiva del aprendizaje situado, se considera al aprendizaje como un proceso de colaboración entre sujetos, como si de una labor de equipo se tratara, para realizar cambios en el individuo” (Light, 2006, pp. 49-50). El aprendizaje no es un hecho aislado del contexto que sucede en la mente de las personas,... sino que es fruto de la implicación activa en tareas que se realizan en la vida cotidiana y en escenarios sociales como el ámbito educativo. (Sánchez, 2013, p.48).

Como afirman Kirk y Macdonald (1998) el aprendizaje se establece en los contextos en los cuales se aprende, por lo tanto el aprendizaje situado se ve como un proceso social formado gracias a los contextos en los que se mueve el individuo (citado en Abad, Benito, Giménez y Robles, 2013, p.140). Para Fowler y Mayes (2000) este enfoque se fundamenta en tres pilares básicos: las comunidades de práctica, la participación periférica legítima y la actividad (citado en Sánchez, 2014, p. 51).

Para Billet (1994) la comunidad de práctica se genera a partir de las relaciones interpersonales que tenemos las personas entre nosotros, y en relación con el contexto que nos rodea. El proceso de interacción que se lleva a cabo entre los diferentes agentes que participan en el aprendizaje de los alumnos, y que se mantiene con el tiempo, se considera comunidad de práctica (citado en Sánchez, 2014, pp. 51-52). A través del modelo de enseñanza comprensivo se pueden crear esas comunidades de práctica, ya que se exige una interrelación entre todos los agentes que participan y en la cual el alumnado se debe implicar activamente, además del contexto en el que se encuentran, primordial para poder crear aprendizajes significativos.

Light afirma que “la participación dentro de una comunidad de práctica implica la visión de la persona dentro del mundo como un miembro legítimo de una comunidad

socio-cultural” (citado en Sánchez, 2014, p. 52). Como señala Lave y Wenger (1991), “esta participación se va incrementando progresivamente, comenzando por la participación periférica legítima, donde los aprendizajes son fruto de la observación del funcionamiento de esa comunidad de práctica” (citado en Sánchez, 2014, p.52). El incremento de la participación en la comunidad de práctica dependerá del aprendizaje, siendo ésta más completa en la medida que se produzca la mejora en el aprendizaje (Light, citado en Sánchez, 2014, p.53).

La actividad es también un elemento indispensable para la construcción del conocimiento. A través de ella, los alumnos obtienen experiencias de aprendizaje que les permiten establecer relaciones entre el contexto real y la educación física (Ennis, 1999). Azzarito y Ennis (2003), entienden la actividad dentro del marco del aprendizaje situado destacando que los escenarios de aprendizaje tienen que tener las características de situaciones de la vida real.

Por lo tanto, para que se genere conocimiento es importante que los alumnos sean considerados agentes activos, y para ello el maestro debe propiciar ambientes participativos, a través de actividades y experiencias que se aproximen a la vida real, entre los individuos que forman la comunidad de aprendizaje. Es importante también partir de los conocimientos previos de cada uno de los alumnos para la construcción de los nuevos conocimientos.

### **2.3.2 La comprensión en la escuela: la comprensión en la enseñanza de los deportes colectivos en educación física.**

En la enseñanza de la EF, tradicionalmente, se ha centrado en la reproducción de las habilidades o gestos técnicos a partir de tareas analíticas. No se han dedicado momentos para favorecer la comprensión hasta que han aparecido nuevos modelos de enseñanza, como el modelo que posteriormente expondré desarrollado por Bunker y Thorpe (1982). Grehaigne y Godbout (1995) hablan de que en el caso concreto de la enseñanza de los juegos y deportes colectivos, es necesario desarrollar un pensamiento táctico construido sobre el conocimiento de reglas de acción que facilite y permita al alumnado la resolución de los problemas que le plantea el juego (citado en Abad, Benito, Giménez y Robles, 2013, p.140). Esto significa que nuestra preocupación en la enseñanza de esta actividad, es que los jugadores tengan que enfrentarse y resolver de forma inteligente

los problemas que surgen cuando se intenta superar al adversario.

A través de la comprensión, los contenidos escolares se aprenden siguiendo una serie de relaciones internas en el individuo que necesitan la implicación del plano cognitivo (Sánchez, 2013). La comprensión en la escuela genera estudiantes que piensan, que comprenden el porqué de lo que hacen, y genera alumnos capaces de darles sentido y transferencia a los aprendizajes adquiridos dentro del contexto escolar. Para Sánchez (2013), la comprensión también es un medio para desarrollar el aprendizaje y favorecer motivación a quien aprende. Esta motivación surge de la satisfacción que produce ir comprendiendo y dominando los contenidos en el proceso de aprendizaje, dentro de su propio contexto. Con ello, los estudiantes pueden entender mejor el mundo que les rodea e intervenir en él de un modo más racional, con mayor flexibilidad ante las novedades e imprevistos... para resolver los problemas de su vida cotidiana y escolar. (Sánchez, 2013, p. 31) Para Perkins, “todo esto va a favorecer que en el futuro puedan desempeñar, de modo apropiado, roles sociales y profesionales que les van a exigir valoraciones, comprensión y juicios.” (citado en Sánchez, 2013, p. 31)

El papel del profesorado es primordial, exigiendo así un serio compromiso para provocar situaciones adecuadas que permitan favorecer los procesos de reflexión y generación de hipótesis en los alumnos. Es decir, provocar situaciones en las que el alumnado realice intercambios con otros alumnos y con el profesor, genere hipótesis y las contraste con otras, explique sus conclusiones, ejemplifique... en definitiva, que se implique en su proceso de aprendizaje, interactuando al máximo con los compañeros, profesorado y entorno educativo.

### **2.3.3 El modelo tradicional de enseñanza de los deportes colectivos con balón**

A la hora de diseñar los elementos del proceso de intervención, el maestro puede elegir diferentes enfoques para orientar su práctica docente. Este camino debe estar sujeto a aspectos como; contenidos a enseñar, características de los alumnos a nivel individual y a nivel grupal, necesidades educativas...etc. Alarcón, Cárdenas, Miranda y Ureña (2009) creen que muchas veces la elección del modelo de enseñanza se hace de forma inconsciente dependiendo más del momento histórico en el que te encuentras, que por los aspectos comentados anteriormente. Como señalan Porlán y Flor (1983), toda práctica que un individuo lleva a cabo en su vida, está condicionada a una teoría.

“Ahora bien, aunque toda práctica conlleva una teoría, no significa que siempre que hacemos algo, lo hagamos conscientes de cuál es el encuadre teórico que respalda lo que hacemos” (citado en Alarcón, Cárdenas, Miranda y Ureña, 1993, p.104). Algo parecido es lo que viene sucediendo en la enseñanza de los deportes colectivos hasta día de hoy.

Uno de los modelos más influyentes y prevalecientes en el tiempo ha sido el modelo tradicional, por el cual la enseñanza de las habilidades técnicas es considerada el eje principal del aprendizaje. El alumno adquiere el rol de receptor pasivo, mecanizando y repitiendo ejercicios que le permiten dominar con precisión una habilidad técnica determinada. Como señala Boghossian “El conocimiento se origina sin implicar cognitivamente al alumno, se da a partir de las relaciones entre un estímulo observable y la respuesta que le precede” (citado en Sánchez, 2014, p. 26). Por lo tanto, el componente cognitivo pasa a un segundo plano, y lo que verdaderamente importa primero son las habilidades técnicas que después se aplicarán en situaciones globales de juego. Las funciones del docente son; primero realizar la demostración técnica, segundo establecer una progresión y controlar el desarrollo de los ejercicios y tercero ofrecer un feedback sobre el resultado de la técnica. Sánchez (1992) habla acerca de tres fases para explicar la progresión del modelo tradicional. La primera fase se dedica a la enseñanza de las habilidades técnicas específicas de forma analítica, fuera del contexto de juego. Las habilidades responden a modelo de ejecución referente, que es la forma más eficaz de realizar esa habilidad. Se produce una comparativa con respecto a ese modelo, y de ahí se deriva la correcta o errónea ejecución de la habilidad técnica específica. La segunda fase se caracteriza por la integración de las habilidades adquiridas a situaciones simuladas de juego. El sujeto tiene la oportunidad de darle significado a las habilidades trabajadas con anterioridad de forma analítica, en situaciones de juego simuladas. La tercera y última fase integra las habilidades en situaciones de juego real. En esta fase se puede incluir un pequeño trabajo de aspectos tácticos individuales y colectivos.

Las tareas en este modelo técnico parten de lo simple hasta llegar a lo complejo, bajo una instrucción básicamente de mando directo o asignación de tareas. El profesor transmite la información al alumno, que la recibe de forma pasiva, para imitarla posteriormente. Además, el feedback es del tipo descriptivo y los alumnos reciben la

información de cómo ha sucedido su respuesta, si se ha hecho bien o mal pero no se proporciona información acerca de cómo deberían resolver los problemas.

Figura 1. Características principales del modelo vertical-técnico



#### 2.3.4. El modelo Teaching Game for Understanding (TGfU)

Sánchez, Devís y Navarro (2014) consideran que el origen del modelo TGfU se vio motivado por el interés para solucionar la escasa competencia que adquirirían los estudiantes para resolver situaciones reales del juego y el poco progreso que experimentaban los alumnos menos hábiles, sobre todo en las actividades y/o juegos deportivos con balón (habitualmente denominados deportes colectivos). Las actividades de aprendizaje resultaban poco relevantes y significativas para la mayoría del alumnado y por tanto muy poco motivantes.

Bunker y Thorpe (1982), los creadores de este modelo pedagógico, “propusieron un modelo estructurado en una secuencia de seis etapas que progresaba desde un énfasis inicial en los aspectos tácticos del juego al uso contextual de las habilidades técnicas:”: (Sánchez, 2013, p. 81). La siguiente cita explica de forma clarificadora esa secuencia de seis etapas de las que hablan Bunker y Thorpe:

*Juego modificado:* Consiste en presentar un juego modificado que ejemplifique uno o varios aspectos de la naturaleza problemática de uno o varios juegos deportivos estándar. *Apreciación del juego:* La práctica del juego pretende ayudar a que los jugadores entiendan las reglas que configuran el juego y cómo sus cambios pueden tener implicaciones tácticas. Al mismo tiempo, en esta etapa tiene el objetivo de que los jugadores se familiaricen con otros elementos característicos del juego como el espacio en el que se desarrolla o la forma de conseguir puntos. *Conciencia táctica:* A través de la participación en el juego modificado y las intervenciones del profesorado para estimular la reflexión, en esta etapa se persigue que los jugadores desarrollen una comprensión básica de los principios tácticos del juego y las acciones que deben emprender para superar al adversario. *Toma de decisiones:* Llegados a este punto, los jugadores

comienzan a diferenciar entre decisiones basadas en qué hacer y cómo hacerlo, llegando a la necesidad de disponer de determinadas habilidades técnicas para resolver las demandas del juego. *Práctica de habilidades técnicas*: Una vez se ha despertado la necesidad de dominar determinada/s habilidad/es técnica/s para tener éxito en el contexto de juego, en esta etapa los jugadores perfeccionan su ejecución alejados de la complejidad táctica del juego. *Rendimiento*: Tras la práctica de la habilidad técnica requerida se vuelve al contexto de juego para buscar una participación competente basada en la comprensión de juego y el dominio técnico (Sánchez, 2013, p. 81).

Figura 2. Modelo TGfU. Adaptado de Bunker, Thorpe (1982)



Como dice Sánchez “existen una serie de principios generales prácticos que ayudan a orientar su puesta en práctica en las clases de educación física” (2013, p.83).

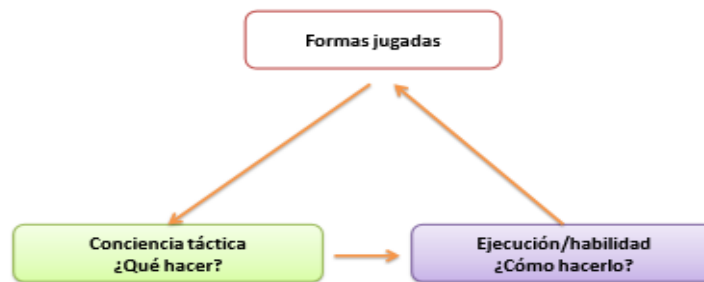
- Oportunidades para la exploración del juego: Los jugadores tienen que tener tiempo para experimentar las demandas tácticas y técnicas de los juegos como paso previo imprescindible para la comprensión y aplicación de sus principios tácticos, así como el dominio contextual de las habilidades técnicas exigidas.
- Modificación del juego para estimular la comprensión táctica y la participación: Las situaciones de aprendizaje que propone el modelo son juegos cuyas elementos estructurales pueden manipularse en beneficio del aprendizaje y la participación de los jugadores.

- Prevalencia de los procesos perceptivos y decisionales: La incidencia sobre los aspectos tácticos del juego demanda que los jugadores mejoren su capacidad para interpretar qué está sucediendo en el juego y tomar aquellas decisiones que sean más acertadas según la situación en que se encuentren.
- Provocar la verbalización mediante estrategias diversas: Los profesores tienen que utilizar diferentes estrategias (preguntas, reuniones de equipos, fichas de clase) para que los jugadores expresen su pensamiento táctico.
- Atención a la calidad de la participación y la experiencia afectiva y emocional de los jugadores: El disfrute y la satisfacción por participar en situaciones de juego accesibles, pero también emocionantes y desafiantes, garantizan su motivación por seguir mejorando su dominio del juego deportivo. A través de las modificaciones y otras estrategias, los profesores también pueden orientar los juegos modificados para que estas cuestiones estén presentes en las clases.
- Progresión en complejidad y diversidad táctica: Las familias de juegos deportivos y los juegos modificados que las ejemplifican tienen que presentarse a los aprendices en un orden que facilite su comprensión, motivación y aprendizaje. Además se sugiere abordar el conjunto de las familias a lo largo de la etapa escolar.

Posteriormente, Griffin et al. (1997) propusieron un modelo simplificado al TGfU de Bunker y Thorpe (1982). Ese modelo simplificado se denomina modelo trifásico, ya que reduce a tres, las seis etapas del modelo inicial de Bunker y Thorpe. El modelo trifásico parte de una situación de juego, en la que se provocan ciertas modificaciones para que emerja un problema táctico concreto del deporte practicado. A partir de ahí, se pretende desarrollar la conciencia táctica de los individuos sobre ese problema táctico a través de estrategias reflexivas que respondan a qué hacer. Una vez se identifique la manera de abordar el problema, es necesaria la aplicación de ciertas habilidades técnicas, y es importante que los alumnos sean conscientes de la necesidad de su mejora, con diferentes grados de contextualización, según la dificultad del gesto y el nivel de los jugadores. Se ha pasado de responder sobre el qué hacer, al cómo hacerlo. Finalmente el ciclo acaba con una vuelta a la situación inicial o a otro más complejo para transferir el aprendizaje desarrollado en las etapas anteriores.



Figura 3. Modelo trifásico (Griffin, Mitchell, Oslin, 1997)



### 2.3.5. Fundamentos metodológicos y pedagógicos del modelo Teaching Game for Understanding (TGfU)

El modelo comprensivo focaliza en los problemas propios del juego deportivo y su contexto gran parte de sus esfuerzos como modelo de enseñanza. Para Devís y Peiro “estos aspectos están relacionados con la táctica ya que para resolver los problemas del juego mediante la toma de decisiones, el alumno necesitará comprender los principios tácticos básicos.” (citado en Zaragoza, 2016, pp. 32,)

Para Zaragoza (2016) los principios fundamentales de este modelo son:

- *El juego modificado*: Bunker, Thorpe y Almond (1986) hablan de la importancia que tiene iniciar la enseñanza con situaciones en las que el alumno se encuentre con los problemas reales de los juegos deportivos (citado en Zaragoza, 2016, p.33). Turner (2005) cree que para ello, se utilizan los juegos modificados, que a través de modificaciones en uno o varios componentes del propio juego deportivo, ayudan al alumno a comprender el objetivo táctico del juego propuesto, ser consciente de que posibles soluciones aplicar y por último de qué forma utilizar las habilidades técnicas de las se dispone (citado en Zaragoza, 2016, p.34). Para Méndez (2012) “la modificación se utiliza como estrategia para ajustar los juegos deportivos al nivel de desarrollo de los alumnos.”(citado en Abad, Benito, Giménez y Robles, 2013, p. 140) Por ello, como dicen Bunker y Thorpe (1982) “los principios pedagógicos constituyen el fundamento de las distintas modificaciones que se pueden realizar a las versiones adultas de los

juegos o deportes para adaptarlos al nivel de los jugadores, reducir su complejidad y enfatizar los problemas tácticos.” (citado en Sánchez, 2014, p. 99)

- Ejemplificación: Permite la posibilidad a los alumnos de explorar las similitudes y diferencias entre los juegos.
- Representación: Los juegos empleados han de guardar una similitud táctica con la forma avanzada del mismo, es decir, han de compartir los problemas tácticos.
- Exageración: Cambiar las reglas secundarias, como por ejemplo la dimensión y forma del terreno de juego, para abordar los problemas tácticos establecidos.
- Complejidad táctica: Implica ajustar el juego al nivel de los alumnos. Hay problemas tácticos que pueden ser muy complejos, pero a medida que se va desarrollando la comprensión de estos, y se solucionan adecuadamente, el nivel de complejidad se ajustará de nuevo.

Devís y Peiro (1995) hablan acerca de las características que tienen los juegos modificados. Consideran las siguientes:

- Es un juego competitivo que permite distinguir un ganador y un perdedor.
- No se trata de situaciones analíticas aisladas, sino de juegos globales.
- Juego flexible que se ve afectado por distintas modificaciones sobre la marcha.
- Es un juego que con sus modificaciones, facilita la comprensión de los principios tácticos del juego deportivo concreto.

Estos mismos autores, Devís y Peiro (1995), hablan acerca del tipo de modificaciones en un juego modificado. Estas pueden ser en torno al material (grande, pequeño, blando, duro...), el equipamiento (bates de distintos tamaños, conos, aros...), la zona de juego (campos más pequeños, mas grandes, más estrechos, más anchos...) y finalmente en torno a las reglas (puntuaciones, número de jugadores...).

- *Los problemas tácticos como contenido de enseñanza:* Metzler define el problema táctico como “una situación que típicamente surge en un juego o forma de juego que requiere la aplicación simultánea de habilidades y conocimientos tácticos” (citado en Zaragoza, 2016, p.34). Gracias al trabajo del conocimiento táctico como

contenido de enseñanza, el individuo puede determinar sus decisiones y la aplicación de sus habilidades técnicas de manera efectiva (Sánchez, 2014). En el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante crear y llevar a cabo un creciente desarrollo en cuanto al nivel de complejidad táctica de los juego deportivos, para ir aprendiendo aquellos aspectos tácticos y habilidades técnicas concretas diferentes para cada periodo de la escuela en la que nos encontremos (Zaragoza, 2016). Launder (2001) habla por tanto, de que para poder abordar un problema táctico, es necesario la implicación del conocimiento táctico, además de la ejecución de una habilidad técnica, que viene precedida por una toma de decisión. (citado en Zaragoza, 2016, p.35) Es importante además, el conocimiento de los distintos principios de acción que rodean a cada juego deportivo. Por principios de acción entendemos los conocimientos activos que permiten resolver los problemas a los que se enfrenta el jugador. Están asociados principalmente con puntuar o prevenir la puntuación. Para llevar a cabo eficazmente esos principios de acción y tener éxito, hay que conocer las reglas de acción de cada principio. Por reglas de acción entendemos las condiciones a respetar y los elementos a tener en cuenta para que la acción sea eficaz (“Para mantener la pelota, me desplazaré para estar a una distancia de pase de mi compañero de equipo (atacante) y me alejaré del defensor”).

Las habilidades técnicas por lo tanto tienen relevancia en este modelo comprensivo, pero la diferencia con el modelo tradicional la encontramos en el momento de trabajarlas. Mientras que en el modelo tradicional la enseñanza gira en torno al trabajo de ejecución de las habilidades técnicas, y es el punto de partida del aprendizaje, en el modelo comprensivo ese trabajo de habilidad se produce después del desarrollo de un conocimiento táctico elemental. Ahí es donde se aprecia la necesidad del trabajo de esa habilidad concreta, para que con su mejora, se pueda tener eficacia en las próximas situaciones tácticas planteadas (Sánchez, 2014).

- *El debate de ideas*: “El desarrollo de la conciencia táctica del alumno se lleva a cabo a través de un proceso de comunicación que pone de manifiesto la interacción entre el alumno, el juego modificado y el profesor” (Sánchez, 2014, p. 103). De esta forma, para Rink (1999) el alumno obtiene información y su aprendizaje se ve favorecido (citado en Sánchez, 2014, pp. 103-104). “En el contexto de una enseñanza comprensiva del deporte, la interacción entre el profesor y el alumno se centra en el planteamiento de cuestiones” (Sánchez, 2014, p. 104). Este proceso es denominado por

Gréhaigne y Godbout (1998) como debate de ideas (citado en Sánchez, 2014, p.104). El debate de ideas, desde una perspectiva comprensiva, cobra mucho sentido debido a la necesidad de retroalimentación, bien de los alumnos o profesores entre ellos, que ayuda a que cada individuo sea consciente de lo que ha hecho y porqué lo ha hecho.

Como ejemplo de preguntas y respuestas reproduzco textualmente la propuesta de Díaz y Castejón (2011, citado en Zaragoza, 2016, pp.36-37):

Pregunta (P): “¿Qué ha pasado?”

Respuesta (R): Que he perdido el balón.

Pregunta (P): ¿Por qué?

Respuesta (R): Porque me lo ha quitado mi oponente.

Pregunta (P): ¿Por qué te lo ha quitado?

Respuesta (R): Porque estaba muy cerca.

Pregunta (P): ¿Qué podrás hacer para evitarlo?

Respuesta (R): Separarme de él.

Muy bien, a ese recurso se le llama desmarque”

Este es un ejemplo de lo que se pretende conseguir a través del debate de ideas, fomentar interacciones sobre el juego para llegar al alumno y conseguir en él un aprendizaje significativo (Zaragoza, 2016). De esta forma, el individuo podrá tomar decisiones acertadas en el futuro en relación a las interacciones verbales mantenidas en el debate de ideas.

“La capacidad de observación supone un prerequisite esencial para el posterior debate de ideas y tiene una especial importancia tanto para el profesor como para el alumno” (Sánchez, 2014, p. 105). De esta forma, el profesor puede darse cuenta de los errores de los alumnos y las necesidades de cada uno de ellos. “Por otro lado, el alumno necesita ir desarrollando una capacidad de observación sobre su propia acción de juego que... será paralela al desarrollo de la comprensión del juego” (Sánchez, 2014, p. 105).

El alumno será capaz, entonces, de identificar sus acciones y de tomar decisiones acertadas, gracias a interacciones verbales que han llevado a cabo con anterioridad.

### **3.- Apartado de aplicación práctica**

Después de que se han presentado los fundamentos teóricos, se presentará una aplicación práctica (una intervención para favorecer la comprensión en un contenido concreto de la Educación Física). Concretamente en este apartado práctico se presentarán los objetivos, las características del colegio (contexto) donde se ha desarrollado la intervención, las características de la unidad didáctica, los principales resultados de la intervención y la discusión de los mismos. Por último se presentarán las conclusiones.

#### **3.1.- Objetivos**

- Diseñar tareas y estrategias para favorecer la comprensión de los alumnos en diferentes aprendizajes a desarrollar en una unidad didáctica de deportes colectivos con balón en Primaria.
- Analizar y reflexionar acerca del efecto que en los aprendizajes y en la comprensión de los principios de acción denominados “mantener y conservar el balón” y “progresar hacia el objetivo”, ha generado las diferentes estrategias implementadas bajo un modelo comprensivo de enseñanza.

#### **3.2.- Aspectos metodológicos**

##### **3.2.1. Descripción del contexto: colegio, características de los alumnos.**

El colegio CEIP Joaquín Costa se encuentra en la localidad de Tarazona, en la provincia de Zaragoza. Se encuentra situado en la avenida navarra, una de las calles más transitadas de Tarazona. Cerca del colegio se encuentran servicios públicos como son la

policía local, la biblioteca municipal, el polideportivo, el centro de salud o la estación de autobuses.

Es un colegio de enseñanza en educación infantil y primaria. Hace unos años era un colegio que tenía dos vías en todos los cursos, pero actualmente solamente en 6º se cuenta con dos vías. Esto viene dado por el descenso de la natalidad en la localidad que provoca que haya menos niños en los colegios.

Se puede decir que, en general, el colegio tiene un nivel socio-cultural medio con alguna excepción de familias de alto nivel y algunas de bajo nivel. Hay muchos alumnos extranjeros, principalmente ecuatorianos, rumanos, colombianos y marroquíes, que forman el 20% del total del alumnado. También hay bastantes niños de etnia gitana.

El grupo de 4º, con el que he desarrollado mi unidad didáctica, cuenta con 25 alumnos, de los cuales 15 son chicas y 10 son chicos. Una de esas 15 chicas es repetidora, el año pasado estaba también en 4º de primaria. No es un grupo muy cohesionado y suele haber conflictos en la clase, que se centran sobre todo en 3-4 alumnos, todos ellos chicos, y que tienen un comportamiento un tanto disruptivo.

En cuanto al desarrollo cognitivo y fonológico, ningún alumno presenta dificultades y todos están dentro de unos parámetros estándares que les permiten desenvolverse eficazmente en su día a día.

En cambio, en cuanto al desarrollo social de los alumnos podemos observar la dificultad que muestran algunos de ellos a la hora de relacionarse e incluso de trabajar en grupo. Estos síntomas únicamente los presentan dos alumnos de la clase, aunque no muchos alumnos ponen de su parte para ayudar a estos compañeros a mejorar sus relaciones sociales.

En educación física se trata de un grupo muy dispar, ya que hay niños con una capacidad física muy buena pero también niños que se encuentran en el otro extremo. La mayoría suelen comportarse bien, aunque esos 3-4 alumnos de los que he hablado anteriormente, son los chicos que más conflictos suelen tener. Todo ello provocado, sobretodo, por situaciones en las que el resultado de la tarea no va a su favor. Esto provoca numerosas interrupciones en las clases que acaban con esos alumnos fuera de la tarea.

El centro cuenta con un pabellón/gimnasio en la parte de detrás del centro. Además dispone de un amplio recreo con dos canchas de baloncesto y una de fútbol, a parte de la zona de juegos infantiles. Las clases de educación física se realizan tanto en el pabellón/gimnasio como en el patio, dependiendo la unidad didáctica que se está trabajando en ese momento y también de las condiciones meteorológicas, sobre todo en invierno.

Los materiales disponibles en el colegio son diversos y abundantes, todos ellos recogidos en un almacén del gimnasio: vallas de atletismo, balones medicinales, balones: de voleibol, baloncesto, balonmano, pelotas blandas tanto de plástico como de espuma, raquetas y red de bádminton, volantes, picas, indiacas, aros de diferentes tamaños, cuerdas, colchonetas, canastas, cronómetros, ladrillos de plástico, mazas de gimnasia rítmica, conos, tatami, quitamiedos, sticks de hockey, palas de madera, guantes para deportes de raqueta, bates de beisbol (diferentes materiales)...etc.

El centro realiza numerosos eventos relacionados con la Educación Física:

Carrera solidaria “Save the children”

Día de la bicicleta

Nos divertimos con el judo

Natación en la piscina climatizada: “24 horas natación solidaria”

### **3.3.- Características de la intervención**

#### **3.3.1. Unidad didáctica**

El apartado práctico de este trabajo, se centra en el diseño, implementación y análisis del nivel de aprendizajes y comprensión alcanzado por los alumnos respecto a una UD de iniciación al baloncesto denominada “Nos iniciamos en el baloncesto”. Esta UD que voy a desarrollar está destinada para el 2º ciclo de educación primaria, más concretamente para 4º curso.

Aunque en este curso por el propio desarrollo motor y cognitivo del niño, determinados aprendizajes todavía no los tienes asimilados, pienso que es un curso al

que puedo adaptar mi trabajo de este deporte tan enriquecedor como es el baloncesto a través de una iniciación. Además, es un contenido que exige de la colaboración de los demás para lograr el objetivo, un objetivo común, por lo que todos aportan al éxito del equipo y todos se sienten partícipes de los resultados del mismo. Favorece el desarrollo de las habilidades motrices básicas mediante movimientos que implican el dominio del propio cuerpo y el manejo de objetos. Estos movimientos básicos se refieren a desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones.

Esta unidad didáctica se ha abordado desde el enfoque que plantea el modelo comprensivo, un enfoque que da prioridad, al desarrollo de los aspectos cognitivos de la práctica deportiva, enfocando el planteamiento de dicho proceso, a partir de la idea de que los alumnos y las alumnas comprendan la naturaleza de la práctica deportiva que realizan y los principios implicados en el juego.

El análisis que se va a llevar a cabo está encaminado a reflexionar acerca de los comportamientos que tienen los alumnos en relación al modelo de trabajo comprensivo, una metodología nueva y distinta para ellos. De esta forma, y a través del registro de datos obtenidos de distintos instrumentos, observaremos si los patrones de conducta de los alumnos han cambiado con respecto al inicio de la unidad didáctica o si por el contrario se mantienen o empeoran. Podremos comprobar si los alumnos han ido comprendiendo aspectos tácticos del juego, en relación a los dos principios de acción sobre los que gira la unidad didáctica y si ha existido mejora. Cabe destacar también que al tratarse de un periodo de tiempo tan corto, no podremos afirmar con certeza que el modelo comprensivo sea eficaz al 100%, pero si podremos hablar de que realmente favorece nuestro objetivo prioritario, como es el de mejorar la comprensión de los alumnos.

El trabajo de la UD (ver anexo 3) se desarrolla en diez sesiones, repartidas en un periodo de tiempo de tres semanas. Los objetivos de esta UD están ligados directamente con los aprendizajes de dos principios de acción, como son “Mantener y conservar el balón” y “Progresar hacia el objetivo”, que son los principios/aprendizajes que hay que atender en esta etapa educativa. En la siguiente tabla se exponen de forma detallada, cuales son los aprendizajes que atenderemos, correspondientes a cada principio de acción.



Tabla 2. *Aprendizajes correspondientes a los principios de acción*

<b>PRINCIPIO DE ACCIÓN</b>	<b>APRENDIZAJES</b>
<b>Mantener y conservar el balón</b>	<p>Poner mi cuerpo entre el balón y el contrincante para que no me lo roben. Poner el balón lejos del defensor para que no me lo robe. Dar pases tensos para que el pase llegue a su destino y sea efectivo. Desplazarme para ponerme en campo visual y poder recibir el balón. Hacer presión sobre el portador del balón. Colocarme en un espacio libre y dentro del campo visual del portador del balón. Buscar un espacio donde pueda volver a recibir el balón después de dar un pase</p>
<b>Progresar hacia el objetivo</b>	<p>Hacer un ataque directo en el menor tiempo posible. Progresar cuando hay un espacio libre. Dar el balón en carrera al receptor para que aproveche su desplazamiento. Perder contacto con el balón para favorecer el desplazamiento con balón y/o separar el balón del cuerpo. Buscar espacios libres directos al objetivo. Pasar si un compañero está más cerca del objetivo y está desmarcado. En una situación de superioridad buscar rápidamente el jugador li</p> <p>bre.</p>

Para la adquisición de esos aprendizajes se han planteado, a lo largo de toda la UD, juegos modificados. ¿Qué entendemos por juego modificado? Para Devis & Peiró (1997) los juegos modificados se caracterizan por la modificación de un juego, en este caso del juego de un deporte, en el que se modifican y cambian diferentes aspectos del juego y se quitan o introducen reglas, con el fin de que el alumno pueda iniciarse en ese deporte y lo comprenda (citado en Frías, 2016, p.13).

Los juegos modificados que se han desarrollado en la UD engloban tareas sencillas, básicas que ponen al niño/a ante situaciones problema ligados a cómo mantener y progresar con el balón.. Se ha favorecido la fase de ataque en todo momento, por lo que se ha trabajado gran parte del tiempo generando superioridades para los atacantes (mayor número de atacantes que defensores). De esta forma, facilitamos la consecución del objetivo y los aprendizajes determinados. Aparte de realizar modificaciones en cuanto al número de jugadores, se han realizado también modificaciones en torno al espacio de juego, las reglas y el equipamiento.

#### 3.4. Estrategias para favorecer la comprensión

Para facilitar la comprensión del alumnado y favorecer aquellos aprendizajes que se han definido en la tabla 2, se han utilizado a lo largo de las diferentes sesiones, dos tipos de estrategias:

- ✓ Las preguntas para la reflexión: Son preguntas que lanza el profesor respecto a las soluciones que el niño ha generado y aplicado para resolver una tarea (¿por qué has pasado allí?). Para Sánchez (2013) las preguntas para la reflexión son la estrategia más utilizada para estimular y desarrollar el pensamiento táctico en los alumnos, dentro del ámbito de los juegos deportivos.

Como señalan Pearson y Webb “las recomendaciones sugieren que dichas preguntas se hagan después de cierto tiempo de práctica, durante interrupciones intencionadas del juego, al finalizarlo o al acabar la clase.” (citado en Sánchez, 2013, p.90)

- ✓ Las rutinas de pensamiento: “Son estrategias utilizadas repetitivamente en el aula y buscan que el estudiante resuelva interrogantes que le permitan

desarrollar su pensamiento y generar discusión” (Nayive y Elvia, 2015, p. 64). Promueven el pensamiento y dan sentido a la nueva información de los estudiantes.

Las preguntas para la reflexión han guiado el proceso de aprendizaje durante toda la unidad didáctica, ya que han aparecido en la mayoría de las sesiones trabajadas en clase. No han sido preguntas elegidas repentinamente, sino que han sido meditadas para ofrecer calidad al aprendizaje. De esta forma, se ha guiado a los alumnos a centrar la atención en los aspectos relevantes del juego, en base a los objetivos marcados, que en nuestro caso han estado ligados a los principios de acción de “Mantener y conservar el balón” y “Progresar hacia el objetivo”. “La construcción de conocimiento significativo no se produce como consecuencia de la participación exclusiva en las tareas específicas de aprendizaje (hacer la tarea), sino que es necesaria la organización de un sistema de interacción que guíe dicho proceso” (López, 2011, p.70). Este es el papel de las preguntas para la reflexión, guiar a los alumnos eligiendo muy bien esas preguntas para orientar el aprendizaje de una forma u otra.

A modo de ejemplo, estas son algunas de las preguntas que se han utilizado a lo largo de la unidad didáctica:

- Juego de las bases → Finalidad: Los atacantes deben pasarse el balón sin que los defensores se lo quiten. Los defensores deben intentar quitarles el balón a los atacantes.

Preguntas para la reflexión:

- o ¿Qué habéis hecho para mantener el balón y que no os lo quitaran?
- o ¿A qué jugador le pasabais el balón cuando os lo iban a robar a vosotros?  
¿Por qué?

- Juego de los carriles → Finalidad: Los atacantes deben pasarse el balón progresando para conseguir meter el balón por la portería de conos o en la caja. Los defensores deben intentar evitar que los atacantes consigan pasar el balón por la portería de conos.

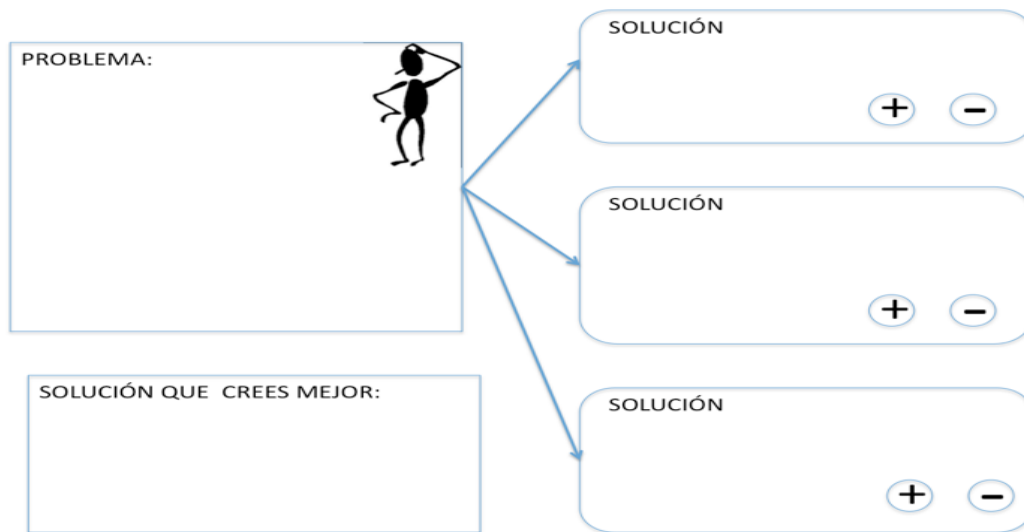
Preguntas para la reflexión:

- o ¿Qué estrategias utilizáis/habéis utilizado para anotar punto cuando no podíais moveros con el balón?
- o ¿Y cuando se podía botar el balón para moverse?
- o ¿Qué hacíais cuando teníais el balón y vuestros compañeros estaban marcados por el contrario?

Por otro lado, las rutinas de pensamiento también han ayudado a favorecer la comprensión en los alumnos. A través de ellas los alumnos han hecho visibles sus pensamientos (Suarez, 2014). Las rutinas de pensamiento han sido utilizadas en consonancia a unos videos acerca de acciones del juego ligadas a los dos principios de acción sobre los que gira nuestra unidad didáctica. Los alumnos visualizaban las acciones y posteriormente plasmaban y hacían visibles, en el papel de la rutina de pensamiento determinado, sus pensamientos acerca de esas acciones y la forma de resolverlas.

A continuación muestro un ejemplo del tipo de rutina de pensamiento con el que trabajamos en la unidad didáctica y que también aparecerá en anexos:

Figura 4. Rutina de pensamiento



### 3.5.- Instrumentos para la recogida de datos

Para recoger información que nos permita conocer el efecto que esta unidad didáctica genera en la adquisición de los aprendizajes y en la comprensión del alumnado, se ha utilizado diferentes instrumentos. Estos instrumentos o herramientas que a continuación presentaré, se han utilizado tanto para realizar la evaluación diagnóstica (recabar información antes de comenzar la UD), como la evaluación final, y por tanto nos servirán para comparar determinados resultados en dos momentos temporales (al principio y al final de la unidad). Los instrumentos utilizados son:

- *Grabación en video* de las sesiones de la unidad didáctica desarrollada. A partir de estas grabaciones se han analizado datos acerca de las conductas y toma de decisiones de los alumnos durante las sesiones. A través del análisis de estas grabaciones se ha podido analizar la aparición o no de determinadas conductas que consideramos adecuadas en relación a cada uno de los principios de acción trabajados y que nos permiten conocer si el alumno ha adquirido determinados aprendizajes relacionados con los principios de acción trabajados en la UD (ver tabla 2). Este análisis y registro se ha realizado a nivel de grupo, por la dificultad que conlleva analizar cada una de las conductas de todos los alumnos durante

todas las sesiones. Se grabaron siete de las diez sesiones que tenía la unidad didáctica mediante una cámara situada en uno de los balcones del colegio que daba al patio donde realizábamos educación física. La cámara grababa la sesión íntegramente (imagen y audio), y al finalizar ésta, se vació las imágenes en el ordenador. Concretamente se grabaron la sesión destinada a realizar una evaluación diagnóstica, y cinco sesiones más, tres dedicadas al principio de acción de “Mantener y conservar el balón” y otras dos sesiones dedicadas al principio de acción “Progresar hacia el objetivo”. Para finalizar grabé la última sesión (sesión de evaluación final), ya que me iba a proporcionar la información necesaria para comparar estos datos con los obtenidos en la evaluación diagnóstica y conocer si realmente se había producido mejora en cuanto a los aprendizajes y la comprensión del juego de los alumnos con respecto al inicio de la unidad didáctica. Una vez recogido todo el contenido en los videos, me ha tocado analizar, mas adelante hablaré del proceso, toda esa información en torno a una serie de conductas, seleccionadas previamente, ligadas a los principios de acción de “Mantener y conservar el balón” y “Progresar hacia el objetivo”. Para analizar las grabaciones, como podremos ver más adelante, utilizaré una planilla que me ha servido de referencia para identificar las conductas exitosas a lo largo de la sesión ligadas a los principios de acción trabajados.

Para analizar la progresión en los alumnos (comparando los datos de la fase de evaluación diagnóstica y de la evaluación final), se utilizó cuestionario creado ad-hoc, que nos permitirá conocer el grado de competencia del niño en relación a los aprendizajes de los diferentes principios de acción que pretendemos evaluar. Concretamente nos permitirá evaluar los conocimientos previos y el grado de comprensión que tienen los alumnos con respecto a los dos principios de acción sobre los que gira el aprendizaje, así como los conocimientos y el grado de comprensión con el que los alumnos finalizan el periodo de trabajo de la unidad didáctica. Esta herramienta cuenta con 4 preguntas dirigidas al principio de acción “Mantener y conservar el balón” y otras 4 preguntas dirigidas al principio de acción “Progresar hacia el objetivo”. Las preguntas número 1, 2, 3 y 4 están dirigidas al trabajo sobre el principio de acción de “mantener y conservar el balón”. Estas preguntas, al mismo tiempo tienen sub apartados con distintas situaciones. De esta forma la ficha de

observación se ve más enriquecida ofreciendo un abanico de contextos diferentes que permitirá a los alumnos adquirir un aprendizaje más completo.

Las preguntas número 5, 6, 7 y 8 están dirigidas al trabajo sobre el principio de acción de “progresar hacia el objetivo”. Solo las dos primeras preguntas se dividen en sub apartados, aunque las dos últimas preguntas ofrecen distintas posibles respuestas, por lo que los alumnos están obligados a pensar e ir más allá para poder responder correctamente este tipo de preguntas.

A continuación muestro la ficha de cuestionario que han tenido que contestar los niños tanto en la evaluación inicial como final.

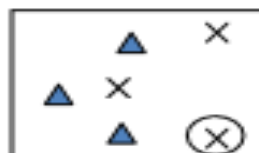
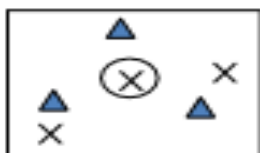
Figura 5. Ficha 5. Ficha-cuestionario para evaluar aprendizajes y la comprensión del alumnado

## ¿DE VERDAD SABES TANTO COMO PIENSAS ACERCA DEL BALONCESTO?

¡Vamos a comprobarlo!

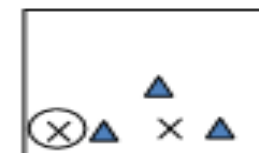
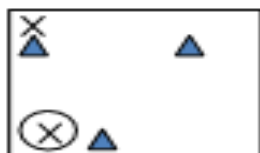
NOMBRE:

- 1) ¿A qué jugador le pasarías el balón para conservarlo y no perderlo?  
Rodealo con color rojo.



- X → ATACANTE  
▲ → DEFENSOR  
⊗ → JUGADOR QUE LLEVA BALÓN

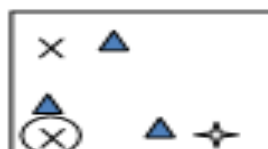
- 2) ¿Dónde te colocarías para poder recibir el balón? Dibuja una cruz en color rojo.



- X → ESTE ERES TÚ  
▲ → DEFENSOR  
⊗ → JUGADOR QUE LLEVA BALÓN



- 3) ¿A qué zona te moverías para poder recibir el balón? Señala la zona con una cruz en rojo.

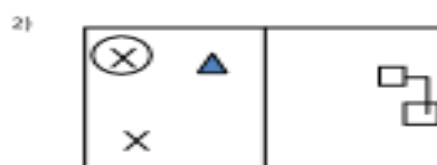


- Este eres tú
- ATACANTE
- DEFENSOR
- JUGADOR QUE LLEVA BALÓN

- 4) Sitúa 3 atacantes en el espacio, uno de ellos con balón, para que se puedan pasar el balón sin que se lo roben los defensores. Dibuja con tres cruces.

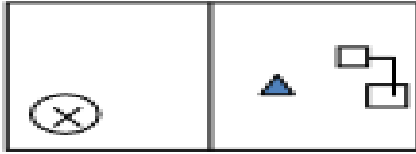


- 5) ¿Qué tiene que hacer el jugador que tiene balón para llegar a la canasta y hacer tanto? Se puede botar el balón. Dibuja con una flecha.

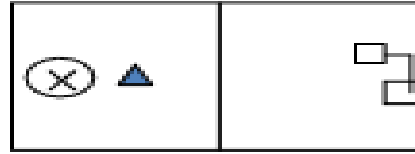


6) ¿Dónde colocarías al atacante que no tiene balón para que pueda recibirlo sin que se lo robe el defensor? Dibuja con una cruz.

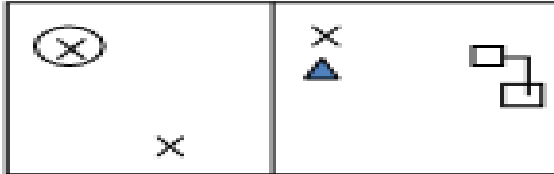
1)



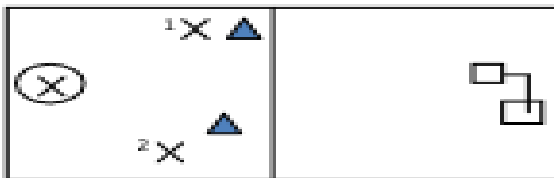
2)



7) ¿Qué jugador está mejor colocado para recibir el balón y anotar canasta lo más rápido posible? Ródealo con rojo.



8) ¿Cuál es la mejor opción para el jugador con balón para intentar llegar al campo contrario y meter canasta? Rodea la respuesta correcta.



- a) Pasar al jugador 1
- b) Pasar al jugador 2
- c) Correr botando el balón hacia delante

9) NOMBRA UNA REGLA DEL BALONCESTO QUE CONOZCAS.

A través de este instrumento, se contabilizan el número de aciertos y errores de cada alumno con respecto a las preguntas de cada principio de acción concreto. Se ha utilizado el siguiente criterio: se dará el valor de 1 a las preguntas respondidas correctamente (ver tabla que nos sirve para definir qué se entiende contestaciones correctas o no) y el valor de 0 a aquellas que se consideran incorrectamente respondidas.

Una vez presentada la ficha-cuestionario, se presentará una tabla que se ha utilizado como guía para la corrección de dicho cuestionario y que se ha generado a partir de los conocimientos adquiridos en la mención de Educación Física. En la siguiente tabla se recoge el documento que se ha utilizado para analizar la ficha de observación y como han respondido los alumnos ante ella, y que recoge información sobre lo que se ha denominado “preguntas correctamente contestadas” (hacen referencia a las conductas correctas del niño que deberían aparecer en las sesiones grabadas, y que suponen respuestas correctas del niño para solucionar problemas ligados con los principios de acción trabajados). En esta tabla aparece información sobre el número de pregunta y cuál debería ser la contestación correcta.

A continuación muestro la tabla que nos permite contabilizar el número de aciertos o errores que ha tenido cada niño cuando contesta al cuestionario anterior:

Tabla 3. Aciertos para cada situación documento de evaluación inicial y final

¿CUANDO ES UN ACIERTO?		
NÚMERO DE PREGUNTA	SITUACIÓN	ACIERTO SI...
1	1.1	- El alumno rodea al atacante situado en la esquina superior izquierda
	1.2	- El alumno rodea al atacante situado en la margen derecha
	1.3	- El alumno rodea al atacante situado en la esquina superior derecha
2	2.1	- El alumno sitúa al atacante delante de un defensor, - El alumno sitúa al atacante en el espacio libre central - El alumno sitúa al atacante en el espacio libre de la esquina inferior derecha
	2.2	- El alumno sitúa al atacante en la zona de la margen izquierda
	2.3	- El alumno sitúa al atacante delante del defensor izquierdo o central - El alumno sitúa al atacante en el espacio libre superior del campo
3	3.1	- El alumno sitúa al atacante en la zona de la margen izquierda - El alumno sitúa al atacante en la zona superior del campo - El alumno sitúa al atacante en la esquina inferior derecha
	3.2	- El alumno sitúa al atacante delante de los defensores - El alumno sitúa al atacante en el espacio libre de detrás de los defensores

	3.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno sitúa al atacante delante de los defensores</li> <li>- El alumno sitúa al atacante en la zona central entre defensores</li> <li>- El alumno sitúa al atacante en el espacio de la margen derecha</li> </ul>
4	4.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno sitúa los tres atacantes seguidos en la zona central</li> <li>- El alumno sitúa los tres atacantes repartidos entre la margen inferior izquierda, superior central e inferior derecha</li> <li>- El alumno sitúa los tres atacantes delante de sus respectivos defensores</li> </ul>
	4.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno sitúa los tres atacantes seguidos en la zona central</li> <li>- El alumno sitúa los tres atacantes repartidos entre la margen inferior izquierda, superior central e inferior derecha</li> <li>- El alumno sitúa los tres atacantes delante de sus respectivos defensores</li> </ul>
5	5.1	- El alumno dibuja una flecha en horizontal, como si fuese a progresar con el balón
	5.2	- El alumno dibuja una flecha en vertical hacia el otro atacante, como si fuese a pasarle el balón
6	6.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno sitúa al atacante en la margen superior</li> <li>- El alumno sitúa al atacante en la margen inferior sin pasar el medio campo</li> <li>- El alumno sitúa al atacante delante del defensor</li> </ul>
	6.2	- El alumno sitúa al atacante detrás del defensor, cerca de la canasta.
7	7.1	- El alumno rodea al atacante que no tiene defensor
8	8.1	- El alumno rodea la respuesta C

Para Biddle y Anderson (1997) las herramientas para la recogida de datos “permiten al investigador la posibilidad de comprender los acontecimientos desde la perspectiva de los participantes y ofrecen la oportunidad de recoger datos de difícil acceso” (citado en Sánchez, 2013, p.155). Además, permiten acceder a datos del tipo cuantitativo y cualitativo, dependiendo del tipo de herramienta que utilices. En mi caso, obtener datos de evaluación inicial o diagnóstica y de evaluación final, me han permitido conocer el nivel de los alumnos, tanto su nivel de partida como la mejora que han podido obtener tras el aprendizaje.

### **3.6.- Procedimiento**

Para poder empezar a crear y darle forma a la idea de trabajo que tenía en mente, lo primero que hice fue hablar con el tutor del curso en el cual iba a impartir mi unidad didáctica. Le comenté la idea de trabajar utilizando como metodología el modelo de enseñanza comprensivo, algo nuevo y novedoso para los alumnos. El profesor me dio toda la confianza y me animó a trabajar bajo esta perspectiva, ya que el no la había utilizado hasta el momento y quería observar cómo se desenvolvían los alumnos en ella.

La idea de este trabajo es evidenciar si realmente esta metodología novedosa ayuda a mejorar la comprensión de los alumnos en el ámbito de los deportes colectivos, en relación a dos principios de acción seleccionados de antemano, por lo que hay que evaluar las nociones de los alumnos al inicio de la unidad didáctica y al final de la misma. En este caso obtendremos resultados que nos harán comprobar si realmente ha habido mejora o no. Todo ello dentro de un periodo de tiempo corto como son 10 sesiones, por lo que no podremos afirmar sino más bien dar nuestra opinión acerca de si se ayuda a mejorar esa comprensión en los alumnos.

Por ello, la unidad didáctica comenzó con un trabajo de aula, dedicado a realizar una evaluación inicial o diagnóstica para conocer el nivel de partida de los alumnos con respecto a los dos principios de acción que se iban a trabajar a lo largo de la UD. Cuatro preguntas iban destinadas al principio de acción de “mantener y conservar el balón” y otras cuatro a “progresar hacia el objetivo”. Se les pasó el documento a todos los alumnos y se les dejó que lo realizaran sin ningún tipo de ayuda. Una vez finalizado, se registraron los resultados en una de las tablas que veremos próximamente en el apartado de “resultados”.

Posteriormente, se pasó a hacer el trabajo de campo desarrollando cada una de las sesiones con los ejercicios destinados a mejorar la comprensión de los dos principios de acción elegidos para nuestra UD. Para facilitar esa comprensión, utilizamos una serie de estrategias como son las preguntas para la reflexión y las rutinas de pensamiento.

En nuestro caso las preguntas para la reflexión se utilizaron en la mayoría de sesiones. ¿En qué momento se emplearon? Realmente fue variado, ya que se preguntó antes, durante y después del trabajo de las sesiones. Al inicio de la sesión se utilizaron para preguntar aspectos que habíamos trabajado en clases anteriores, y de esta forma refrescar y reforzar los principios tácticos trabajados previamente. Durante los propios ejercicios también se utilizaban, a través de parones marcados muchas veces por algún tipo de conducta significativa que realizaban los alumnos. En ese momento el alumno al que se le preguntaba tenía que verbalizar porqué había actuado de esa manera. Y por último al finalizar las sesiones, a modo de conclusión, para que los alumnos pudieran expresar sus ideas apoyándose además en acciones del juego que hubiesen podido realizar durante el desarrollo de los ejercicios.

Por otro lado, las rutinas de pensamiento se utilizaron únicamente en dos sesiones. Fue un trabajo que realizamos en el aula, individualmente. Se les explicó en qué consistían las rutinas de pensamiento y la forma en la que debían completar la ficha de trabajo. Posteriormente se visualizaron acciones de juego sobre las que tenían que realizar el trabajo, dedicadas tanto para el principio de acción de “mantener y conservar el balón” como para “progresar hacia el objetivo”. El video se paraba antes de que el jugador fuese a ejecutar la acción técnica oportuna. Ahí es cuando venía el trabajo de los alumnos, que debían identificar a que problema se enfrentaba el portador de balón y que tres posibles soluciones podían ofrecerle ellos como alumnos para resolver la situación eficazmente. Después, tenían que elegir la solución que creían mejor de entre las tres propuestas. No todas las rutinas de pensamiento valen para todos los alumnos, dependen de la edad y del contenido que estemos tratando (Chacón, 2016). En la siguiente cita se explica de forma condensada cual es la función de las rutinas de pensamiento:

Con la intención pedagógica de hacer visible el pensamiento, se dispone el uso de las rutinas de pensamiento, que están organizadas con procedimientos prácticos que varían según el contenido académico y la edad de los alumnos, buscando que ellos consigan asumir un rol

diferente y trasladarse a contextos diversos, deliberando sobre cuál debe ser su accionar para merecer un mayor impacto en la situación que se está planteando, fomenta la discusión discursiva donde los integrantes toman una posición con perspectiva argumentativa, lo que da un sentido a sus planteamientos, al contrastarlos socialmente, para validarlos ante el plenario. (Chacón, 2016, pp. 56-57)

### **3.7.-Análisis de los datos**

Tras la fase de recogida de datos, el trabajo continúa con la fase de análisis de resultados. Toda esa información que los alumnos han plasmado tanto en los documentos de evaluación diagnóstica y final, y durante el desarrollo de las tareas de campo de la unidad didáctica, se va a analizar con el fin de extraer significados relevantes en relación al trabajo de comprensión que realizan los alumnos a lo largo de las diez sesiones de trabajo.

En cuanto al análisis acerca de los documentos de evaluación diagnóstica y final se vaciarán los resultados en diferentes tablas. En ellas básicamente se mostrará el número de aciertos y errores que tienen los alumnos en cada uno de los documentos en relación a cada uno de los principios de acción trabajados. Por lo tanto se expondrá un sumatorio del número de aciertos y errores en relación a los aprendizajes, en cada niño, y se extraerán conclusiones con esos datos cuantitativos. No se ha realizado ningún análisis estadístico de los mismos.

En cuanto al análisis de las conductas relacionadas con los dos principios de acción trabajados en la unidad didáctica, se realizará una exploración a nivel cuantitativo y otra a nivel cualitativo. A nivel cuantitativo para observar el número de veces que emerge una determinada conducta en los alumnos en cada una de las tareas de aprendizaje. De esta forma compararemos la cantidad de veces que emerge una conducta en las primeras tareas de la UD y cuantas lo hace al final de la misma. A nivel cualitativo nos aportará una información adicional de porqué han emergido esas conductas en los alumnos y de qué manera lo han hecho.



### **3.8.- Resultados**

- *DOCUMENTO EVALUACIÓN DIAGNOSTICA INICIAL Y FINAL*

A continuación se presentan los resultados del cuestionario presentado anteriormente que se han recogido en el proceso de implementación de la unidad didáctica denominada “Nos iniciamos en el baloncesto”. A partir de estos datos se pretende analizar si realmente se han mejorado aspectos relacionados con la comprensión y el aprendizaje.

Las siguientes tablas analizan y extraen detalladamente los resultados de las preguntas (ver apartado de herramientas) realizadas tanto en la evaluación inicial o diagnóstica, realizada en la primera sesión de la UD y los resultados finales obtenidos, una vez finalizada la UD (evaluación final).

Al principio aparecen dos tablas, cada una de ellas sobre un principio de acción (con aprendizajes diferenciados), en las que se vacían los resultados del trabajo de la sesión de evaluación diagnóstica. Posteriormente se presentarán los datos recogidos en la evaluación final. Para finalizar presentaré dos tablas en las cuales se hace una comparación entre los datos recogidos en la evaluación diagnóstica y la evaluación final, con respecto al mismo principio de acción. Así podremos ver la diferencia entre el número de aciertos y errores de cada una de las preguntas. Esta información nos permitirá analizar si realmente ha habido mejora y en qué medida se ha producido dicha mejora.

Como se ha manifestado anteriormente, los principios de acción trabajados en la UD fueron “Mantener y conservar el balón”, ya que es la base de la mayoría de deportes colectivos a los que han accedido con anterioridad, y el principio de acción de “Progresar hacia el objetivo”.

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos en la fase de evaluación diagnóstica en relación al principio de acción de “mantener y conservar el balón”. A continuación expongo las cuatro preguntas sobre las que han trabajado los alumnos:

Tabla 4. Fase de evaluación diagnóstica. Principio acción mantener y conservar

<b>PRINCIPIO DE ACCIÓN MANTENER Y CONSERVAR EL BALÓN. FASE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA</b>													
Alumnos	<i>Pregunta N° 1</i>			<i>Pregunta N° 2</i>			<i>Pregunta N° 3</i>			<i>Pregunta N° 4</i>		N° <i>Aciertos</i>	N° <i>Errores</i>
	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.	4.2.		
Diego	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	10	1
Rebeca	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Iris	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9	2
Carmen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Diego	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	1
Leyre	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Atenea	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10	1
Carlos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Unai	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10	1
Abdo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	1
Clara	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Pablo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Adrián	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	1
Ixchel	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Sami	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	10	1
Nasma	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3	8
Marcos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Julia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Carlos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Martina	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Erika	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	10	1
Alejandro	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	8
Aarón	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	10	1
Miriam	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	7	4
Lenin	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	1

El numero 1 significa que es un acierto, el 0 que es un error

*Resultados de la evaluación inicial o diagnóstica del principio de acción “Mantener y conservar el balón”*

Los resultados destacados en la evaluación inicial, ligados al principio de acción “Mantener y conservar el balón” son:

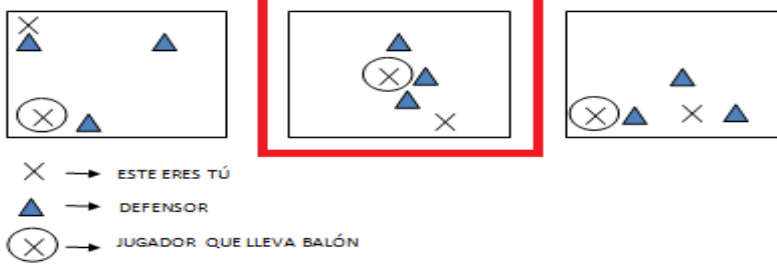
El 44% de la clase ha respondido correctamente a todas las preguntas, mientras que el 56% ha cometido algún error. De ese 56% de alumnos que no han respondido bien a todas las preguntas, el 29% ha obtenido más de 1 error. El 71% solamente ha cometido 1 solo error. Destacan como resultados significativos los de dos alumnos, que han respondido bien únicamente al 28% de las preguntas, teniendo más de un 70% de errores.

Considerando los datos, en general, se puede decir que casi la mitad de la clase ha respondido correctamente a todas las preguntas. Esto me lleva a la conclusión de que el nivel de partida de los alumnos con respecto al principio de “Mantener y conservar el balón” es alto, y todo ello gracias a las experiencias previas que ha tenido cada uno de los alumnos con anterioridad. Esas experiencias previas se han podido ver alimentadas por la práctica de otros deportes colectivos en horario extraescolar (fútbol, baloncesto, balonmano...etc.), por la práctica de deportes colectivos en el área de educación física, o por conocimiento propio de cada uno de los alumnos, tal y como me ha manifestado el profesor de EF. Por otra parte estos resultados pueden ser ciertamente normales, ya que el principio de acción mantener y conservar el balón, es el principio más trabajado en las diferentes unidades didácticas a lo largo de la etapa de Primaria. Este principio de acción es la base de la mayoría de los deportes colectivos y su comprensión es más fácil que la de principios que exigen aprendizajes más complejos.

Las preguntas en las que los alumnos han cometido más errores han sido la número 2.2 y 4.2, con 5 y 6 fallos respectivamente y que se presentan a continuación:

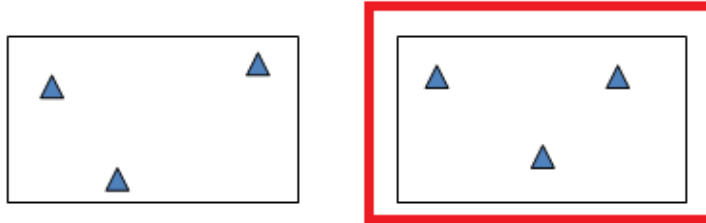
La pregunta numero 2.2 consta del siguiente enunciado:

2) ¿Dónde te colocarías para poder recibir el balón? Dibuja una cruz en color rojo.



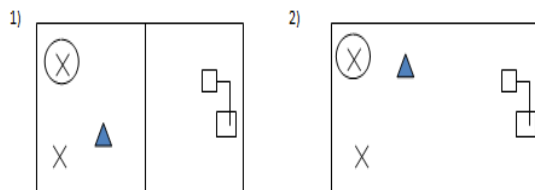
La pregunta numero 4.2 consta del siguiente enunciado:

4) Sitúa 3 atacantes en el espacio, uno de ellos con balón, para que se puedan pasar el balón sin que se lo roben los defensores. Dibuja con tres cruces.

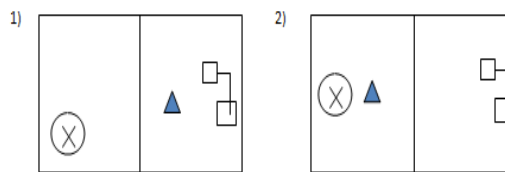


A continuación presentaré los datos de la evaluación diagnóstica en relación al principio de acción de “Progresar hacia el objetivo”. Las cuatro preguntas sobre las que han trabajado los alumnos son:

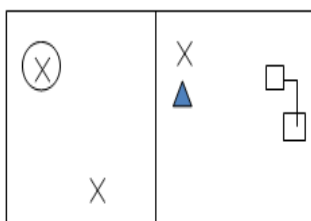
5) ¿Qué tiene que hacer el jugador que tiene balón para llegar a la canasta y hacer tanto? Se puede botar el balón. Dibuja con una flecha.



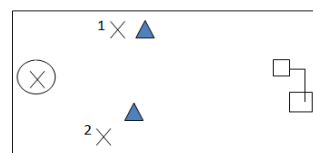
6) ¿Dónde colocarías al atacante que no tiene balón para que pueda recibirlo sin que se lo robe el defensor? Dibuja con una cruz.



7) ¿Qué jugador está mejor colocado para recibir el balón y anotar canasta lo más rápido posible? Rodéalo con rojo.



8) ¿Cuál es la mejor opción para el jugador con balón para intentar llegar al campo contrario y meter canasta? Rodea la respuesta correcta.



- a) Pasar al jugador 1
- b) Pasar al jugador 2
- c) Correr botando el balón hacia delante

Tabla 5. Fase de evaluación diagnóstica. Principio acción progresar hacia el objetivo

<b>PRINCIPIO DE ACCIÓN PROGRESAR HACIA EL OBJETIVO.</b>		<b>FASE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA</b>						
Alumnos	Pregunta N° 5		Pregunta N° 6		Pregunta N° 7	Pregunta N° 8	N° Aciertos	N° Errores
	5.1.	5.2.	6.1	6.2	7.1	8.1.		
Diego	1	1	1	1	1	1	6	0
Rebeca	1	0	1	1	0	1	4	2
Iris	1	1	1	1	1	1	6	0
Carmen	1	1	1	1	0	1	5	1
Diego	1	1	1	1	1	0	5	1
Leyre	1	1	1	1	0	0	4	2
Atenea	1	1	1	1	1	1	6	0
Carlos	1	1	1	1	1	0	5	1
Unai	0	1	1	1	1	1	5	1
Abdo	1	1	1	1	1	1	6	0
Clara	1	1	1	1	0	0	4	2
Pablo	0	1	1	1	1	1	5	1
Adrián	1	1	1	1	1	1	6	0
Ixchel	1	1	1	1	1	1	6	0
Sami	1	1	1	1	1	0	5	1
Nasma	0	1	1	1	0	1	4	2
Marcos	0	1	1	1	0	0	3	3
Julia	1	0	1	1	1	1	5	1
Carlos	1	1	1	1	1	1	6	0
Martina	1	0	1	1	1	1	5	1
Erika	1	1	1	1	1	0	5	1
Alejandro	0	0	1	1	0	0	2	4
Aarón	1	1	1	1	1	0	5	1
Miriam	1	0	1	1	1	1	5	1
Lenin	0	1	1	1	1	1	5	1

*Resultados de la evaluación inicial o diagnóstica del principio de acción “Progresar hacia el objetivo”*

Los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica ligados al principio de acción de “Progresar hacia el objetivo” cumplen con las expectativas creadas por mi parte. Este principio está integrado por una serie de conductas que no suelen trabajarse habitualmente antes de la edad de 8-9 años, por lo que las competencias del alumnado acerca del mismo son menores en relación al principio de acción anterior.

El 28% de la clase ha respondido correctamente a todas las preguntas, mientras que el 72% ha cometido algún error. De ese 72% de alumnos que no han respondido bien a todas las preguntas, el 33,3% ha obtenido más de 1 fallo. El 66,6 % solamente ha cometido 1 error.

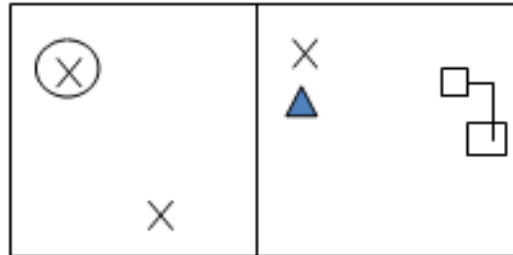
Esto me lleva a la conclusión de que el nivel de partida de los alumnos con respecto al principio de “Progresar hacia el objetivo” es bajo, y todo ello a raíz de las experiencias previas que ha tenido cada uno de los alumnos con anterioridad. Los alumnos seguramente no hayan tenido el acceso suficiente a las conductas implícitas de este principio de acción, que sumado a la dificultad que acarrea la comprensión de este principio, nos lleva a un nivel de partida bajo. Aunque muchos de esos alumnos hayan practicado o estén practicando deportes colectivos en horario extraescolar, seguramente no hayan dedicado un gran trabajo destinado a la adquisición de conductas con respecto al principio de acción de “Progresar hacia el objetivo”. Consideraríamos entonces que los alumnos se desenvuelven eficazmente en torno al principio de acción de “progresar hacia el objetivo” una vez dominasen las siguientes conductas:

- Si el portador de balón no tiene ningún compañero desmarcado cercano al objetivo, progresará
- Si el portador de balón tiene algún compañero desmarcado cercano a la zona objetivo pasa el balón
- Cuando mi equipo tiene el balón el no portador de balón se queda quieto
- El no portador de balón busca espacios libres para recibir el balón

Las preguntas en las que los alumnos han cometido más errores han sido la número 7.1 y 8.1, con 7 y 9 fallos respectivamente.

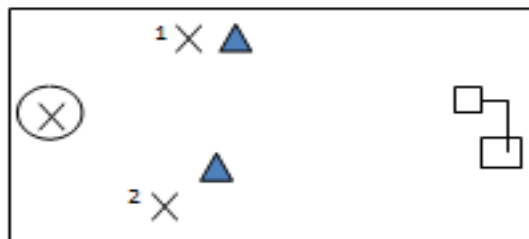
La pregunta 7.1 consta del siguiente enunciado:

- 7) ¿Qué jugador está mejor colocado para recibir el balón y anotar canasta lo más rápido posible? Rodéalo con rojo.



La pregunta 8.1 consta del siguiente enunciado:

- 8) ¿Cuál es la mejor opción para el jugador con balón para intentar llegar al campo contrario y meter canasta? Rodea la respuesta correcta.



- a) Pasar al jugador 1
- b) Pasar al jugador 2
- c) Correr botando el balón hacia delante

Destaca como resultado significativo los de un alumno que ha respondido bien únicamente al 33% de las preguntas.

Los resultados extraídos en relación a los dos principios de acción comentados anteriormente nos dejan entrever el alto conocimiento que tienen los alumnos en cuanto a “Mantener y conservar el balón” y el déficit en “Progresar hacia el objetivo”,

provocado posiblemente por el poco trabajo dedicado con anterioridad a este tipo de conductas en sus experiencias deportivas previas.

En cuanto al principio de acción de “Mantener y conservar el balón”, los alumnos tienen claro el concepto de pasar el balón al jugador que está libre, sin embargo, no tienen claro donde ubicarse para poder recibir el balón de un compañero y estar “solos”, sin un contrario cerca que pueda quitarles el balón. Seguramente esto es debido al desconocimiento de la mayoría de alumnos en cuanto al concepto de “desmarque”. También puede estar provocado porque los alumnos no dominan todavía su propia localización y ocupación espacial, ni la de los compañeros, y por lo tanto no saben moverse aprovechando bien los espacios del campo. Por lo que creo que es necesario hacer más hincapié en este trabajo, dejando un poco de lado el trabajo del “Portador de balón” ya que es algo que dominan, y pasar a trabajar con él “No portador de balón” en el concepto de desmarcarse a ocupar los espacios libres del campo para poder recibir el balón en situación de ventaja sobre el rival.

Por otro lado, los conocimientos que tienen los alumnos con respecto al principio de acción de “Progresar hacia el objetivo” son bastante más bajos que los anteriores. Los alumnos todavía no son capaces de discriminar aquellas situaciones en las que deben progresar y seguir con el balón en su poder, ya que todos sus compañeros están marcados por rivales, de las que no. Este tipo de concepto no se suele trabajar mucho en estas edades, por lo que es normal que presenten ese déficit. A lo largo de su etapa formativa, los alumnos habrán acumulado muy pocas experiencias previas relacionadas con este contenido, o incluso para algún alumno ésta sea su primera experiencia. Creo que es importante que sepan distinguir aquellas situaciones en las que pueden progresar hacia el objetivo manteniendo el balón en su poder de las que no, porque en el momento en el que consigan integrar este concepto, darán un paso muy importante en relación a su aprendizaje y a su comprensión del juego, permitiéndoles acertar en la mayoría de sus decisiones.



### *Resultados de la evaluación final*

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en la evaluación final. Estos datos nos permitirán realizar una comparativa entre el número de aciertos y de errores de entre estos dos momentos y evaluar si ha habido progresión en el aprendizaje. Siguiendo el mismo orden anterior, se presentarán primeros los datos relacionados con el principio de acción “mantener y conservar el balón”.

Tabla 6. Fase de evaluación final. Principio acción mantener y conservar

<b>PRINCIPIO DE ACCIÓN MANTENER Y CONSERVAR EL BALÓN. FASE EVALUACIÓN FINAL</b>													
Alumnos	<i>Pregunta N° 1</i>			<i>Pregunta N° 2</i>			<i>Pregunta N° 3</i>			<i>Pregunta N° 4</i>		<i>N° Aciertos</i>	<i>N° Errores</i>
	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.	3.3.	4.1.	4.2.		
Diego	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Rebeca	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Iris	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Carmen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Diego	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Leyre	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Atenea	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Carlos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Unai	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Abdo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Clara	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Pablo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Adrián	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Ixchel	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Sami	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Nasma	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Marcos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Julia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Carlos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Martina	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1
Erika	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Alejandro	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Aarón	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0
Miriam	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	10	1
Lenin	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	2

Los datos resultantes del documento de evaluación final con respecto al principio de acción de “Mantener y conservar el balón” muestran una progresión y/o mejora en las soluciones ligadas a este principio. El número de alumnos que han respondido bien a la totalidad de las preguntas ha sido de 22, siendo 25 el total de la clase. O lo que es lo mismo, el 88% de los alumnos ha respondido correctamente a todas las preguntas relacionadas con el principio de acción de “Mantener y conservar el balón”, siendo únicamente un 12% aquellos alumnos que han cometido algún fallo. De los alumnos que han cometido algún error, el 33% ha tenido más de un fallo, mientras que el 66,6% únicamente ha tenido un error.

Las preguntas en las que los alumnos han cometido más errores han sido la número 1.1, 2.2, 4.1 y 4.2, con 1 fallo cada una y que se presentan a continuación:

La pregunta 1.1 consta del siguiente enunciado:

1) **¿A qué jugador le pasarías el balón para conservarlo y no perderlo?  
Rodéalo con color rojo.**

X → ATACANTE  
 ▲ → DEFENSOR  
 ⊗ → JUGADOR QUE LLEVA BALÓN

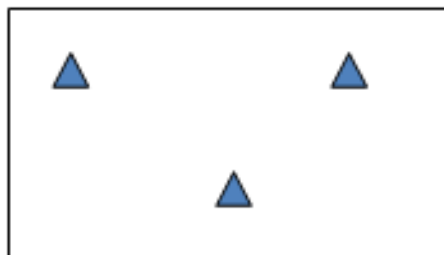
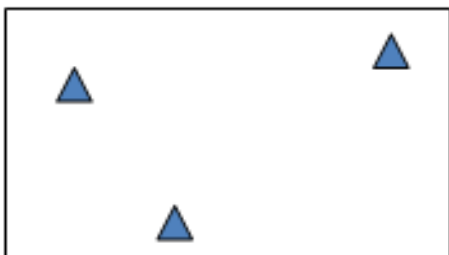
La pregunta 2.2 consta del siguiente enunciado:

2) **¿Dónde te colocarías para poder recibir el balón? Dibuja una cruz en color rojo.**

X → ESTE ERES TÚ  
 ▲ → DEFENSOR  
 ⊗ → JUGADOR QUE LLEVA BALÓN

Las preguntas 4.1 y 4.2 constan del siguiente enunciado:

- 4) **Sitúa 3 atacantes en el espacio, uno de ellos con balón, para que se puedan pasar el balón sin que se lo roben los defensores. Dibuja con tres cruces.**



Se presentan a continuación los datos relacionados con el principio de “progresar hacia el objetivo”.

Tabla 7. Fase de evaluación final. Principio de acción progresar hacia el objetivo

<b>PRINCIPIO DE ACCIÓN PROGRESAR HACIA EL OBJETIVO.</b>		<b>FASE EVALUACIÓN FINAL</b>						
Alumnos	<i>Pregunta N° 5</i>		<i>Pregunta N° 6</i>		<i>Pregunta N° 7</i>	<i>Pregunta N° 8</i>	<i>N° Aciertos</i>	<i>N° Errores</i>
	5.1.	5.2.	6.1	6.2	7.1	8.1.		
Diego	1	1	1	1	1	1	6	0
Rebeca	1	1	1	1	0	1	5	1
Iris	1	1	1	1	1	1	6	0
Carmen	1	1	1	1	1	1	6	0
Diego	1	1	1	1	1	1	6	0
Leyre	1	1	1	1	0	0	4	2
Atenea	1	1	1	1	1	1	6	0
Carlos	1	1	1	1	1	0	5	1
Unai	1	1	1	1	1	1	6	0
Abdo	1	1	1	1	1	0	5	1
Clara	1	1	1	1	0	1	5	1
Pablo	1	1	1	1	1	1	6	0
Adrián	1	1	1	1	1	1	6	0
Ixchel	1	1	1	1	1	1	6	0
Sami	1	0	1	1	0	0	3	3
Nasma	1	1	1	1	1	1	6	0
Marcos	1	1	1	1	1	0	5	1
Julia	1	1	1	1	1	1	6	0
Carlos	1	0	1	1	1	1	5	1
Martina	0	1	1	1	1	1	5	1
Erika	1	1	1	1	1	1	6	0
Alejandro	1	0	1	1	1	0	4	2
Aarón	1	1	1	1	1	0	5	1
Miriam	1	0	1	1	1	1	5	1
Lenin	1	1	1	1	1	1	6	0

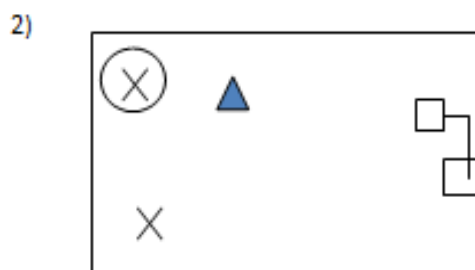
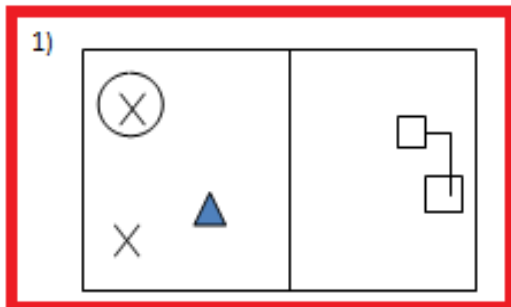
Los resultados en la evaluación final con respecto al principio de acción de “Progresar hacia el objetivo”, muestran que el alumnado es competente a la hora de resolver los problemas que le plantea dicho principio,

El número de alumnos que han respondido bien a la totalidad de las preguntas ha sido de 13, siendo 25 el total de la clase. O lo que es lo mismo, el 52% de los alumnos ha respondido correctamente a todas las preguntas relacionadas con el principio de acción de “Progresar hacia el objetivo”, y el 48% han cometido al menos un fallo. De los alumnos que han cometido algún error, el 25% ha tenido más de un fallo, mientras que el 75% únicamente ha tenido un error.

Las preguntas en las que los alumnos han cometido un mayor número de errores han sido la número 5.1, 7.1 y 8.1 con 4 fallos las dos primeras y 7 fallos la última pregunta. Dichas preguntas se presentan a continuación:

La pregunta 5.1 consta del siguiente enunciado:

5) ¿Qué tiene que hacer el jugador que tiene balón para llegar a la canasta y hacer tanto? Se puede botar el balón. Dibuja con una flecha.



La pregunta 7.1 consta del siguiente enunciado:

7) ¿Qué jugador está mejor colocado para recibir el balón y anotar canasta lo más rápido posible? Rodéalo con rojo.



La pregunta 8.1 consta del siguiente enunciado:

- 8) ¿Cuál es la mejor opción para el jugador con balón para intentar llegar al campo contrario y meter canasta? Rodea la respuesta correcta.



- a) Pasar al jugador 1
- b) Pasar al jugador 2
- c) Correr botando el balón hacia delante

#### *COMPARO Y OBTENGO CONCLUSIONES*

El trabajo que viene a continuación establece una comparación entre los resultados obtenidos de la fase de evaluación inicial y la fase de evaluación final con respecto al principio de acción de “Progresar hacia el objetivo”. De esta forma podremos identificar rápidamente en que preguntas ha habido mejora con respecto a la fase inicial, que preguntas se han mantenido igual y que preguntas han empeorado. También el número de alumnos que han obtenido mejora, y cuáles no.

Además, nos sirve para agrupar todos los resultados, y facilitarnos el acceso a ellos de manera visual y rápida.

Tabla 8. Comparativa fase evaluación diagnóstica y final principio “Mantener y conservar”

PRINCIPIO DE ACCIÓN MANTENER Y CONSERVAR EL BALÓN.						COMPARATIVO FASE EVALUACIÓN					
DIAGNÓSTICA/EVALUACIÓN FINAL											
Alumnos	EVALUACIÓN	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3		Pregunta 4		Totales	
		A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
Diego	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	2	1	2	0	10	1
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
Rebeca	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
Iris	DIAGNOSTICA	2	1	3	0	2	1	2	0	9	2
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
Carmen	DIAGNOSTICA	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
Diego	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	3	0	1	1	10	1
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
Leyre	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
Atenea	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	2	1	2	0	10	1
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
Carlos	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
Unai	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	2	1	2	0	10	1
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
Abdo	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	3	0	1	1	10	1
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
Clara	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
Pablo	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
Adrian	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	3	0	1	1	10	1



	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
<b>Ixchel</b>	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
<b>Sami</b>	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	2	1	2	0	10	1
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
<b>Nasma</b>	DIAGNÓSTICA	2	1	0	3	1	2	0	2	3	8
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
<b>Marcos</b>	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
<b>Julia</b>	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
<b>Carlos</b>	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
<b>Martina</b>	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
	FINAL	2	1	3	0	3	0	2	0	10	1
<b>Erika</b>	DIAGNÓSTICA	3	0	2	1	3	0	2	0	10	1
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
<b>Alejandro</b>	DIAGNÓSTICA	3	0	0	3	0	3	0	2	3	8
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
<b>Aarón</b>	DIAGNÓSTICA	3	0	2	1	3	0	2	0	10	1
	FINAL	3	0	3	0	3	0	2	0	11	0
<b>Miriam</b>	DIAGNÓSTICA	1	2	2	1	2	1	2	0	7	4
	FINAL	3	0	2	1	3	0	2	0	10	1
<b>Lenin</b>	DIAGNÓSTICA	3	0	3	0	3	0	1	1	10	1
	FINAL	3	0	3	0	3	0	0	2	9	2

A= ACIERTOS

E= ERRORES

A través de esta tabla comparativa entre el trabajo de la fase inicial y la fase final, podemos comprobar si se ha producido mejora en la comprensión de los alumnos con respecto al principio de acción de “Mantener y conservar el balón”. Los datos que nos aporta esta tabla son los siguientes:

Un 52% de los alumnos han obtenido mejora con respecto a la fase inicial, o lo que es lo mismo, 13 alumnos de 25 han mejorado sus resultados. También debemos considerar a aquellos alumnos que se han quedado como estaban, que son el 40%, 10 alumnos. Por el contrario, 2 alumnos han empeorado sus resultados, sumando un error más a los que ya habían cometido en la fase inicial. Estos dos alumnos engloban al 8% de la clase.

De los alumnos que han obtenido mejora, un 70%(9) ha conseguido un acierto más con respecto al trabajo de la fase inicial. Un 7,5%(1) ha obtenido una mejora de 2 aciertos. Otro 7,5%(1) ha logrado mejorar sus resultados en 3 aciertos y la mejora más significativa viene de la mano del 15%(2) de la clase, con un incremento de 8 aciertos.

Después de este análisis de datos, me cuestiono lo siguiente: ¿Cuál ha sido la pregunta en la que más han mejorado los alumnos con respecto a la fase inicial?

En la pregunta nº1 los alumnos han mejorado un 4% con respecto a la fase inicial.

En la pregunta nº2 los alumnos han mejorado un 10,66% con respecto a la fase inicial.

En la pregunta nº3 los alumnos han mejorado un 14,67% con respecto a la fase inicial.

En la pregunta nº3 los alumnos han mejorado un 12% con respecto a la fase inicial.

Por lo tanto la pregunta en la que más han mejorado los alumnos ha sido la número 3, obteniendo una mejora de casi el 15%.

Como datos significativos, destaca el trabajo de dos alumnos que han obtenido el mayor índice de mejora. En la fase inicial, esos alumnos consiguieron acertar 3 preguntas de 11 posibles, cometiendo 8 errores. En la fase final, esos mismos alumnos han conseguido responder a las 11 preguntas correctamente, por lo que han mejorado sus resultados en un 62,63%, pasando de un 27,27% de aciertos a un 100% en la fase final.

Cabe destacar que los datos han sido muy positivos y me hacen pensar que los alumnos han terminado comprendiendo este principio de acción con respecto a los objetivos y conductas marcadas al inicio de unidad didáctica. Todo ello favorecido por la constante retroalimentación que los alumnos han ido teniendo a lo largo de la unidad didáctica, a través de herramientas como las preguntas para la reflexión, rutinas de pensamiento, visualización de videos...etc.

Tabla 9. Comparativa fase evaluación diagnóstica y final principio “Progresar hacia el objetivo”

<b>PRINCIPIO DE ACCIÓN PROGRESAR HACIA EL OBJETIVO.</b>		<b>COMPARATIVO FASE EVALUACIÓN</b>									
<b>DIAGNÓSTICA/EVALUACIÓN FINAL</b>		<i>Pregunta 5</i>		<i>Pregunta 6</i>		<i>Pregunta 7</i>		<i>Pregunta 8</i>		<i>Totales</i>	
Alumnos	EVALUACIÓN	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
<b>Diego</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
	FINAL	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
<b>Rebeca</b>	DIAGNÓSTICA	1	1	2	0	0	1	1	0	4	2
	FINAL	2	0	2	0	0	1	1	0	5	1
<b>Iris</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
	FINAL	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
<b>Carmen</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	0	1	1	0	5	1
	FINAL	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
<b>Diego</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	1	0	0	1	5	1
	FINAL	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
<b>Leyre</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	0	1	0	1	4	2
	FINAL	2	0	2	0	0	1	0	1	4	2
<b>Atenea</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
	FINAL	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
<b>Carlos</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	1	0	0	1	5	1
	FINAL	2	0	2	0	1	0	0	1	5	1
<b>Unai</b>	DIAGNÓSTICA	1	1	2	0	1	0	1	0	5	1
	FINAL	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
<b>Abdo</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
	FINAL	2	0	2	0	1	0	0	1	5	1
<b>Clara</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	0	1	0	1	4	2
	FINAL	2	0	2	0	0	1	1	0	5	1
<b>Pablo</b>	DIAGNÓSTICA	1	1	2	0	1	0	1	0	5	1
	FINAL	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
<b>Adrian</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
	FINAL	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
<b>Ixchel</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0

	FINAL	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
<b>Sami</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	1	0	0	1	5	1
	FINAL	1	1	2	0	0	1	0	1	3	3
<b>Nasma</b>	DIAGNÓSTICA	1	1	2	0	0	1	1	0	4	2
	FINAL	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
<b>Marcos</b>	DIAGNÓSTICA	1	1	2	0	0	1	0	1	3	3
	FINAL	2	0	2	0	1	0	0	1	5	1
<b>Julia</b>	DIAGNÓSTICA	1	1	2	0	1	0	1	0	5	1
	FINAL	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
<b>Carlos</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
	FINAL	1	1	2	0	1	0	1	0	5	1
<b>Martina</b>	DIAGNÓSTICA	1	1	2	0	1	0	1	0	5	1
	FINAL	1	1	2	0	1	0	1	0	5	1
<b>Erika</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	1	0	0	1	5	1
	FINAL	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0
<b>Alejandro</b>	DIAGNÓSTICA	0	2	2	0	0	1	0	1	2	4
	FINAL	1	1	2	0	1	0	0	1	4	2
<b>Aarón</b>	DIAGNÓSTICA	2	0	2	0	1	0	0	1	5	1
	FINAL	2	0	2	0	1	0	0	1	5	1
<b>Miriam</b>	DIAGNÓSTICA	1	1	2	0	1	0	1	0	5	1
	FINAL	1	1	2	0	1	0	1	0	5	1
<b>Lenin</b>	DIAGNÓSTICA	1	1	2	0	1	0	1	0	5	1
	FINAL	2	0	2	0	1	0	1	0	6	0

A= ACIERTOS

E= ERRORES

A través de esta tabla comparativa entre el trabajo de la fase inicial y la fase final, podemos comprobar si se ha producido mejora en la comprensión de los alumnos con respecto al principio de acción de “Progresar hacia el objetivo”. Los datos que nos aporta esta tabla son los siguientes:

Un 48% de los alumnos han obtenido mejora con respecto a la fase inicial, o lo que es lo mismo, 12 alumnos de 25 han mejorado sus resultados. También debemos considerar a aquellos alumnos que se han quedado como estaban, que son el 40%, 10 alumnos. Por el contrario, 3 alumnos han empeorado sus resultados, sumando uno de ellos dos errores y los otros dos alumnos un error más que los que ya habían cometido en la fase inicial. Estos tres alumnos engloban al 12% de la clase.

De los alumnos que han obtenido mejora, un 75% (9) ha conseguido un acierto más con respecto al trabajo de la fase inicial y un 25% (3) ha logrado dos aciertos más con respecto a la fase inicial.

Después de este análisis de datos, me cuestiono lo siguiente: ¿Cuál ha sido la pregunta en la que más han mejorado los alumnos con respecto a la fase inicial?

En la pregunta nº5 los alumnos han mejorado un 10% con respecto a la fase inicial.

En la pregunta nº6 no ha habido mejora con respecto a la fase inicial, ya que en todas las respuestas en ambas fases han sido correctas.

En la pregunta nº7 los alumnos han mejorado un 12% con respecto a la fase inicial.

En la pregunta nº8 los alumnos han mejorado un 8% con respecto a la fase inicial.

Por lo tanto la pregunta en la que más han mejorado los alumnos ha sido la número 7, obteniendo una mejora del 12%.

Como datos significativos, destaca el trabajo de un alumno que ha obtenido el mayor índice de mejora. En la fase inicial, ese alumno consiguió acertar 3 preguntas de 6 posibles, cometiendo 3 errores. En la fase final, ese alumno solamente ha cometido un fallo, por lo que han mejorado sus resultados en un 33,34%, pasando de un 50% de aciertos a un 88,34% en la fase final

- *Resultados GRABACIONES DE VIDEO*

¿Cómo se ha llevado a cabo el análisis de las sesiones de video acerca de los principios de acción de “Mantener y conservar el balón” y “Progresar hacia el objetivo”?

Las grabaciones de video de las sesiones tienen una gran riqueza informacional, ya que permiten ser analizadas minuciosamente para extraer conclusiones acerca del trabajo de los alumnos en clase. Para nuestro análisis, hemos determinado una serie de conductas a observar, elegidas a partir de los apuntes trabajados en la asignatura de “Deporte colectivos” de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, y de todo el trabajo realizado en clase. Esas conductas están relacionadas con los principios de acción de “Mantener y conservar el balón” y “Progresar hacia el objetivo”.

Una vez seleccionadas las conductas pertinentes, se ha creado una tabla para agruparlas y así favorecer la identificación de las mismas mientras se está observando el video y se ha pasado a realizar el análisis de video. Nuestro objetivo es observar si realmente emergen esas conductas en los alumnos o si por el contrario no aparecen.

Como el análisis individual dedicado a cada uno de los alumnos es muy complicado de realizar, y tampoco ese es nuestro objetivo, vamos a realizar la observación a nivel grupal. Por cada conducta realizada durante el desarrollo de las tareas marcaremos una X en la tabla, en el apartado dedicado a esa conducta específica. Todo ello estará dentro de los aspectos cuantitativos, para contar la realidad en términos absolutos. Junto a los aspectos cuantitativos, aparece otro apartado dedicado a los aspectos cualitativos que suministra información sobre aspectos no contemplados en los indicadores cuantitativos, siendo imprescindibles para lograr una evaluación integral y global de los patrones de comportamiento de los alumnos. Este apartado aporta elementos diferenciales de la realidad del alumno.

A continuación se muestra una tabla organizativa donde se agrupan todas las conductas seleccionadas (son conductas pertinentes y eficaces en relación a cada principio de acción observado), relacionadas cada una de ellas con el principio de acción al que va dedicada dicha conducta. Además, existen conductas compartidas, que aparecen tanto en el trabajo de “Mantener y conservar el balón” y de “Progresar hacia el objetivo”.

Para concluir, cabe destacar la terminología utilizada en las siguientes tablas, con términos como: *PB* → *Portador de balón*, *NPB* → *No portador de balón*.

A continuación se presenta en forma de tabla una serie de conductas eficaces por cada principio de acción. Para el análisis de las sesiones grabadas en video, se intentará identificar, siguiendo las conductas de la siguiente tabla, si se dan estas conductas o no. La aparición o no de estas conductas a lo largo de la sesión da información del nivel de comprensión que tiene el niño o grupo en relación al contenido trabajado.



Tabla 10. *Conductas eficaces por cada principio de acción*

<b><u>PRINCIPIOS DE ACCIÓN</u></b>	<b><u>CONDUCTAS ESPECÍFICAS</u></b>	<b><u>CONDUCTAS COMPARTIDAS</u></b>
<b>“Mantener y conservar el balón”</b>	Cuando van a quitarle el balón al PB, pasa el balón	<p>Cuando mi equipo tiene el balón el NPB se queda quieto</p> <p>El NPB busca espacios libres para recibir el balón</p>
	Cuando van a quitarle el balón al PB, lo protege	
<b>“Progresar hacia el objetivo”</b>	Si el PB no tiene ningún compañero desmarcado cercano al objetivo, progresará	
	Si el PB tiene algún compañero desmarcado cercano a la zona objetivo pasa el balón	

A continuación se presentan en forma de tabla los resultados del análisis de las sesiones grabadas en video.

Tabla 11. Sesión 2

<u>SESIÓN 2 “MyC” “PO”</u>	<u>ASPECTOS CUANTITATIVOS</u>	<u>ASPECTOS CUALITATIVOS</u>
Cuando van a quitarle el balón al PB pasa el balón	X X X X X X X	Normalmente cuando el PB se siente acosado por los defensores pasa el balón a un compañero, aunque ese compañero suele estar marcado por un rival. No miran si el compañero al que pasan el balón está libre de marca o no.
Cuando van a quitarle el balón al PB lo protege	X X X	Algunos alumnos tardan demasiado en pasar el balón, lo que les obliga a protegerlo ya que los defensas se les echan encima.
Si el PB tiene algún compañero desmarcado cercano a la zona objetivo pasa el balón	X X X X	Pocas veces se movían cerca de la zona objetivo
Si el PB no tiene ningún compañero desmarcado cercano al objetivo, progresará	X X X	Pocas veces progresan cuando no les presionan, constantemente quieren pasar el balón y no interpretan que progresar con el balón también es una forma de mantenerlo
Cuando mi equipo tiene el balón el NPB se queda quieto	X X	La mayoría de los alumnos se quedan quietos sin moverse ni desmarcarse
El NPB busca espacios libres para recibir el balón	X X X X	Muy pocos alumnos hacen esto, se ve alguna acción muy de vez en cuando

Se establecerá una X por cada vez que aparezca una de estas conductas

En esta primera sesión de trabajo en el patio, los alumnos han proporcionado una gran cantidad de información con respecto a los dos principios de acción sobre los que vamos a trabajar.

Primero se ha trabajado con respecto al principio de acción de “Mantener y conservar el balón”. En la tarea planteada, los alumnos estaban muy juntos unos de otros, sin ocupar todo el espacio del campo, lo que ha provocado continuas imprecisiones en el juego. Cuando el PB se sentía acosado por un defensor, éste normalmente aguantaba la pelota e intentaba protegerla. Esto generaba aun más imprecisiones en el juego. Pocos eran los alumnos que pasaban el balón a un compañero cuando un defensor iba a quitárselo. La mayoría de las veces, cuando pasaban el balón al compañero estaba marcado por un defensor. Pocos alumnos eran capaces de distinguir que alumno estaba defendido y cual no para poder pasarle el balón.

Otra conducta que ha emergido en algunos alumnos ha sido la de proteger el balón cuando iban a robárselo. Hay que decir que se han visto obligados a hacerlo ya que retenían mucho el balón antes de pasarlo, y los defensores se les echaban encima

Tabla 12. Sesión 3

<u>SESIÓN 3 “MyC”</u>	<u>ASPECTOS CUANTITATIVOS</u>	<u>ASPECTOS CUALITATIVOS</u>
<p>Cuando van a quitarle el balón al PB pasa el balón</p>	<p>X X X X X X X</p>	<p>Normalmente cuando el PB se siente acosado por los defensores pasa el balón a un compañero, aunque ese compañero suele estar marcado por un rival. No miran si el compañero al que pasan el balón está libre de marca o no.                      Juegan muy juntos, no aprovechan todo el espacio.</p>
<p>Cuando van a quitarle el balón al PB lo protege</p>	<p>X X X X X X X X X</p>	<p>2-3 alumnos protegían el balón intencionadamente para que no se lo robasen. Uno de ellos al ser de los más grandes tenía bastante eficacia.</p>
<p>Cuando mi equipo tiene el balón el NPB se queda quieto</p>	<p>X X</p>	<p>La mayoría de los alumnos se quedan quietos sin moverse ni desmarcarse. Algún alumno se queda quieto sin participar</p>
<p>El NPB busca espacios libres para recibir el balón</p>	<p>X X X X</p>	<p>2-3 alumnos se suelen desmarcar bien, los demás se mueven hacia el balón y a la par del defensor.</p>

Se establecerá una X por cada vez que aparezca una de estas conductas

La tercera sesión ha estado destinada íntegramente al principio de acción de “mantener y conservar el balón”. Como ya ocurría en la sesión anterior, lo mayoría de los alumnos protegen el balón cuando sienten que los defensores se lo van a robar. Siguen siendo pocos los alumnos que pasan a un compañero del propio equipo cuando notan presión del rival.

No aprovechan bien el espacio, juegan todos en pocos metros apelotonados y aunque he parado un par de veces el juego para incidir en esto, los alumnos han acabado sin aprovechar bien todo el campo.

Además, pocos alumnos se mueven a otro lugar desmarcándose cuando dan un pase, se suelen quedar quietos por lo que la persona que recibe el balón tiene menos opciones de pase. Los alumnos que si que se desmarcan bien son aquellos que practican en horario extraescolar otros deportes colectivos como futbol o balonmano.

Tabla 13. *Sesión 4*

<u>SESIÓN 4“PO”</u>	<u>ASPECTOS CUANTITATIVOS</u>	<u>ASPECTOS CUALITATIVOS</u>
Si el PB tiene algún compañero desmarcado cercano a la zona objetivo pasa el balón	X X X X X X X X X X	Se han dado casos, pocos, de pasar el balón en cuanto el compañero se ha desmarcado cerca de la zona objetivo, dándole ventaja y progresando rápidamente consiguiendo tanto. Por otro lado, se han dado muchos casos de no dar el pase en cuanto se ha realizado el desmarque, por lo que al defensor le ha dado tiempo de juntarse al atacante y no ha podido progresar con tanta facilidad.
Si el PB no tiene ningún compañero desmarcado cercano al objetivo, progresa	X X X X X X X X	Se han dado situaciones de progresar con el balón ya que el defensor iba reculando también, lo que provocaba que instintivamente el PB se fuese moviendo hacia adelante. Algún alumno pasaba el balón, aunque el compañero no se encontrase cerca de la zona objetivo (lo tenía paralelo), y no progresaba.
Cuando mi equipo tiene el balón el NPB se queda quieto		Al ser una tarea que obliga a moverse ningún jugador podía estar quieto.
El NPB busca espacios libres para recibir el balón	X X X X	2-3 alumnos se suelen desmarcar bien, los demás se mueven hacia el balón y a la par del defensor.

Se establecerá una X por cada vez que aparezca una de estas conductas

En esta sesión se ha trabajado en base al principio de acción de “progresar hacia el objetivo”. Algunos alumnos sí que se daban cuenta de que tenían a su compañero cerca de la zona objetivo y le pasaban el balón ya que estaban mejor posicionados para anotar tanto, pero la mayoría no lo hacía. O bien porque el NPB iba corriendo a la par del PB y no era consciente de que tenía que desmarcarse cerca de la zona objetivo, o porque el PB daba el pase tarde y ya tenía al defensor demasiado cerca de él.

En el trabajo de esta sesión todo el mundo se tenía que mover, por la inercia de los propios ejercicios pero únicamente eran dos o tres alumnos los que se movían con sentido, sabiendo lo que hacían en cada momento, progresando cuando tenían campo para hacerlo, pasando el balón cuando notaban presión del defensor y desmarcándose cerca de la zona objetivo.

Tabla 14. Sesión 5

<u>SESIÓN 5 “MyC”</u>	<u>ASPECTOS CUANTITATIVOS</u>	<u>ASPECTOS CUALITATIVOS</u>
Cuando van a quitarle el balón al PB pasa el balón	X X X X X X X X X X X	Normalmente cuando el PB se siente acosado por los defensores pasa el balón a un compañero, aunque en esta sesión ha habido momentos en los que el PB pasaba el balón sin que el defensor fuese a quitárselo, poniendo en dificultad al NPB.
Cuando van a quitarle el balón al PB lo protege	X X X X X X X X	Cuando les he puesto la norma de que el PB no podía moverse con balón ha utilizado bastante el proteger el balón, ya que el defensor se les echaba encima.
Cuando mi equipo tiene el balón el NPB se queda quieto	X X X X X X X X	La mayoría de los alumnos han estado moviéndose constantemente, menos 4-5 que han estado bastante parados.
El NPB busca espacios libres para recibir el balón	X X X X	La mayoría se han movido mucho, pero no todos se desmarcaban correctamente ya que alguno se movía cerca del defensor.

Se establecerá una X por cada vez que aparezca una de estas conductas



En esta quinta sesión dedicada al principio de acción de “mantener y conservar el balón”, los alumnos ya llevan trabajo hecho con respecto a este contenido de sesiones anteriores por lo que las conductas de los alumnos se han visto mejoradas con respecto al inicio.

Ya son más los alumnos que pasan el balón cuando va a robárselo un defensor y menos los que lo protegen en vez de pasarlo. Aun así sigue costándoles identificar aquel compañero que esta desmarcado sin ningún defensor cerca. Pasan el balón al primer compañero que ven, y muchas veces está marcado por un defensor.

Los espacios ya se van ocupando mejor y la mayoría de alumnos se van moviendo, exceptuando cuatro o cinco alumnos que siguen estando parados cuando su equipo no tiene balón. Esto provoca un juego más fluido, sin tantas interrupciones como al principio.

En cuanto a los desmarques, los únicos alumnos que siguen haciéndolos bien son aquellos que practican deportes colectivos en horario extraescolar, aunque hay otros que lo intentan pero lo hacen moviéndose en la misma dirección que los defensores, por lo que nunca consiguen estar solos.

Hay que destacar que los alumnos ya van siendo conscientes de lo que tienen que hacer, pero el ponerlo en práctica les sigue costando bastante.

Tabla 15. Sesión 6

<u>SESIÓN 6“PO”</u>	<u>ASPECTOS CUANTITATIVOS</u>	<u>ASPECTOS CUALITATIVOS</u>
Si el PB tiene algún compañero desmarcado cercano a la zona objetivo pasa el balón	X X X X X X X X X X X X X X	Algunos alumnos (8-9) buscaban intencionadamente a otros compañeros de su equipo cercanos a la zona objetivo para pasarles el balón y anotar punto rápidamente.
Si el PB no tiene ningún compañero desmarcado cercano al objetivo, progresa	X X X X X X X X X X	Unos 7-8 alumnos cuando veían que habían anotado en una portería y tenían que ir a la otra, progresaban ellos mismos con el balón ya que no veían a ningún compañero desmarcado cerca de la zona objetivo. Eso les ha permitido anotar varios puntos.
Cuando mi equipo tiene el balón el NPB se queda quieto	X X	La mayoría se ha estado moviendo constantemente, pero dos alumnos se han quedado parados por momentos en la tarea.
El NPB busca espacios libres para recibir el balón	X X X X X X X X	Cada vez van siendo más los alumnos que se desmarcan separándose de los defensores.

Se establecerá una X por cada vez que aparezca una de estas conductas

La sexta sesión se ha dedicado al trabajo del principio de acción de “progresar hacia el objetivo”. Se ha trabajado con el juego de las cuatro porterías por lo que era muy importante que los alumnos se fueran moviendo de portería en portería, siempre cerca de la zona objetivo. Ya han sido más los alumnos que han entendido esto por lo que el juego se ha ido desarrollando de forma fluida. Además, ahora cuando la gente se intenta desmarcar, mira al contrario para irse lejos de él. Los alumnos van corrigiendo errores que tenían en sesiones anteriores. Únicamente dos alumnos se encuentran muy lejos de los demás, ya que participan poco y no se mueven para recibir el balón.

Muchos chicos utilizaban el bote para progresar de portería en portería cuando tenían espacio por delante y el pase para mantener el balón cuando los contrarios iban a robárselo.

Por el contrario, falta de adecuar los pases a los movimientos de los compañeros ya que algunos de ellos se quedaban cortos o muy largos y acababan yéndose fuera de banda.

Tabla 17. Sesión 8

<u>SESIÓN 8“PO”</u>	<u>ASPECTOS CUANTITATIVOS</u>	<u>ASPECTOS CUALITATIVOS</u>
Si el PB tiene algún compañero desmarcado cercano a la zona objetivo pasa el balón	X X X X X X X X X X X X X X X X	Normalmente cuando los alumnos estaban cerca de la canasta y lejos del defensor, el PB les pasaba el balón.
Si el PB no tiene ningún compañero desmarcado cercano al objetivo, progresa	X X X X X X X X	Las acciones se han reducido con respecto a otras sesiones ya que normalmente los NPB se desmarcaban cerca de la zona objetivo. Cuando no lo hacían progresaban y tiraban si estaban muy solos o pasaban cuando les iban a quitar el balón.
Cuando mi equipo tiene el balón el NPB se queda quieto	X X	Algún alumno se establecía en una zona y se movía poco, pero casos aislados.
El NPB busca espacios libres para recibir el balón	X X X X X X X X	La mayoría de los alumnos estaban constantemente desmarcándose a zonas alejadas del defensor.

Se establecerá una X por cada vez que aparezca una de estas conductas

En la octava sesión se ha trabajado el principio de acción de “progresar hacia el objetivo”. En esta sesión hemos podido comprobar cómo los alumnos han automatizado acciones del juego como pasar el balón al compañero que está mejor posicionado cerca a la zona objetivo. Muchos de ellos también progresan cuando no tienen un defensor encima intentado robarles el balón, lo que genera situaciones de 2 contra 1 en beneficio de los atacantes. Sin embargo sigue habiendo unos cuantos alumnos que les cuesta mucho interiorizar estos conceptos, se dejan llevar y juegan a lo que les sale en ese momento. Hay veces que aciertan, de suerte, pero se nota que no han comprendido del todo estas situaciones.

La mayoría de alumnos se mueven constantemente y también se van desmarcando bien, alejándose de sus defensores. Esto ha provocado que los ejercicios de esta sesión se hayan podido realizar fluidamente.

Tabla 18. *Sesión 10*

<u>SESIÓN 10</u>	<u>ASPECTOS CUANTITATIVOS</u>	<u>ASPECTOS CUALITATIVOS</u>
Cuando van a quitarle el balón al PB pasa el balón	X X	Casi siempre pasan el balón cuando tienen a los defensores encima. Algunos ya eligen a quien pasársela dependiendo si está libre o está marcado. Otros sin embargo siguen pasándosela al primer compañero que ven.
Cuando van a quitarle el balón al PB lo protege	X X X X X X X X	Unos cuantos alumnos ya han adquirido esa estrategia para conservar el balón y no perderlo.
Si el PB tiene algún compañero desmarcado cercano a la zona objetivo pasa el balón	X X X X X X X X X X	Muchos alumnos ya se mueven más cerca de la zona objetivo. Unos 5-6 alumnos lo hacen muy bien, desplazándose rápidamente a la zona objetivo, mientras otros no son tan eficaces pero sí que aplican ese conocimiento.
Si el PB no tiene ningún compañero desmarcado cercano al objetivo, progresará	X X	La mayoría de las veces cuando no tienen ningún defensor intentando quitarles la pelota siguen progresando hasta que el defensor va a quitarles el balón. En ese momento pasan el balón a otro compañero.
Cuando mi equipo tiene el balón el NPB se queda quieto	X X X X	La mayoría se mueven para pedir el balón aunque algunos de ellos lo hacen a la par del defensor. Por otro lado, hay un par de alumnos que siguen sin moverse apenas.

El NPB busca espacios libres para recibir el balón	X X	En términos de número, la mitad de los alumnos, más o menos, ya se desmarcan y tienen en cuenta la posición del defensor para modificar la suya, alejándose del defensor.
--	--	---

Se establecerá una X por cada vez que aparezca una de estas conductas

La última sesión se ha dedicado a realizar el mismo trabajo que en la sesión número 2, con los mismos ejercicios acerca de los dos principios de acción seleccionados para nuestra unidad didáctica.

En cuanto al principio de acción de “mantener y conservar el balón” al inicio de la unidad didáctica los alumnos protegían el balón en vez de pasarlo a un compañero cuando iban a robarle el balón, ahora esos alumnos la mayoría de las veces han automatizado que tienen que pasar el balón, y además algunos de ellos son capaces de elegir a aquel compañero que está libre de marca.

También han integrado, algunos de ellos, el concepto de proteger el balón cuando han recibido un pase y tienen un contrario encima. No son muchas las veces que se ha podido ver esta acción pero las que se han producido han sido conscientemente.

En cuanto al principio de acción de “progresar hacia el objetivo” muchos de los alumnos han interiorizado el concepto de progresar cuando no hay un defensor que vaya a robarles el balón. Al principio había dos o tres alumnos que lo hacían conscientemente (los que realizaban deportes colectivos en horario extraescolar), pero ahora han sido más los que han ido realizando esta acción a lo largo de las tareas de la unidad didáctica. Además, esto les conectaba a otro concepto del principio de acción anterior, y es que mientras iban botando el balón y veían que se les acercaba el defensor, estos pasaban el balón al compañero que en ese momento se había quedado libre de marca.

Esos movimientos del NPB intentaban hacerse cerca de la zona objetivo, para marcar tanto lo antes posible sin que el defensor tuviese tiempo de ir a robarles el balón.

Unos cuantos alumnos han terminado haciendo los desmarques correctamente, separándose considerablemente del contrario para recibir solos, y el resto lo intentaban resolviéndose más o menos en este tipo de situaciones. Únicamente dos o tres alumnos no han conseguido poner en práctica este concepto ya que se quedaban quietos pidiendo el balón, y la mayoría de veces no estaban bien situados para ello.



#### **4.- Conclusiones**

Este apartado hace referencia a las conclusiones a las que me ha llevado el diseño, puesta en práctica y análisis del trabajo acerca de la utilización del modelo comprensivo para la enseñanza de los deportes colectivos, en mi caso del baloncesto. Hay que diferenciar conclusiones a nivel personal (qué me ha supuesto este trabajo como maestro), y a nivel de resultados (si realmente el modelo comprensivo favorece la comprensión en los niños desde el ámbito de la educación física).

A nivel personal:

Conclusión 1: La puesta en práctica del TGfU me ha hecho darme cuenta de la importancia que tiene que los alumnos sepan lo que hacen y porqué lo hacen en cada momento. Esto les ayuda a entender el contexto en el que se están moviendo y facilita el aprendizaje, siendo este más significativo.

Conclusión 2: La implicación del maestro en cuanto a esta metodología tiene que ser máxima porque no todos los alumnos parten del mismo punto ni todos han tenido las mismas experiencias, por lo que no todos comprenden de la misma forma. Ahí viene el trabajo del maestro, que tiene que estar previsto con una serie de recursos, herramientas y estrategias que le permitan que el aprendizaje, a través de la comprensión, llegue a cada uno de los alumnos.

Conclusión 3: El TGfU o modelo comprensivo es una metodología de trabajo en la que todos tienen cabida. Se aleja de la exclusión que provoca la enseñanza tradicional, en la que destacan aquellos individuos con mayores capacidades físicas. Al ser una metodología en la que prima más el conocimiento y el comprender el juego, aquellos alumnos con unas capacidades físicas menores pero con una capacidad de comprensión del juego mayor que los demás, puede destacar y ser eficiente bajo este modelo de enseñanza.

A nivel de resultados:

Conclusión 4: En mi opinión, pienso que el modelo comprensivo o Teaching Game for Understanding favorece la comprensión en la enseñanza de los deportes colectivos. Los resultados obtenidos en este trabajo lo evidencian, ya que más de la mitad de los alumnos han mejorado su comprensión con respecto al inicio de la unidad didáctica. No

se pueden realizar afirmaciones certeras ya que el periodo de tiempo en el que se ha hecho este pequeño análisis ha sido corto, pero los resultados están ahí y muchos de los alumnos han mejorado sus conductas con respecto a la primera sesión de trabajo. También hay que ser críticos y reconocer que no se consiguió que todos los alumnos reflexionaran adecuadamente y fueran críticos. Por lo general hubo una buena participación, pero dos o tres alumnos no acabaron de entender esta nueva metodología, ya que sus respuestas motrices y cognitivas no fueron las adecuadas.

Conclusión 5: Los momentos que se dedican para la reflexión son la base de esta metodología y una de las claves para favorecer la comprensión en los alumnos con respecto a los deportes colectivos. En esas paradas para reflexionar los alumnos se daban cuenta de lo que estaban haciendo, del porqué lo hacían de esa forma y no de otra, y ellos mismos establecían soluciones a los problemas que el propio juego iba planteando. De esta forma los alumnos se veían implicados en su propio proceso de aprendizaje, motivándolos y conduciéndolos hacia un aprendizaje significativo.

## **5.- Prospectivas**

Para dar por finalizado este trabajo de fin de grado, expongo una serie de propuestas de futuro a través de las cuales se podría dar continuidad a este trabajo:

1.- Analizar el discurso verbal del profesor durante su intervención docente, para comprobar si éste favorece e incentiva la comprensión del alumnado.

Este aspecto me parece realmente interesante, ya que durante todo el trabajo de la unidad didáctica normalmente me centraba en como transmitían respuestas los alumnos y cuáles eran ese tipo de respuestas, tanto motrices como verbales para la resolución de situaciones problemáticas. De esta forma intentaba darme cuenta si realmente estaban entendiendo bien los aprendizajes que quería transmitir, pero no me paré a pensar si realmente los mensajes que recibían los alumnos por mi parte eran los más adecuados para favorecer su comprensión. Por lo tanto creo que sería muy conveniente, en investigaciones futuras, realizar un análisis de si realmente los mensajes que transmite el maestro son los más adecuados para cada momento de su intervención, o si por el contrario podrían dar más de sí.

2. Incorporar en estudios futuros la grabación de las conversaciones de los estudiantes y maestro a pie de campo.

Una de las limitaciones de la investigación tuvo su origen en que la grabación de las sesiones se hizo desde un balcón del piso de arriba del colegio. Por este motivo, los diálogos apenas se escuchan y la recogida de datos en cuanto a la verbalización de los alumnos frente a situaciones problema es limitada. Por este motivo al terminar la clase tenía que escribir todas las respuestas que los alumnos habían ido verbalizando en un pequeño diario que redactaba a diario. La tecnología actual ya permite una recogida más ambiciosa de estos datos y sugiero que la grabación podría hacerse con un micrófono que porte el maestro para que los diálogos queden registrados de tal manera que no se escape ninguna respuesta de los alumnos.

3.- Aplicar otras estrategias para favorecer la comprensión y evaluar su eficacia.

La tercera y última propuesta va encaminada a seguir abriendo ese amplio abanico de posibilidades de intervención que tenemos los maestros, para de esta forma llegar a favorecer la comprensión en los alumnos de una forma más eficaz. Como ya sabemos no todos los alumnos reciben la información de la misma forma, dependen sus experiencias previas, conocimientos...etc. Por lo tanto, sugiero analizar nuevas estrategias para favorecer la comprensión en los alumnos de la forma más eficaz, dentro de la totalidad del contexto de alumnos en el que nos encontremos.

## 6.- Bibliografía

- Abad Robles, Manuel.T., Benito, Pedro. J., Giménez Fuentes-Guerra, Francisco. J., Robles Rodríguez, José. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: *Una revisión de la literatura*. Huelva: Facultad de Educación.
- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M.T. y Ureña, N. (2009). Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. *Investigación Educativa*, 13, 101-128.
- Azzarito, L., y Ennis, C.D. (2003). Una conexión de sentido: *Hacia una educación física deportiva constructivista, educación y sociedad*, 8, 179-198.
- Blyte, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Castejón Oliva, F.J., Giménez Fuentes-Guerra, J., Jiménez Jiménez, F., y López Ros, V. (2003). Concepción de la enseñanza comprensiva en el deporte: Modelos, tendencias y propuestas. En F.J. Castejón Oliva (Coord.). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 17-34). Sevilla: Wanceulen.
- Cecchini Estrada, José Antonio., Fernández Río, Javier., González González de Mesa, Carmen., Méndez Jiménez, Antonio. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta*, Vol. 36, 1,2, 27-38.
- Chacón Ardila, E. (2016). *Las rutinas del pensamiento y sus alcances en el proceso de aprendizaje de la historia para suscitar el pensamiento crítico*. (Tesis doctoral). Universidad de la Sabana. Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/25976/Erwin%20Chac%C3%B3n%20Ardila%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cubero, R. (2005). Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Graó.

- Devís, J. y Peiró, C. (1995). La enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 335-350). Barcelona: Inde.
- Dorsch, F. (1985). Diccionario de Psicología (5ª edición). Herder: Barcelona
- Font, V. (2001). Procesos mental versus competencia. *Biaix*, 19, 33-36.
- Frías Delgado, I. (2016). Aprendo y disfruto jugando al balonmano. Aguilafuente: C.R.A. las Cañadas.
- García Sanz, Luis. A. (2014) La enseñanza deportiva en la escuela. *Análisis de la metodología de una maestra*. Segovia: Escuela universitaria de magisterio.
- Inevery Crea (2014). *Cultura de Pensamiento: Aprendemos a trabajar rutinas de pensamiento en el aula 2014, 29 de Agosto*. Recuperado de: <https://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/cultura-de-pensamiento-aprendemos-a-trabajar/ea79a60c-a038-44cf-9ef7-636b8fd6a9e2>
- López, V. (2011). Operaciones cognitivas en la iniciación deportiva. El pensamiento táctico. *Revista movimiento humano*, 1, 59-74.
- Nayive Romero, Y. y Elvia Pulido, G. (2015). Incidencia de las rutinas de pensamiento en el fortalecimiento de habilidades científicas: *observar y preguntar en los estudiantes de grado cuarto, ciclo II del Colegio Rural José Celestino Mutis IED*. Bogotá.
- Perkins, D. (1999) ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske (Comp.). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica (pp. 69-94). Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D., y León Agustí, P. (2002). *El marco conceptual de la Enseñanza para la comprensión*.
- Perkins, D. (2003a). *Hacia una pedagogía de la comprensión*. (pp. 79-101). Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (2003b). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

- Sánchez, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Gómez, R. (2013). La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: un estudio de casos en enseñanza secundaria. (Tesis doctoral). Universitat de Valencia.
- Sánchez Gómez, R., Devís Devís, J., Navarro Adelantado, V. (2014a). El modelo teaching games for understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la EF y el deporte*, 16, 197-213.
- Sánchez Mora, D. (2014b). Conocimiento táctico y rendimiento de juego en situaciones ofensivas de un deporte de invasión. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla la Mancha.
- Serrano Gonzalez-Tejero, José. M., y Pons Parra, Rosa. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*. 13(1).
- Torres, José E., Clavel Jameson, María S. (2010). Acceso y permanencia en una educación de calidad. Congreso Iberoamericano de Educación, “*La Enseñanza para la comprensión como marco conceptual para el mejoramiento de la calidad educativa: La estrategia de la evaluación integrativa*”. Celebrado en Buenos Aires, 13-15 de septiembre de 2010.
- Zaragoza Casterad, J. (2016). El proceso de enseñanza aprendizaje en los deportes de invasión en educación primaria: *Fundamentación teórica*. Huesca: Apuntes asignatura deportes colectivos facultad de educación.

## **ANEXOS**

Anexo 0: Unidad didáctica

Anexo 1: Documento de evaluación diagnóstica y final

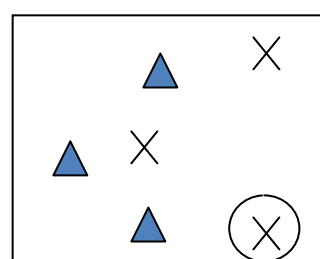
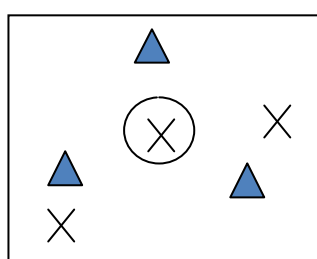
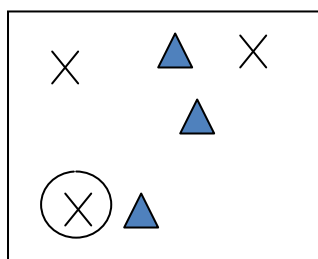
Anexo 2: Rutina de pensamiento

## ¿DE VERDAD SABES TANTO COMO PIENSAS ACERCA DEL BALONCESTO?

¡Vamos a comprobarlo!

NOMBRE:

- 1) ¿A qué jugador le pasarías el balón para conservarlo y no perderlo?  
Rodéalo con color rojo.

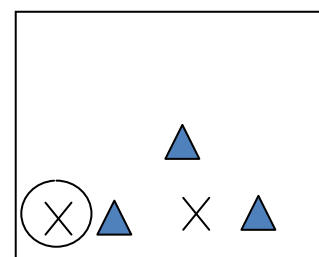
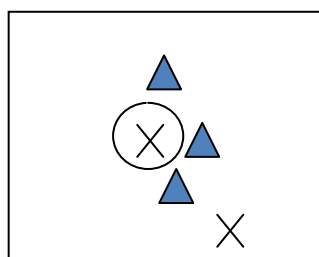
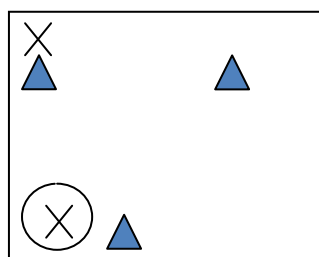


X → ATACANTE

▲ → DEFENSOR

(X) → JUGADOR QUE LLEVA BALÓN

- 2) ¿Dónde te colocarías para poder recibir el balón? Dibuja una cruz en color rojo.



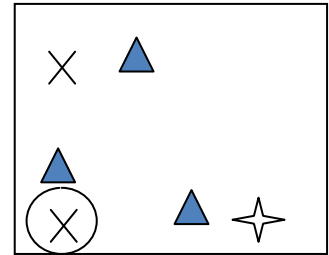
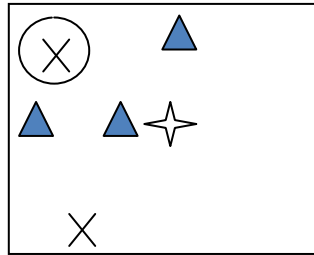
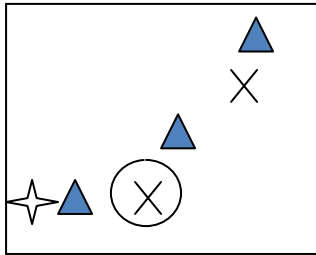
X → ESTE ERES TÚ





▲ → DEFENSOR

(X) → JUGADOR QUE LLEVA BALÓN

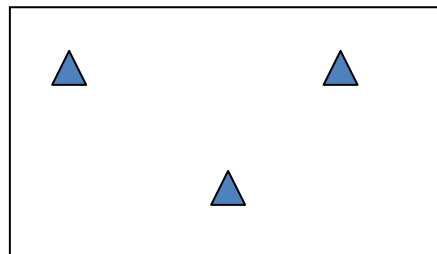
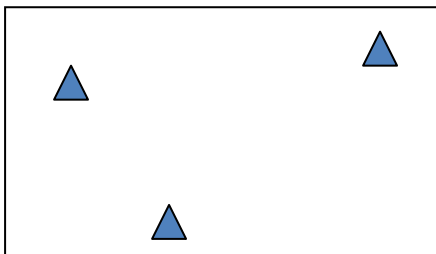


3) ¿A qué zona te moverías para poder recibir el balón? Señala la zona con una cruz en rojo.

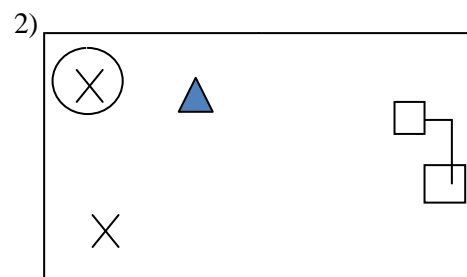
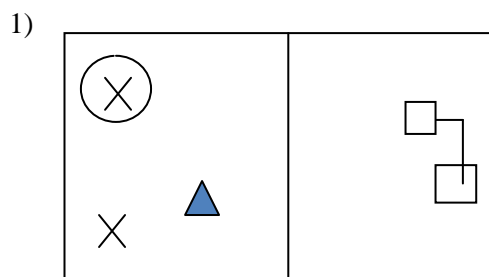


-  → Este eres tú
-  → ATACANTE
-  → DEFENSOR
-  → JUGADOR QUE LLEVA BALÓN

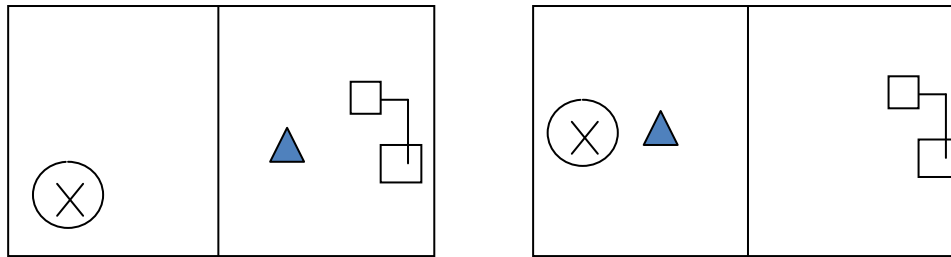
4) Sitúa 3 atacantes en el espacio, uno de ellos con balón, para que se puedan pasar el balón sin que se lo roben los defensores. Dibuja con tres cruces.



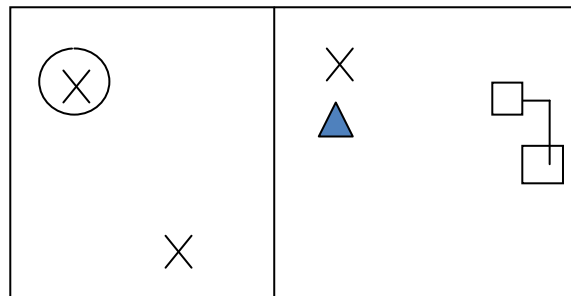
5) ¿Qué tiene que hacer el jugador que tiene balón para llegar a la canasta y hacer tanto? Se puede botar el balón. Dibuja con una flecha.



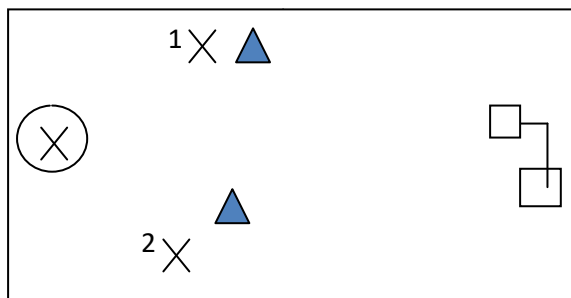
- 6) ¿Dónde colocarías al atacante que no tiene balón para que pueda recibirlo sin que se lo robe el defensor? Dibuja con una cruz.



- 7) ¿Qué jugador está mejor colocado para recibir el balón y anotar canasta lo más rápido posible? Rodéalo con rojo.



- 8) ¿Cuál es la mejor opción para el jugador con balón para intentar llegar al campo contrario y meter canasta? Rodea la respuesta correcta.



- a) Pasar al jugador 1
- b) Pasar al jugador 2
- c) Correr botando el balón hacia delante

9) NOMBRA UNA REGLA DEL BALONCESTO QUE CONOZCAS

Anexo 2: Rutina de pensamiento

