



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Educación Deportiva en sexto de Educación
Primaria: Percepciones del alumnado y profesorado
respecto a una experiencia con deportes alternativos

Sport Education model in sixth grade of Primary
Education: Perceptions of teacher and students
regarding an experience with alternative sports

Autor

Javier Cholz Compaired

Directora

Berta Murillo Pardo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2020/2021

Índice

Resumen	3
Abstract.....	4
1. Introducción y justificación.....	5
2. Marco Teórico	6
2.1 La Iniciación deportiva en Educación Física	6
2.2 Los Deportes y Juegos alternativos	9
2.3 Modelos pedagógicos en Educación Física.....	11
2.4 El Modelo de Educación Deportiva	17
3. Objetivos	22
4. Metodología	22
4.1 Diseño del estudio	22
4.2 Participantes	22
4.3 Variables e instrumentos	23
4.4 Procedimiento	24
4.5 Análisis de datos.....	25
5. Propuesta de intervención	26
5.1 Diseño de la intervención.....	26
5.2 Objetivos de la propuesta	26
5.3 Desarrollo de la intervención	26
5.4 Temporalización.....	30
6. Resultados	32
6.1 Resultados en base a la percepción del alumnado.....	32
6.2 Resultados en base a la percepción por parte del maestro.....	39
7. Discusión.....	41
8. Conclusiones	44
9. Valoración Personal	45
10. Referencias Bibliográficas.....	47
11. Anexos	51
Anexo I.....	51
Anexo II	52
Anexo III	53

Resumen

Este trabajo fin de grado trata de analizar la percepción del proceso por parte del alumnado y por parte del profesorado, de la puesta en práctica de un proyecto de aprendizaje de un nuevo deporte alternativo llamado “spitenball” a través del modelo de Educación Deportiva. En el estudio participaron un total de 49 estudiantes en sexto curso de educación primaria, con edades comprendidas entre los 11 y 13 años. Para la obtención de los datos, se emplearon varios instrumentos, dos cuestionarios, uno previo a la unidad didáctica y otro cumplimentado al finalizarla y dos diarios, de equipo (alumnado) y del profesor. Los resultados muestran como tanto el alumnado como el profesor valoraron positivamente el deporte y modelo de enseñanza llevado a cabo, obteniendo mejoras en diversos aspectos como la competitividad sana o la socialización. En conclusión este modelo deportivo tiene numerosos beneficios al llevarlo a cabo en un aula de 6º de Educación Primaria.

Palabras clave: Spitenball, educación deportiva, deportes alternativos, iniciación deportiva y Educación Primaria

Abstract

This TFG tries to analyze the perception of the process by students and by teachers, of UD implementation of a new alternative sport called "spitenball" through the sport education model. A total of 49 students in the sixth grade of primary education, aged between 11 and 13 years participated in the study. To get the results, several instruments were used, which were two questionnaires, one before implemented the UD and other completed at the end of it; the other instruments were two diaries, one of team (students) and one of teacher. The results show how students and teacher valued positively the sport and teaching model carried out. They obtained in some aspects like competition or socialization. In conclusion this model, have a lot of benefits in sixth grade of Primary Education.

Key words: Spitenball, sport education, alternative sports, sport initiation and Primary Education

1. Introducción y justificación

La iniciación deportiva es muy importante en la etapa de primaria en el área de educación física, ya que en función de los deportes o actividades físicas que más agradan al alumnado, provoca que participen en actividades deportivas extraescolares gracias a las experiencias que han tenido en el ámbito académico. Por ello es tan importante que los docentes de dicha área comiencen con su iniciación deportiva, a poder ser a través de la formación multideportiva, promoviendo la realización de actividad física para que posteriormente el alumnado pueda elegir a partir de sus criterios que actividad deportiva quiere practicar.

Una oportunidad para iniciar en el deporte a los niños y que está teniendo un auge en la actualidad en la Educación Física escolar son los deportes alternativos. Estos destacan por su carácter participativo, desarrollo de valores, las posibilidades educativas que conllevan su práctica, etc., (Fierro et al. 2016) ya que suelen ser deportes con habilidades motrices sencillas y suelen mezclar reglas y características de distintos deportes tradicionales. Además actualmente desde hace unos años la metodología de enseñanza en el ámbito escolar se están adhiriendo una serie de modelos pedagógicos basados en la interdependencia de las relaciones entre aprendizaje, enseñanza, contenido y contexto.

Por ello debido a que tanto los deportes alternativos como los modelos pedagógicos han sido desarrollados en mi formación inicial de maestros, tenía interés en seguir ampliando mi formación y poder aportar evidencias basadas en la práctica, en relación a ello. Llevando a cabo una investigación y una puesta en práctica de los mismos.

2. Marco Teórico

2.1 La Iniciación deportiva en Educación Física

Hernández Moreno (1994) define iniciación deportiva como “proceso de enseñanza-aprendizaje seguido por un individuo para la adquisición del conocimiento y la capacidad de ejecución práctica de un deporte, desde que toma contacto con el mismo hasta que es capaz de practicarlo o jugarlo con adecuación a una estructura formal” (citado en García- Sánchez et al, 2012, p 64) .

Según, Romero (2001) expone que la iniciación deportiva es la toma de contacto o primera experiencia con una habilidad específica, es decir con un deporte, en un contexto determinado ya sea académico o federado, teniendo en cuenta las características pedagógicas y psicológicas fomentando así un desarrollo integro y global.

La iniciación deportiva es un proceso en el que el niño se va a iniciar a uno o varios deportes, recomendando la formación multideportiva a fin de que en el futuro el joven pueda elegir a partir de sus propios criterios (ejemplo: diversión, nivel de habilidad, socialización...) el deporte en el que se especializa, pero ya con una base integral más solida en relación a su competencia motora. Así, los objetivos deben estar orientados a la comprensión de los principales elementos del juego, adquiriendo de forma progresiva hábitos de vida saludable, siempre atendiendo a sus necesidades formativas y adaptando la metodología didáctica a sus características. La relación de la fase de iniciación deportiva con el factor eficacia o dominio en la ejecución dependerá de los objetivos que nos planteemos en cada caso, pudiendo orientar la práctica deportiva en varios ámbitos de actuación: rendimiento, educativo-salud o lúdico-recreativo (González et al., 2009, p. 19).

De esta manera hay que tener en cuenta la orientación de la iniciación deportiva que según Menéndez (2018) podría clasificarse en tres perspectivas en función del objetivo o finalidad de la misma (Figura 1).

Figura 1. *Perspectivas de la iniciación deportiva*. Fuente: Menéndez (2018).



El enfoque actual de la educación Física trata de buscar una iniciación deportiva orientada al proceso, no busca únicamente analizar y desarrollar los elementos técnicos o motrices del deporte practicado, sino que va más allá, también busca fomentar otros aspectos como puede ser el pensamiento táctico, la inteligencia de juego, el uso de estrategias o el desarrollo de valores como la responsabilidad personal o social (Hellison, 2011).

En este enfoque, la intervención educativa se centra en valorar los logros que los practicantes adquieren, ya que lo que importa es la mejora respecto a si mismo y no respecto a los demás. De esta forma si el alumnado ha tenido una grata experiencia en su iniciación deportiva, es más probable que su adherencia al deporte sea mucho mayor que la de aquellos que no las han tenido (Menéndez, 2018).

Por otra parte de acuerdo con Sánchez Bañuelos (1984), la perspectiva del producto, ha imperado en el ámbito de la iniciación deportiva durante muchos años. Este enfoque siempre ha tratado de buscar resultados en forma de rendimiento, orientado casi exclusivamente hacia el desarrollo de la técnica o de la condición física (citado en Menéndez, 2018).

El segundo de los enfoques es la perspectiva de la iniciación deportiva en función del deporte. La cual se puede basar en el aprendizaje de una sola disciplina (especificidad) o puede trabajarse desde la práctica de distintas modalidades deportivas (inespecificidad). De tal manera que en esta etapa se busca que el niño se cargue de experiencias múltiples, para en un futuro elegir la que considere más enriquecedora (Menéndez 2018).

La tercera perspectiva es basada en el contexto o ámbito deportivo, centra su análisis principalmente en tres aspectos contextuales: El deporte recreativo, es decir la finalidad principal es el disfrute, practicarlo por diversión. El deporte competitivo, la finalidad es ganar al adversario está centrado en el resultado en forma de rendimiento más que en el proceso, por eso no sería el más adecuado para el ámbito escolar. Y el

deporte educativo que tiene como finalidad desarrollar aspectos que van más allá de la táctica o la técnica como son, la responsabilidad, valores, el *fair play*, etc. (Blázquez Sánchez, 1995).

Por ello, en el marco de la Educación Física de acuerdo con Menéndez (2018), en referencia al primer enfoque los docentes deben basarse en el proceso, tratar que el alumnado mejore sobre sí mismo, sin la necesidad de tener un resultado en forma de rendimiento. Hay que crear un buen clima de aula para que el alumno se sienta a gusto y no tenga presión ni miedo. En cuanto a la especificidad o inespecificidad, es un elemento muy variable y discutible, ya que ambos enfoques tienen sus ventajas y sus desventajas. Ya que si se decanta por la especificidad tendrá más sentido de competencia sobre dicho deporte, pero esto no permite que el alumnado conozca otras disciplinas deportivas y su cultura deportiva seas menor, reducida a unos pocos deportes. Por el otro lado si se basa en la inespecificidad, vivirán experiencias deportivas varias y auténticas, para así en un futuro tener diferentes opciones a elegir según su propio criterio. De esta manera es el maestro de Educación Física debe realizar y plantear unidades didácticas con una duración que permita al alumnado tener exposición suficiente al contenido deportivo, pero ofrecerles también experiencias deportivas diversas para potenciar su cultura deportiva (Menéndez, 2018).

Los docentes tienen una gran importancia en el ámbito de la iniciación deportiva. Ya que lo que genera o no valores en la práctica deportiva es el contexto en el que se realiza y la influencia y presencia de adultos significativos, como en este caso ocurre con el maestro de Educación Física (Cecchini, 2015)

Según (Gutiérrez Sanmartín, 1997; Trepas de Francisco, 2010) “a través de la iniciación deportiva el profesor de educación física persigue dos objetivos fundamentales: (1) que el alumnado adquiera una formación física que le permita practicar y disfrutar del deporte de una forma adecuada y saludable y (2) que el alumnado adquiera una serie de valores y comportamientos que les ayuden y enseñen a vivir” (citado en García- Sánchez et al. 2012, p. 64).

Según García-Sánchez et al., (2012) una buena iniciación deportiva permitirá la máxima inclusión y participación. Esta tiene que ser comprendida como un proceso de enseñanza-aprendizaje progresivo y optimizador buscando la competencia del alumnado en una o varias actividades deportivas. Mediante un proceso de adquisición de

capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que le permitan desenvolverse eficazmente.

2.2 Los Deportes y Juegos alternativos

La iniciación deportiva dentro de la Educación Física como se ha indicado anteriormente, se basa en la enseñanza y el aprendizaje solamente de deportes tradicionales, centrados en la ejecución técnica y estereotipada en situaciones normalmente muy artificiales (Sánchez-Bañuelos, 1984 citado en Menéndez 2018) .

Esto provoca poca motivación y dificultades a la hora de comprender el deporte por parte del alumnado. Sin embargo, cuando el docente plantea otro enfoque metodológico al tradicional y efectúa experiencias formativas y proyectos diferentes, ajustados a las necesidades del alumnado, se expande la concepción de la existencia única de los deportes tradicionales, por lo que es posible que la predisposición y motivación del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sea totalmente diferente (Carrera, 2016).

Como indica a Requena (2008), los juegos y deportes nacen por la gran institucionalización de los deportes tradicionales, en busca del rendimiento. Por ello, se crean juegos y deportes que integren al alumnado en el deporte, sin importar sus capacidades físicas.

La aparición de los nuevos deportes o deportes alternativos como corriente innovadora de la Educación Física se produjo en España en la época de los años 90, proveniente de una corriente internacional relacionada con el concepto de “Deportes para Todos” (TAFISA, 1991) . En busca de la integración global en el deporte (Fierro, Haro y García, 2016).

Gracias al esfuerzo de los docentes por generar actividades que motiven, enseñen, eduquen en valores y provoquen esfuerzo en todos los alumnos, con la participación e implicación de todos ellos; surgen algunos de los deportes alternativos que hoy conocemos y se están incorporando poco a poco en las programaciones de Educación Física como datchball, Pinfuvote, ultimate frisbee, etc. (Carrera 2016).

Por ello, tal y como señala Barbero (2000), son nuevos contenidos que están teniendo mucho empuje en el área de Educación Física y suponiendo un enfoque más vivencial y cercano a los intereses del alumnado, considerándolos como una nueva oportunidad para ofrecer una Educación Física innovadora, tanto en los contenidos

como en la manera de llevarlos a cabo. Como indica Navarro (2018) la clave en muchos de estos nuevos deportes, es su reglamento pedagógico, en el que se tuvieron muchos factores para conseguir una inclusión real y un trato a favor de la igualdad de sexos. Además la accesibilidad motriz y económica a estos deportes también es una ventaja, se tratan de acciones motrices sencillas en las que los alumnos son plenos protagonistas y se enfrentan a situaciones educativas enriquecedoras, especialmente para aquellos que no son muy destacados en otros deportes.

De esta manera el concepto de “deporte alternativo” ha sido descrito por numerosos autores, uno de ellos Hernández (2007) lo define de la siguiente manera, “aquel conjunto de deportes que, en contraposición con los modelos convencionales comúnmente aceptados, pretenden lograr un mayor carácter participativo y/o un explícito desarrollo de valores sociales, a través de modificaciones reglamentarias y/o la utilización de material novedoso” (p. 1).

Según Carrera (2016), al modificar algunos de los elementos estructurales del juego deportivo (espacio, tiempo, materiales, jugadores y reglas) de Hernández Moreno (1994), el maestro de Educación Física puede inventar y crear nuevos deportes alternativos teniendo en cuenta las motivaciones, intereses, materiales, necesidades del alumnado, etc.

Según Arráez (1995), las razones de inclusión de estos deportes alternativos en el área de Educación Física, destacan:

- La fácil puesta en práctica independientemente de las instalaciones.
- Fácil aprendizaje desde su iniciación, son habilidades motrices sencillas.
- Se puede practicar sin distinción de sexo o edades.
- No se tiene en cuenta el nivel de habilidad de cada participante.
- Su intensidad es ligera, valorándose más la dimensión cooperativa que la competitiva.
- Los materiales suelen ser asequibles o incluso de fabricación propia.

Siguiendo el hilo de Arráez y otros autores, Fierro et al. (2016) crean unos objetivos para los juegos y deportes alternativos que se enumeran a continuación:

- Presentan situaciones motrices nuevas, motivantes y ludias que ayudan a contribuir a la consecución de una educación auténtica en el ámbito escolar, prevaleciendo el aspecto recreativo sobre el competitivo.

- Promueven la tener las mismas oportunidades y un incremento de la motivación de los grupos de alumnos que no suelen participar tan a menudo.
- Fomentan la aparición de valores en el aula, como: compañerismo, respeto, cooperación e igualdad.
- Introducen materiales no específicos en el aula con nuevas posibilidades de uso.
- Contribuyen a la mejora de las habilidades motrices.

2.3 Modelos pedagógicos en Educación Física

La necesidad de diversificar la manera de enseñar en Educación Física comenzó en la década de años 60 con la aparición de los Estilos de Enseñanza hasta aparecer finalmente los Modelos Pedagógicos (Fernández-Río et al., 2011). Según (Rovegno, 2006) “los modelos pedagógicos están basados en la interdependencia y la irreductibilidad de las relaciones entre el aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto” (citado en Fernández-Río et al. 2016, p. 57). La base de estos modelos son cuatro elementos principales en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el paso del tiempo, han aparecido diferentes modelos pedagógicos, de manera que cada uno se centraba en la enseñanza-aprendizaje de unos aspectos u otros de los deportes. A principios del S.XX aparece el Modelo Técnico o Tradicional, se focalizaba en buscar el máximo rendimiento y eficiencia del deportista, se basaba en la enseñanza de la técnica dejando a un lado la táctica y la estrategia. Este ha sido el modelo más empleado hasta hace unos años en el ámbito educativo, trasladando a la escuela el deporte de rendimiento con un carácter analítico, mecanicista y directivo.

Diversos autores como García (2009), indican que estos modelos y planteamientos tradicionales todavía están presentes y perduran en el contexto escolar, pero de manera progresiva hay modelos alternativos que nacieron en reacción a dicho modelo, van evolucionando y están tomando importancia y renombre dentro del área de educación física.

Según Hernández Moreno et al. (2000) hay dos modelos principales de iniciación deportiva, el modelo vertical y el modelo horizontal o transversal.

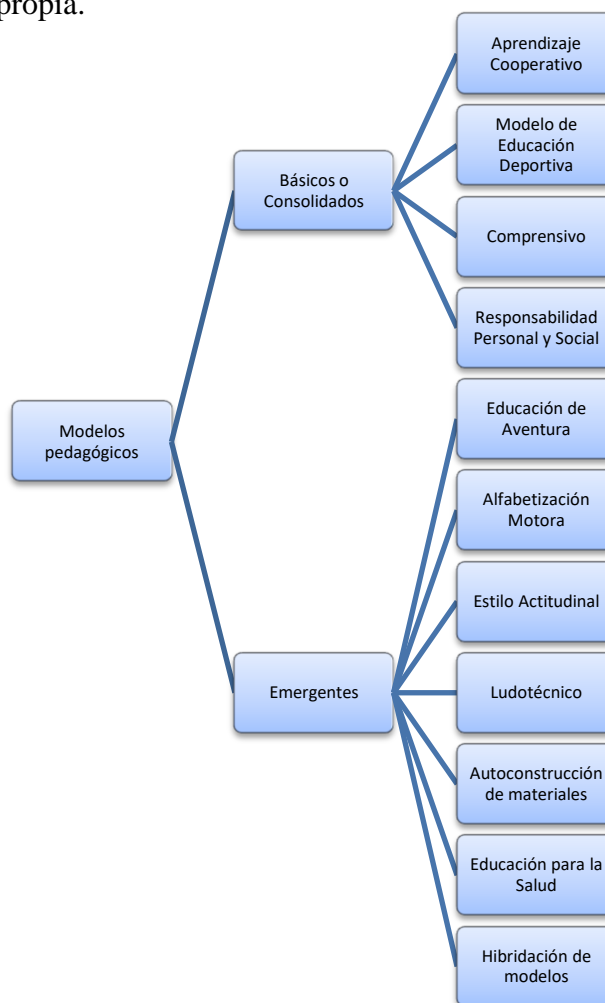
El modelo vertical pretende una enseñanza funcionalista de un único deporte y no profundiza en la comprensión del juego (Hernández Moreno et al. 2000), por lo que estaría bastante relacionado con el Modelo Tradicional previamente explicado. Como indica (Robles, 2009) este modelo basado en la especificidad, se basa en la enseñanza-aprendizaje de un único deporte, se adecúa a deportes individuales y en contextos de especialización y rendimiento deportivo. El aspecto novedoso de dicho modelo es la búsqueda de la funcionalidad a los aprendizajes, para realizar una transferencia positiva desde los juegos hasta el deporte.

El modelo horizontal, realiza modificaciones en el juego y sus reglas, de manera que la iniciación es común para varios deportes, los cuales compartan similitud en sus características. Además, tiene como objetivo tratar de generar una transferencia positiva de habilidades y conocimientos, para así generar un amplio abanico de experiencias motoras y la creación de una base motora sólida (Blázquez, 1986; Lasierra y Lavega, 1993; Devís y Peiró, 1997) citado por Gómez, Calderón & Valero (2014 p.106).

En general, los dos modelos tienen el juego como elemento central de enseñanza y otorgan un mayor o menor protagonismo al aprendizaje por principios o aspectos tácticos propios de cada deporte. (Contreras, 1998; Romero, 2000; Gómez et al., 2014)

De acuerdo con Fernández et al., (2016) dichos modelos pedagógicos no han aparecido para sustituir a los estilos de enseñanza, sino que ambos se complementan (ver figura 2):

Figura 2. Calsificación de los modelos pedagógicos según Fernández et al., (2016).
 Fuente: elaboración propia.



Poco a poco, cada vez hay más docentes que incorporan y aplican la enseñanza de la educación deportiva basada en los modelos pedagógicos a sus clases en Educación Física (Fernández et al., 2016). Aunque hay que destacar, la importancia de comprender perfectamente cada modelo antes de llevarlo a la práctica por parte de los maestros de Educación Física, por ello a continuación se van a señalar las características principales de los más representativos (Fernández-Rio, J. et al., 2016; Fernández-Rio, J. et al., 2018).

Aprendizaje Cooperativo: Fernández-Rio, J. et al. (2016) señalan que este modelo podría entenderse como la base de los demás, porque si se consigue un ambiente de cooperación en el aula, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje mejorará notablemente. Se podría definir de la siguiente manera Se podría definir como “modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de

un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Fernández-Río, 2014, p. 6). Los elementos y conceptos principales de este modelo serían: la Interdependencia Positiva, Interacción Promotora, Responsabilidad Individual, Procesamiento grupal y Habilidades sociales. Además cabe destacar, que este modelo se ha aplicado en todos niveles educativos, en diferentes contextos y con todos los contenidos del área de Educación Física (Fernández-rio, J. et al. 2016).

Modelo de Educación deportiva: Es un modelo pedagógico que trata de fomentar la autonomía del alumnado, el trabajo en equipo y la mayor parte de responsabilidades caen sobre el alumnado, generando así experiencias de práctica deportiva auténticas (Siedentop, D., Hastie, P.A. & van der Mars, H., 2011; citado en Fernández-Río, J. et al., 2016). Posteriormente, este modelo se describirá y justificará más detalladamente ya que se trata del modelo utilizado en la unidad didáctica puesta en práctica para este Trabajo Fin de Grado.

Comprensivo de Iniciación Deportiva (TGfU): El objetivo de este modelo es potenciar el resultado de aprendizaje dónde el docente debe enseñar los principios básicos de los deportes para que el alumnado realmente obtenga un aprendizaje comprensivo de la estructura, táctica y habilidades del deporte practicado. (Bunker & Thorpe, 1982). Entre sus elementos básicos destacan, la transferencia entre deportes, la representación, exageración, complejidad táctica creciente y evaluación auténtica (Fernández-Río, J. et al., 2016).

Responsabilidad Personal y Social: Su principal característica es potenciar al máximo las capacidades del individuo para desarrollarlas a través de los valores implícitos en la sociedad (Fernández-Río et al., 2016). La clave del modelo es que los alumnos adquieran pautas de responsabilidad individual y grupal de acuerdo a valores sociales (Hellison, Martinek y Walsh, 2008). Para ello lo que más le caracteriza a este modelo, son sus cinco niveles de responsabilidad, los cuales son: Nivel 0 de conductas y actitudes irresponsables, Nivel 1 de respeto por los derechos y sentimiento de los demás, Nivel 3 de autonomía y liderazgo, Nivel 4 de ayuda y Nivel 5 fuera del aula. Dichos niveles tienen un carácter progresivo siendo el nivel 0 el punto de partida, en el cual se dirige a alumnos indisciplinados que rechazan sus responsabilidades hasta llegar

al nivel 5, en el que el alumnado aplica en contextos ajenos al colegio sus aprendizajes en valores sobre respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo. (Fernández-Río et al., 2016).

Educación Aventura: Modelo en el que los estudiantes participan en actividades de aventura que requieren habilidades físicas, cognitivas y afectivas (Dort, Evaul y Swalm, 1996). Es considerada una forma de educación experimental usando la aventura para conseguir los objetivos educativos, teniendo el alumnado que usar los cinco sentidos. Los elementos fundamentales de este modelo son: (1) Resolución de problemas, (2) Superación de barreras, (3) Cooperación, (4) Uso creativo de espacios y materiales y (5) Contexto lúdico. (Fernández-Río et al., 2016).

Alfabetización motora: es un modelo emergente del ámbito anglosajón. Su principal creadora Margaret Whitehead, enumera las principales características del modelo que son: la motivación, la confianza, la competencia física, el conocimiento y la comprensión de la utilidad de la actividad física que todo individuo debería desarrollar, para mantener unos niveles de apropiado de práctica a lo largo de la vida. Además también van ligados una serie de elementos base que son la diversión, la diversidad, la comprensión, el carácter, habilidad individual, imaginación, constancia y modelado (Whitehead, 2010).

Estilo Actitudinal: del mismo modo que el aprendizaje cooperativo, son los dos modelos pedagógicos más relacionados son el desarrollo metodológico en el área de Educación física, ya que no se focalizan en la importancia de los contenidos, sino que ponen el centro de atención en las necesidades del alumnado y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La finalidad es que todo el alumnado tenga experiencias positivas, sin excepción y desde la inclusión (Pérez-Pueyo, 2012). Este modelo establece las actitudes como el elemento base para el aprendizaje y la motivación en Educación Física. Por ello en este caso se considera lo motivador como un medio y no como un fin, trabajando simultánea y equilibradamente el resto de las capacidades que desarrollan de manera integral al alumnado (Coll, 1991).

Modelo Ludotécnico: fue diseñado específicamente para la enseñanza de atletismo y sus diferentes disciplinas (Valero y Conde, 2003). Está basado en la teoría del Condicionamiento Operante de Skinner; el Aprendizaje Constructivista y el Aprendizaje Social, para trabajar las habilidades de cada disciplina desde la comprensión (Gómez-Marmol, Calderón-Luquin, y Valero-Valenzuela, 2014). Así pues según Valero (2007) este modelo se divide en cuatro fases: (1) Presentación de la prueba y planteamiento de

preguntas y desafíos, (2) Propuestas Ludotécnicas, (3) Propuestas Globales y (4) Reflexión y puesta en común.

Autoconstrucción de materiales: el proceso de diseñar y construir materiales para su utilización posterior en las clases, genera un aprendizaje activo, creativo y social (Perkins, 1999). Además aporta una serie de ventajas, a ciertos aspectos que el docente se puede llegar a encontrar en un centro educativo, como son: la falta de recursos, presupuestos limitados, adaptación de los materiales a las necesidades del alumnado o la concienciación ecológica. Añadiendo la posibilidad de trabajar interdisciplinariamente desde el área de Educación Física con otras como puede ser Educación Visual y Plástica o Ciencias Naturales (Fernández-Río et al., 2016).

Educación para la salud: es el modelo más actual y por tanto menos desarrollado está. Su idea principal es que la salud tiene que ser el objetivo principal de la Educación Física, basado en un aprendizaje para toda la vida (Haerens et al., 2011). Siguiendo la idea de Siedentop (1996) donde el alumnado valore tener una vida físicamente activa, tratando de alejarlo del sedentarismo.

Hibridación de Modelos: Autores como Metzler (2005) han planteado que no hay un único modelo que permita trabajar todos los contenidos o en todos los contextos educativos, por lo que sería necesario usar varios de ellos o partes de varios (Haerens et al., 2011).

Con todo lo expuesto previamente, existen muchas posibilidades ofrecidas por los modelos pedagógicos, pudiendo ser adaptados al contexto, el contenido, el alumnado y al docente tratando de buscar un equilibrio en la puesta en práctica de los contenidos. El alumno tiene que ser un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, otorgándole autonomía, responsabilidad y que entienda la práctica de actividad física como un elemento fundamental para toda su vida. No obstante, no existe un manual de instrucciones para que los estudiantes aprendan y disfruten de una experiencia educativa auténtica; pero tampoco sirven las excusas docentes para no tomar parte los modelos pedagógicos en la práctica diaria. Estos aportan rigor, coherencia y visibilidad a una materia que tiene un gran potencial educativo y mediante la coordinación con las demás materias del currículo, puede determinar una mejora global del proceso educativo. (Fernández-Río et al., 2016).

2.4 El Modelo de Educación Deportiva

Como se ha mostrado anteriormente, el Modelo de Educación Deportiva (MED) comenzó en la década de los años 90 su creador fue Daryl Siedentop, debido a la descontextualización e inconexión con la realidad deportiva que había presente en las clases de Educación Física en aquella época. Para este, la enseñanza deportiva no tenía la esencia de autenticidad que tenía la práctica deportiva real (Siedentop et al., 2011).

Es un modelo cuya aplicación práctica se está extendiendo de manera lenta pero con mucha firmeza en sus ámbitos de aplicación, ya sea escolar o extraescolar, así como en las diferentes etapas educativas, aunque hay que destacar que predomina su uso en educación secundaria. (Fernández-Río et al., 2016).

El objetivo de este modelo es estimular al alumnado a vivir experiencias deportivas auténticas y en la que todos ellos, independientemente del género y/o habilidad puedan llegar a ser deportistas competentes, entusiastas y con una significativa cultura deportiva. En conclusión, se trata de conseguir que el alumnado disfrute de experiencias reales y motivadoras, que los inciten a la práctica deportiva, tanto en el ámbito escolar como extraescolar y que consiga experimentar situaciones de aprendizaje enriquecedoras (Siedentop et al., 2011).

Tal y como indican Siedentop, Hastie y Van Der Mars (2004), un alumno competente a nivel motor tiene el bagaje técnico y táctico suficiente como para participar de forma exitosa en un juego real. Un alumnado con cultura deportiva entiende los valores, las reglas, las tradiciones del mismo y distingue las buenas y las malas prácticas deportivas. Continuando con este hilo, un alumno entusiasta promueve y preserva la cultura deportiva, a través de su forma de participación respetuosa y deferente (Calderón, Hastie y Martínez, 2010).

Continuando con lo descrito anteriormente, la Educación Deportiva se plantea como un modelo pedagógico cuyas bases son el trabajo en equipo y la cesión de las responsabilidades en el alumnado, fomentando así la autonomía que tan importante es en el ámbito escolar. Así pues según Siedentop et al. (2011) este modelo consiste en integrar la dinámica de un club deportivo y sus diferentes roles en el aula de EF para intentar motivar e involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Haciendo referencia al creador del modelo Daryl Siedentop (1994), indica la educación deportiva se centra en el aprendizaje y desarrollo del alumnado, mediante una

pedagogía cooperativa y constructivista, ofreciendo situaciones de trabajo en grupos y juegos reducidos, en los que cada miembro del equipo tiene una responsabilidad. De manera general, el modelo persigue la mejora técnica y conceptual, a la vez que mejora la toma de decisiones y el grado de responsabilidad y autonomía.

El modelo de Educación Deportiva crea experiencias de práctica deportiva auténticas en las clases de Educación Física. Experiencias en las que tanto chicos como chicas tengan las mismas oportunidades de práctica, lleguen a ser competentes (*competents*), conocedores del deporte (*literate*), se entusiasmen con la práctica (*enthusiastic*). Experiencias que fomenten en ellos una predisposición positiva para la práctica de actividad física y deportiva (Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2011).

Por todo indicado anteriormente, según Siedentop, Hastie, y Van der Mars (2011) un modelo de enseñanza adecuado para promover el desarrollo de la deportividad, así como para fomentar la práctica de actividad física entre los niños y adolescentes, sería el Modelo de Educación Deportiva.

Los principales rasgos que caracterizan y rigen el Modelo de Educación Deportiva (figura 3) que Siedentop indicó de forma inicial, y corroboraron posteriormente Siedentop (1994), Hastie, y van der Mars (2004) son:

Figura 3. *Características principales del Modelo de Educación Deportiva*. Fuente: Menéndez (2017).



- Temporadas: una temporada dentro del modelo corresponde una unidad didáctica pero Siedentop adoptó dicho término por su semejanza con el contexto real deportivo. La UD conjuga práctica y competición, con el objetivo de llegar a una sesión final que culmine la misma. La duración del modelo original plantea una duración de entre 12 y 14 sesiones, pero en el contexto educativo español esto es muy difícil por lo que se recomienda un mínimo de 8 sesiones. Contra mayor sea el número de sesiones mejor

aprenderá el alumnado ya que tiene que aprender técnicas, tácticas, arbitrar, registrar datos, comprender los roles, etc.

- Afiliación. Uno de los aspectos más importantes del modelo es que se realiza por equipos fijos durante toda temporada, en el que todos miembros del mismo se sienten importantes y contribuyen al éxito y la mejora. Ya que cada miembro tendrá una función concreta dentro de su equipo, el cumplimiento de estos roles genera entusiasmo y cohesión entre el grupo. Cada equipo tendrá, su nombre de equipo, su logo, su color, su vestimenta, su grito de guerra, etc., lo que favorece la inclusión y aportará al alumnado el sentimiento de pertenencia a un equipo, donde trabajan de manera colectiva para lograr objetivos comunes. Además hay que destacar que los grupos se formarán de manera heterogénea a todos niveles.
- Competición regular: la estructura de las temporadas intercala periodos de práctica/entrenamiento con periodos de competición. De tal manera que los alumnos al terminar la temporada, pueden ser conscientes de las mejoras a nivel táctico, físico, etc. que han adquirido. Dándole así más importancia a los periodos de práctica, ya que la mayoría de niños se encuentran en la etapa de iniciación deportiva.
- Fase final: Al igual que grandes eventos como pueden ser la final de una liga de campeonos o de la NBA, este modelo también tiene una gran fase final. Esta prueba final, estimula ese sentimiento de excitación por parte de una clase por ganas de que llegue ese día, la característica de esta fase final es su naturaleza festiva y tiene un objetivo de premiar a todos individuos y equipos, por ciertos comportamientos a lo largo de toda temporada como son: premio al juego limpio, a la regularidad, al que más ha ayudado a sus compañeros, etc.
- Registro de datos: es una pieza clave del modelo ya que se pueden registrar los datos que más interesantes o los que considere el docente. Estas informaciones pueden servir para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, para conseguir los objetivos previstos. Aparecerá en la competición, donde será necesario registrar los puntos obtenidos. No solo se registran los goles o puntos, sino que se añaden otros aspectos como el juego limpio, el respeto, compañerismo, jugadas colectivas, etc., promoviendo así interés y motivación en el alumnado.

- Festividad: a lo largo de toda temporada se generará un ambiente lúdico y divertido dónde todos y cada uno de los alumnos aprendan y disfruten, obteniendo una experiencia deportiva positiva sin importar el resultado en la competición que culminará con una fiesta final. Obteniendo así una gran relevancia social.

Además de estos rasgos característicos e identificadores del modelo, Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda (2011) destacan los dos siguientes:

- Adaptación de la práctica: las tareas organizadas en la UD tiene que estar adaptadas a la experiencia y nivel de habilidad del alumnado. Siedentop sugiere que los juegos reducidos modificados, resultan útiles para conseguir los objetivos y tener una progresión hacia la fase final.
- Responsabilidades (roles): como se ha indicado anteriormente en la metodología tradicional se centra únicamente en la enseñanza de la técnica, dónde el alumnado obedece las indicaciones del profesor, dejando de lado algunos aspectos como valores, fair-play o autonomía. En este caso mediante el uso de roles en cada equipos, ofrece mayor posibilidad de participación al alumnado fomentando su autonomía y creando una experiencia auténtica de aprendizaje de habilidades deportivas. De tal modo que cada alumno, tendrá un rol y unas funciones dentro de su equipo, otorgándole la oportunidad de aprender el deporte, con un papel más activo.

De la siguiente manera como indican Fernández-Rio et al. (2016), las unidades didácticas basadas en este modelo se organizan en las siguientes fases:

1. Fase de práctica dirigida: En esta fase el docente dirige la clase mediante la instrucción directa y la asignación de tareas. Se propone que la duración de esta primera fase sean tres o cuatro sesiones.
2. Fase de práctica autónoma: Se realiza un trabajo autónomo del alumnado por equipos, trabajando según los roles asignados previamente. En este caso la duración recomendable es de cinco o seis sesiones.
3. Fase de competición formal: Se lleva a cabo la aplicación de las competencias adquiridas en las anteriores fases, mediante partidos.
4. Fase de reconocimiento final: Se reconocen y se premian las competencias adquiridas mediante diferentes estrategias, como una

entrega de diplomas o la visualización de un audiovisual que resume la unidad con un carácter festivo.

De tal manera que, según Fernández-Rio et al., (2016), son numerosas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre dicho modelo pedagógico desde los años 80 a la actualidad, con el objeto de analizarlo detenidamente.

Las primeras revisiones sobre el MED (Hastie, Martínez de Ojeda y Calderón, 2011; Wallhead y O'Sullivan, 2005) presentan estudios abordados, mayormente, con estudiantes de Educación Secundaria. No obstante, en los últimos años, tal y como exponen Evangelio et al., (2018) en su revisión, ha proliferado una gran producción en contextos de Educación Primaria, sobre todo en tercer, cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria. Guijarro et al., (2020) también señala que la etapa en la que mayor aplicación se le está dando a este modelo es en los últimos cursos de etapa, tanto en secundario como primaria debido a la madurez del alumnado, que permite desarrollar más profundamente las características del modelo.

De tal manera que como indica Casado-Robles et al., (2020) los maestros de Educación Física que han puesto en práctica el modelo de Educación Deportiva han obtenidos experiencias más positivas en comparación con las unidades didácticas tradicionales. También resaltan que mejora la voluntad de participación del alumnado. Siguiendo con esta temática Evangelio et al., (2016) también destacan la mejora de la actitud del alumnado hacia las clases de Educación Física, incrementando a su vez su integración en el grupo-clase.

Haciendo referencia a la revisión sistemática de Guijarro et al. (2020), las investigaciones y experiencias de dicho modelo en España, han aumentado considerablemente en los últimos años, generando experiencias auténticas en el alumnado y con resultados positivos, resaltando los relacionados con lo social-afectivo y la satisfacción de las necesidad psicológicas básicas. La mayoría de las experiencias han sido trabajadas a través de hibridación de modelos, resultando resultados positivos aceptados tanto por el alumnado como por los docentes.

El modelo de Educación Deportiva se ha consolidado en el área de Educación Física, no obstante hay que considerar ampliar su impacto a través de su aplicación de forma interdisciplinar con otras asignaturas. De tal manera, que al aplicarlo de forma interdisciplinar permitiría desarrollar diversas competencias, objetivos y contenidos

relacionados entre sí, cumpliendo las exigencias curriculares del sistema educativo actual. (Guijarro et al., 2020).

Y para finalizar, se incluye el éxito de dicho modelo en un contexto de escuela rural Molina et al. (2020), señala que para ponerlo en práctica en su aula multinivel tuvo que realizar diversas adaptaciones, en la planificación y estructura de la temporada, no obstante los resultados obtenidos fueron gratificantes y positivos, satisfaciendo las necesidades psicológicas básicas, aumentando el nivel de responsabilidad del alumnado y mejorando las relaciones sociales dentro del grupo.

3. Objetivos

Los objetivos generales de este trabajo fin de grado son los siguientes:

- Diseñar y poner en práctica un proyecto de aprendizaje sobre un nuevo deporte alternativo (Spitenball).
- Analizar la percepción del alumnado y del maestro de educación Física del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la puesta en marcha del modelo de Educación Deportiva.

4. Metodología

4.1 Diseño del estudio

El presente estudio se suscribe a un diseño de tipo pre-experimental con medidas pretest y posttest. Igualmente, emplea una metodología mixta, valiéndose de instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos. Estudios previos con Educación Deportiva han seguido este tipo de diseños (Calderón et al. 2016).

4.2 Participantes

Los participantes del presente estudio fueron 49 estudiantes (22 chicas y 27 chicos), con edades comprendidas entre los 11 y 12 años, excepto un alumno que es repetidor y tiene 13 años, pertenecientes a 6º de Educación Primaria del colegio público Rector Mamés Esperabé (Ejea de los Caballeros, Zaragoza). Este colegio es uno de los cuatro centros de la localidad, además es uno de los más grandes, tiene 450 alumnos entre educación primaria e infantil. Respecto a los recursos y espacios que tiene el centro a su disponibilidad son numerosos, destacando el amplio recreo y las instalaciones

deportivas municipales cedidas por el ayuntamiento. También hay que destacar el plan que sigue el centro, se basa en la Filosofía para Niños (FpN), un proyecto de centro en el que llevan varios años trabajando y gracias al cual han recibido algún premio en la actualidad como es el Premio Magister de Aragón. Es un proyecto en el que el alumnado trabaja las habilidades del pensamiento y las actitudes éticas a través del diálogo filosófico.

Concretamente la investigación se ha realizado en las dos vías de 6º de Educación Primaria, en 6ºA (24) y 6ºB (25). Es la primera vez que trabajan a través de este modelo de Educación Deportiva en el área de educación física, además de ser también su primera vez en practicar este nuevo deporte alternativo llamado Spitenball. Aunque sí que conocen y han practicado otros deportes alternativos como el Colpbol o Datchball entre otros. Todo el alumnado habita en la localidad, excepto algún alumno que proviene de municipios cercanos como son Valareña o Sierra de Luna. Según el PEC, las características en cuanto al nivel socio-económico que rodea al centro podría considerarse medio-alto.

4.3 Variables e instrumentos

Las variables del estudio son: la percepción del proceso por parte del profesor y del alumnado.

Los instrumentos que se han utilizado para medir estas variables, han sido los siguientes:

En primer lugar un cuestionario inicial (ver anexo I) de elaboración propia donde se realizaban preguntas 8 preguntas (opciones de pregunta categórica (Sí/No)) y a los elementos o características del modelo de Educación Deportiva en las cuales se basaba el proyecto de aprendizaje desarrollado (opción de respuesta escala Likert del 1 al 4 en función del nivel acuerdo o desacuerdo). La cumplimentación de este por parte del alumnado se realizó antes de comenzar el proyecto de aprendizaje.

En segundo lugar un cuestionario final (ver anexo II) también de elaboración propia, formado por 10 preguntas sobre los elementos o características del modelo de Educación Deportiva en las cuales se basaba el proyecto de aprendizaje desarrollado (opción de respuesta escala Likert del 1 al 4 en función del nivel acuerdo o desacuerdo). En este caso su cumplimentación se llevo a cabo por parte del alumnado una vez finalizado el proyecto de aprendizaje.

En tercer lugar un diario del maestro, en el que cada día de forma libre el maestro debía de incluir los aspectos que considere más relevantes (expectativas, incidencias, imprevistos, etc.). Además incluía todas las observaciones que desde su punto de vista enriquecerían o limitaban el desarrollo de la temporada de educación deportiva.

Y por último los diarios de equipos, en los que cada día al acabar la sesión cada equipo tenía que elaborar un pequeño diario con una serie de reflexiones sobre lo que habían aprendido en esa sesión, que dificultades habían tenido y sobre lo que querían mejorar y hacer en la próxima sesión.

4.4 Procedimiento

En primer lugar, para llevar a cabo dicho estudio, se contactó con el equipo directivo del centro para comunicar lo que se iba a realizar y posteriormente se comentó tanto con el maestro de Educación Física como con las dos tutoras de ambas clases donde se iba a llevar a cabo la investigación. Pidiéndoles el consentimiento para la administración de los cuestionarios y elaboración de los diarios.

Tras su consentimiento, se puso en marcha el estudio. El desarrollo de la misma se llevó a cabo durante los meses de abril y mayo de 2020.

Ambos cuestionarios fueron repartidos impresos a los 49 alumnos, el primero (ver Anexo I) de ellos antes de comenzar el desarrollo del proyecto de aprendizaje y el segundo (ver Anexo II) una vez finalizado este. Eran anónimos únicamente debían de rellenar el género, la clase a la que pertenecían y la fecha. La cumplimentación de estas preguntas se llevo a cabo en el aula, con la presencia del maestro/a de educación física y el estudiante de prácticas para explicar el procedimiento, resolver dudas y comprobar que el cuestionario era totalmente rellenado.

La cumplimentación de los diarios grupales o de equipo se realizaba al finalizar las sesiones de desarrollo del proyecto de aprendizaje. En los últimos cinco minutos desde la sesión 4 hasta el final del proyecto de aprendizaje, los integrantes de cada equipo se reunían respondiendo a preguntas como: ¿Qué habéis aprendido hoy? ¿Qué dificultades habéis tenido? ¿Qué es lo que mejor habéis hecho? Y ¿Qué queréis mejorar en la próxima sesión? Las primeras sesiones, al no estar acostumbrados a este tipo de metodología, se realizó una asamblea entre todos equipos y se comentaron estas

preguntas de manera oral. A partir de la cuarta sesión, fue cuando empezaron a rellenar dicho diario de manera escrita.

El segundo de ellos, el diario del maestro en este caso el diario del estudiante de prácticas, cada día de forma libre incluía los aspectos que consideraba más relevantes (expectativas, incidencias, imprevistos, etc.). Además incluía todas las observaciones que desde su punto de vista enriquecían o limitaban el desarrollo de la temporada de educación deportiva. De esta manera, se obtuvieron unas observaciones concretas de cada sesión. En vez de tener un diario para cada clase, como el estudio era conjunto con ambas clases, cumplimentaba este por sesiones, debido que eran las mismas para una clase que para otra aunque fueran en días distintos. No obstante, sí que señalaba cuáles eran las observaciones de una clase y cuáles de otra.

4.5 Análisis de datos

En cuanto a los diarios tanto los de los equipos como los del profesor, los datos fueron analizados usando comparaciones y métodos de inducción analítica en función a las preguntas por las que se vertebraba el diario de los equipos principalmente, indicadas ya anteriormente. Tratando de extraer categorías y patrones de respuesta comunes o comprobar también si hay alguna diferencia entre la percepción del profesor y del alumnado, o incluso entre el propio alumnado. Para ello primero se transcribieron los diarios de los equipos y posteriormente los del profesor, en función de mejoras, nuevos aprendizajes y dificultades, siendo leídas varias veces, para establecer categorías a partir del agrupamiento de las distintas respuestas, de las que surgieron otros tipos de categorías en relación al modelo de Educación deportiva, como la deportividad, los roles, la técnica, la socialización, autonomía, competitividad, disfrute y satisfacción.

Respecto a los cuestionarios (inicial y final) de cada alumno de 6º curso se introdujeron en una hoja de Excel, para analizar los datos de todos ellos y mostrar la comparativa según los momentos de valoración. De esta manera se crearon gráficas en relación a las frecuencias obtenidas en las respuestas y en relación a los valores medios obtenidos.

5. Propuesta de intervención

5.1 Diseño de la intervención

La intervención que se ha llevado a cabo es el diseño y la puesta en práctica de una unidad didáctica y su evaluación bajo los criterios del modelo de Educación Deportiva. La elección de utilizar el nuevo deporte alternativo “Spitenball” es haberlo creado en la mención de Educación Física 2020/2021 y haber estudiado e informado sobre el modelo de Educación Deportiva y los beneficios y posibilidades educativas que este modelo podía causar. Generó la curiosidad de comprobarlo y vivenciarlo ya que, es un modelo curricular de enseñanza que surge con el propósito de estimular, durante las clases de educación física, experiencias de práctica más positivas, completas y auténticas (Sidentop, Hastie y Van Der Mars, 2011).

5.2 Objetivos de la propuesta

Los objetivos específicos de la intervención son los siguientes:

- Conocer y trabajar el nuevo deporte alternativo creado.
- Trabajar los deportes alternativos en las clases de Educación física.
- Analizar la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado y maestro de Educación Física.

5.3 Desarrollo de la intervención

La intervención se llevó a cabo durante el periodo de Prácticas escolares III y de especialidad de Educación Física, que corresponden al 4º curso del grado de Magisterio en Educación primaria con mención en Educación Física. Dicho periodo transcurrió desde el día 15 de febrero al 7 de mayo, aunque la implementación de la unidad didáctica tuvo lugar desde el 19 de abril hasta el 6 de Mayo.

Esta intervención trabajó en las asignaturas de Educación física y Educación Visual y Plástica. Aunque Educación Física fue el área principal entorno a la que gira la propuesta. En la primera de ellas se dedicaron 9 sesiones mientras que en plástica únicamente fueron 2.

Como consecuencia, en el área de educación Plástica y Visual, la semana anterior a la puesta en práctica de la unidad didáctica, el alumnado confeccionó y decoró las raquetas con las que iban a jugar al Spitenball. Con materiales tan simples como son una percha, unos leggins, periódico y cinta aislante. Aunque finalmente no se pudieron usar, ya que para ello se necesitaban unas pelotas de tenis de gomaespuma, de las cuales no se disponían en el centro, usándose así unas raquetas de mini tenis.

El deporte que se desarrolló a lo largo de la unidad didáctica se denomina *Spitenball*. Se trata de un deporte alternativo que presenta varias similitudes con algunos deportes tradicionales que son conocidos por la mayoría, como es el caso del tenis (acciones con la raqueta), balonmano (no se puede acceder al área), baloncesto (el contacto al oponente será castigado con falta, en este caso, penalti) y fútbol sala (el portero, “joker”, puede salir del área y actuar como portero-jugador). De esta manera, el Spitenball es un deporte alternativo creado por los alumnos de la universidad de Zaragoza, en el grado de Educación Primaria en la mención de Educación Física del curso 2020-2021. Se trata de un deporte colectivo de raqueta, en el que se enfrentan dos equipos de 5 personas (aunque para la puesta en práctica en este contexto específico eran formados por) con la duración de dos partes de 10 minutos cada una. El terreno de juego es una pista de baloncesto con dos porterías situadas una en cada botella, la cual actuará como área que únicamente podrá ser pisada por el joker. Se tratará de meter el mayor número de goles que el contrario, además si todo el equipo la consigue tocar antes de finalizar en gol, este valdrá doble. Cada equipo tendrá tres componentes en una mitad de campo y tres en la otra, sin poder invadir la contraria en ningún momento, de tal manera que en una parte tocará defender la portería del campo en el que están y en la siguiente les tocará atacarla o viceversa. Habrá una figura importante en cada equipo, el “joker”, que será la única que pueda situarse dentro del área para evitar los goles y tendrá la libertad de poderse mover por todo el espacio sin restricciones. Este deporte se juega con raqueta y una pelota de tenis o similar, para avanzar hay que pasar la pelota a los compañeros golpeándola con la raqueta y recibéndola siempre se cogerá con la mano, o con la mano y ayudándose de la raqueta. Además aquel jugador que tenga la pelota no se podrá desplazar con ella y tendrá un tiempo de unos 5 segundos para pasársela a sus compañeros. A la hora del lanzamiento a portería al igual que los pases también se efectuará golpeando la pelota con la raqueta. El objetivo es conseguir el mayor número de tantos posibles al finalizar el tiempo de juego.

Los principales rasgos que definen la Educación Deportiva se estructuraron a partir de las principales características del fenómeno deportivo actual (Sidentop, 1994): (1) temporadas, (2), afiliación a un equipo, (3) periodo de práctica, (4) competición formal, (5), fase final, (6) registro de datos y (7) festividad. A través de estos rasgos se estructuró la unidad didáctica para ambas clases, siendo exactamente igual la manera de llevarla a cabo salvo las fechas en las que se impartió cada sesión, aunque algunas veces también coincidió. De esta manera según el modelo de educación deportiva la intervención se llevó a cabo de la siguiente manera:

En primer lugar este periodo de implementación de la unidad didáctica hay que tener en cuenta que se consideró como una temporada. Previamente como ya se ha indicado y explicado en el apartado de instrumentos, se les realizó un pequeño cuestionario previo. Dentro de la temporada hubo una primera fase introductoria, de una sesión de duración donde se tuvo la primera toma de contacto con el nuevo deporte por parte del alumnado y se explicó la manera de proceder en los siguientes días. En esta, se observó el nivel de habilidad motriz con el móvil e implemento por parte de cada uno de los alumnos, para crear los equipos. De manera que estos tuvieran un equilibrio en cuanto a habilidad motriz. Esta formación de los equipos fue fija para toda temporada. Una vez asignados los grupos, entre ellos decidieron el nombre del equipo, el color o colores que iban a representarlos, para ir todos del mismo equipo vestidos del mismo color, se inventaron un grito de equipo y por último se asignaron los distintos roles que iban a cumplir durante la temporada. Los roles y sus funciones eran los siguientes:

Capitán:

- Es el único que en los partidos podrá conversar con el árbitro.
- Es aquel al que hay que acudir en caso de tener alguna discusión en el equipo.
- Es el responsable de organizar al equipo tanto en los ejercicios como partidos, será una especie de entrenador.

Responsable de aprendizaje:

- Se reúne con el profesor en la reunión inicial para saber lo que se va a realizar en la sesión, para posteriormente explicarlo a su equipo.
- Es el responsable de hablar con el profesor si tienen alguna duda sobre el ejercicio a realizar.

Periodista:(2 personas)

- Será aquel que rellene el diario de cada día con sus compañeros.
- Será el portavoz del grupo en las asambleas donde se comenten distintos aspectos, ya sean de los ejercicios, del partido, dudas que hayan surgido, etc.
- En la competición formal, será el encargado de completar la hoja de registro del partido que arbitre su equipo.

Responsable de higiene y material: (2 personas)

- Será el responsable de desinfectar y llevar el material que se haya usado a la bolsa o al lugar donde se guarde.
- Será el responsable de comprobar que sus compañeros usan el gel hidroalcohólico, al terminar los ejercicios y la sesión.
- Serán los árbitros de los partidos cuando les toque arbitrar en el periodo de competición formal y festividad.

Esta fase introductoria fue seguida una fase de práctica dirigida, en este caso fueron tres sesiones dónde el alumnado se distribuyó por zonas en el campo según los equipos, a cada equipo le correspondió una zona determinada del recreo y en ella tenían que trabajar. En este caso los ejercicios eran más dirigidos por el profesor que en este caso era el alumno en prácticas. Por ejemplo, se ponían de manera individual y tenían que lanzar la pelota hacia lo alto y cogerla con la mano o se ponían por parejas y tenían que lanzarse la pelota sin que tocara el suelo. Además de recibir consejos y ayudas de los docentes, aquellos que tenían mejor habilidad motriz, también ayudaban e indicaban a sus compañeros de equipo para cómo controlar mejor tanto el móvil como el implemento. En este caso, al principio predominaron las actividades de manera individual y por parejas y paulatinamente se fueron introduciendo actividades en grupos reducidos.

Tras la fase de práctica dirigida, se continuó con una fase de práctica autónoma, con dos sesiones de duración, en las cuales se les otorgó un mayor grado de autonomía al alumnado, con ausencia de actividades mecánicas como podía haber en la fase anterior. Comenzando ya a asimilarse lo máximo posible a situaciones de un partido real.

Por último se finalizó con dos últimas fases que fueron la de competición formal la cual tuvo una duración de una sesión, dónde el alumnado jugó partidos entre los equipos formados de la siguiente manera: se enfrentaban dos equipos, mientras tanto los

otros dos uno se encargaba de practicar y animar a los compañeros que estaban jugando y el otro se encargaba de arbitrar y rellenar las hojas de registro de partido. Así pues en esta fase aprendieron a rellenar las hojas de registro (ver anexo III), que posteriormente cumplieron en la fase final de la temporada que es la festividad.

De esta manera la fase final de la temporada es la festividad, la que tuvo una duración de dos sesiones. En ella se puso en marcha el “I torneo internacional de spitenball Villa de Ejea”, el funcionamiento fue el siguiente, dos equipos practicaban el juego, durante 10 minutos, mientras tanto los otros dos uno de ellos practicaba y rellenaba el cuestionario final indicado en el apartado anterior de instrumentos y el otro arbitra y registraba la hoja del partido. Así pues, se realizaron 6 partidos en las que todos equipos jugaron con todos y todos pasaron por todos roles.

5.4 Temporalización

Tabla I. *Contenidos y objetivos de las sesiones en cada fase de la UD*

Sesión (fase)	Fecha	Objetivos	Contenido
1 (I)	19/02/21	<ul style="list-style-type: none"> - Entender la manera de trabajar durante las próximas semanas - Tener la primera toma de contacto con el deporte de raqueta. - Formar los equipos que se van a tener a lo largo de la UD y repartir roles. 	Juegos y actividades individuales y por parejas de manejo de la raqueta y la pelota. Además de alguna actividad cooperativa entre todos.
2 (PD)	21/04/21 22/04/21	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el manejo de la raqueta. - Colaborar con compañeros en ejercicios de raqueta. - Realizar recepciones con la mano con ayuda y sin ayuda de la raqueta. 	Juegos y actividades de recepción y golpeo de la pelota, por parejas y por grupos pequeños dentro del mismo equipo. Actividades con las tres maneras de recepcionar la pelota en spitenball (únicamente con la mano, con la mano y ayuda de la raqueta, solo con la raqueta)
3 (PD)	21/04/21 22/04/21	<ul style="list-style-type: none"> - Comenzar a introducir normas del spitenball, sobre todo las de seguridad. - Comenzar a practicar las actividades de forma un poco más autónoma. 	Juegos y actividades sobre la distancia de seguridad, como rondos tanto estáticos como en movimiento y juego de las torres

			entre dos equipos.
4 (PD)	26/04/21	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar normas aprendidas y añadir nuevas. - Practicar lanzamientos a portería. - Comenzar a realizar acciones tácticas de ataque y defensa. 	<p>Actividades de golpeo de la pelota como “pelota al otro campo”, ruedas de tiros a portería, explicando la figura del joker y la presencia del área, además de la división del campo en zona atacante y defensora. Para finalmente realizar jugadas ataque-defensa 3vs3 en una portería.</p>
5 (PA)	28/04/21 29/04/21	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar normas explicadas y establecidas en sesiones anteriores. - Trabajar de forma autónoma - Practicar distintas posiciones y acciones de ataque y defensa. 	<p>Juego del “águila y la gallina”, rondos como la sesión anterior, pañuelo adaptado al spitenball y partido de puntos un equipo contra otro en una portería 3 vs 3.</p>
6 (PA)	28/04/21 29/04/21	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar un partido de Spitenball - Jugar de forma fluida y autónoma. - Practicar distintas posiciones y acciones de ataque y defensa. 	<p>Las actividades serán partidos de spitenball en todo el jugando contra otros equipos, para practicar para la competición formal.</p>
7 (CF)	03/05/21	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una competición de Spitenball - Poner en práctica conceptos, actitudes y habilidades del Spitenball - Aprender a rellenar las hojas de registro y arbitrar. 	<p>Mini torneo de partidos de 10 minutos, juegan 2 equipos, los otros dos uno árbitra y el otro practica. Habrá 2 semifinales y una final.</p>
8 (F)	05/05/21 06/05/21	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica conceptos, actitudes y habilidades adquiridas del Spitenball. - Realizar el “ I Torneo Internacional de Spitenball Villa de Ejea”. - Otorgar protagonismo al alumnado a través del proceso de evaluación, mediante el registro de partido y 	<p>Torneo final, todos juegan contra todos, al final se hace recuento para ver el ganador y entrega de diplomas.</p>

9 (F)	05/05/21 06/05/21	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica conceptos, actitudes y habilidades adquiridas del Spitenball. - Realizar el “I Torneo Internacional de Spitenball Villa de Ejea”. - Otorgar protagonismo al alumnado a través del proceso de evaluación, mediante el registro de partido y cuestionario final 	<p>Torneo final, todos juegan contra todos, al final se hace recuento para ver el ganador y entrega de diplomas.</p>
--------------	----------------------	---	--

Nota: I: Introdutoria; PD: Práctica Dirigida; PA: Práctica Autónoma; CF: Competición Fromal; F: Festividad.

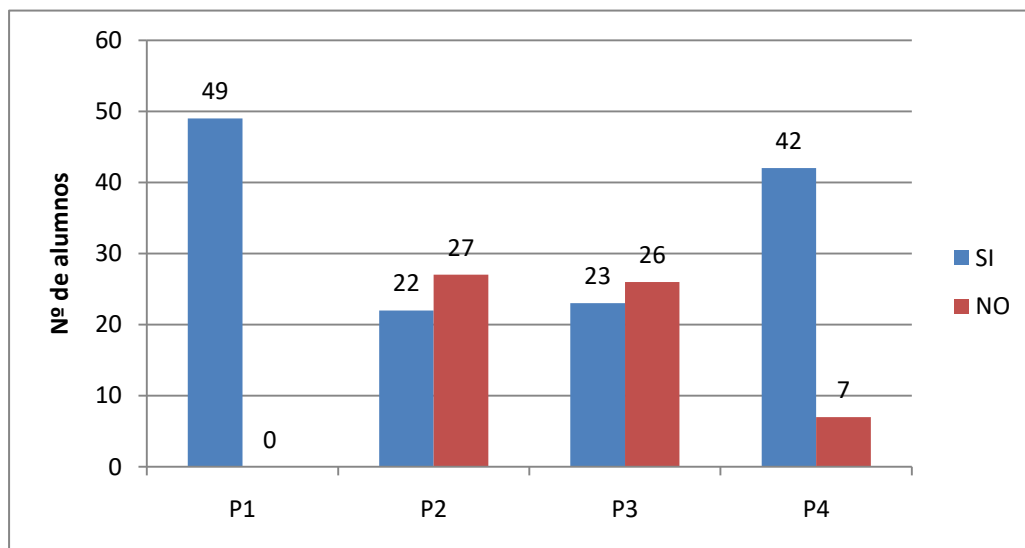
6. Resultados

En este apartado se realiza una comparación de los datos obtenidos antes y después del desarrollo de la propuesta de intervención, a partir de la percepción del alumnado y del maestro de Educación Física.

6.1 Resultados en base a la percepción del alumnado

En primer lugar del cuestionario inicial (gráfica 1 y 2) se obtuvieron los siguientes resultados:

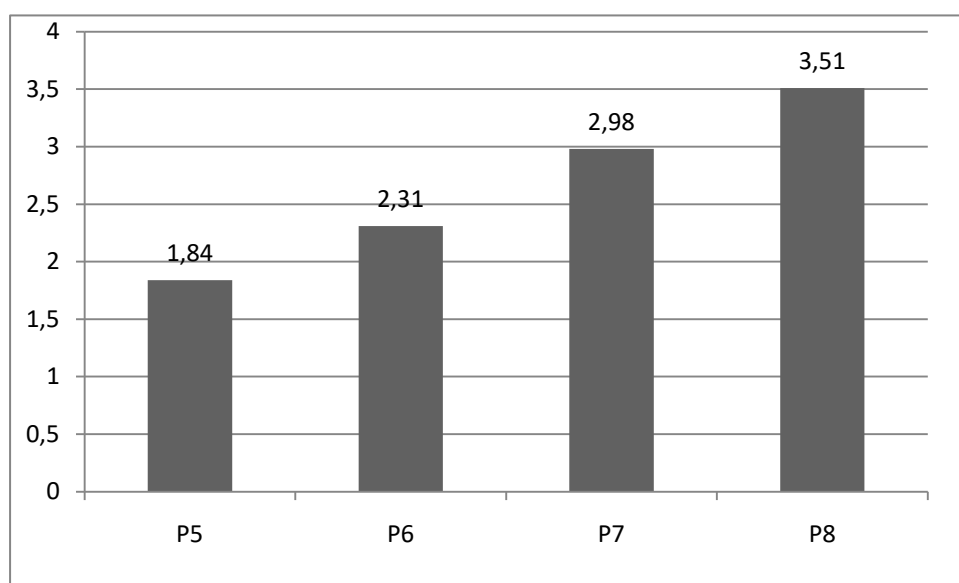
Gráfica 1. Resultados preguntas 1 a 4 del cuestionario inicial.



Nota: La P1 es ¿Has jugado alguna vez a un deporte de raqueta? P2 es ¿Has jugado alguna vez a un deporte de raqueta que se juegue en equipo? P3 ¿Has trabajado por roles alguna vez en las clases de EF? P4 ¿Es importante para ti que tu equipo sea mixto?

En esta primera parte del primer cuestionario como se puede observar en la gráfica 1 todos alumnos que forman parte del estudio (49) antes de empezar la UD señalaban que ya habían jugado alguna vez a algún deporte de raqueta, por lo que se supone que tenían ciertos conocimientos y habilidades sobre ella. Además también se señalaba por gran parte de ellos, casi la mitad, que habían jugado a algún deporte de raqueta colectivo y también habían trabajado por roles por lo que a priori la aplicación de dicho modelo no les generará mayores dificultades. Y por último destacaba el alto número de alumnos (42) que afirman la importancia de tener un equipo mixto a todos niveles, tanto de género como de nivel de habilidad, lo que significa que hay un buen clima del aula en clase y les entusiasma jugar en equipo. Esta primera parte podría considerarse un poco en relación a las experiencias previas que estos han tenido, para clarificar al docente la manera de plantear las distintas sesiones.

Gráfica 2. Resultados preguntas 5 a 8 del cuestionario inicial.



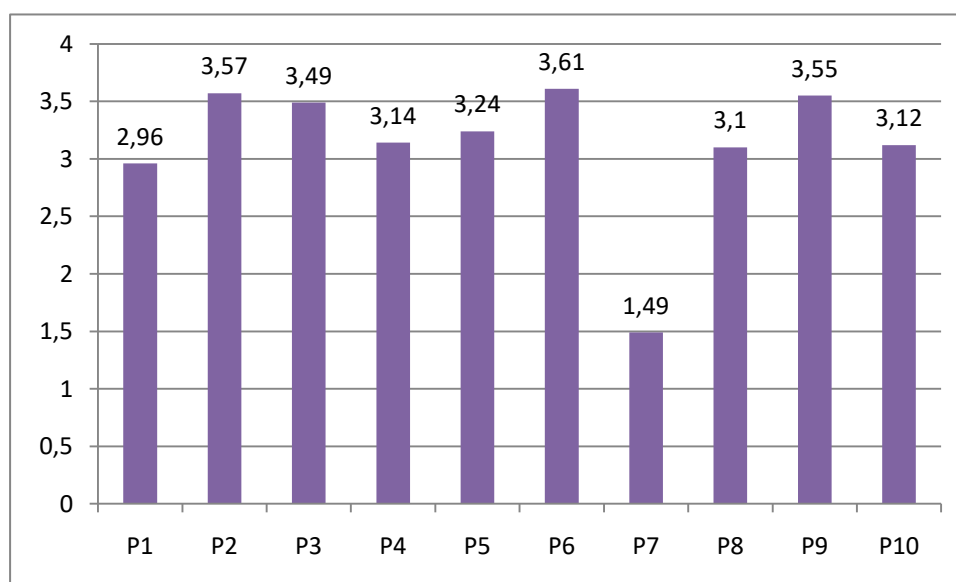
Nota: escala de 1 (mínimo) a 4 (máximo). La P5 es “lo más importante es ganar”. P6 es “si pierdo me siento bien”. P7 es “Para mi todos los roles existentes en un partidos son igual de importantes (árbitros, jugadores, entrenador, etc.). P8 “el compañerismo y el respeto son fundamentales en todos deportes”.

En este caso esta parte del cuestionario hace más referencia a las actitudes, al compañerismo, a la deportividad etc., que se dan en los deportes y que tan importante es en la iniciación deportiva de los niños. Así pues los resultados obtenidos fueron que en

su gran mayoría el alumnado no piensa que lo más importante de todo es ganar, sino que hay otros aspectos como son el disfrute, el aprendizaje o el respeto, que también son importantes en un deporte, no obstante hay que mencionar que aunque no piensen que es lo más importante la media obtenida (1,84) señala que tienen en cuenta a la hora de realizar un deporte si ganan o pierden. Ya que como se puede observar en la siguiente respuesta, al alumnado en general no le gusta perder, ya que cuando ocurre no se sienten totalmente bien como indica el 2,31 obtenido en la segunda pregunta. Y por último destaca que el alumnado considera que los roles que existen en un partido son igual de importantes tanto unos como otros, además el compañerismo y respeto son fundamentales en los deportes pero todavía más en los de equipos obteniendo un 3,51 de media entre todas respuestas. Lo que significa que el alumnado tiene muy presente el compañerismo y respeto ante todo a la hora de jugar y practicar distintos deportes o juegos con sus compañeros.

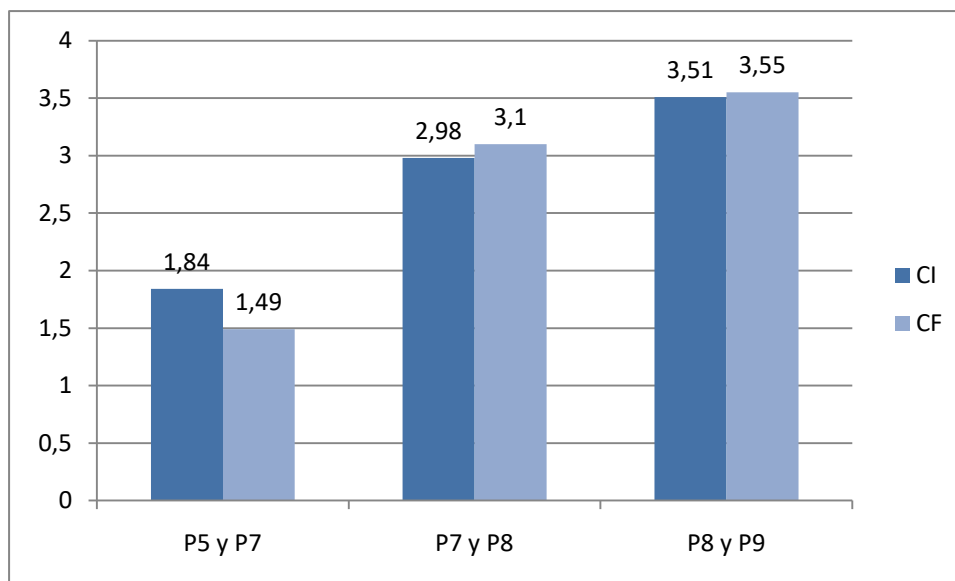
Haciendo referencia al segundo de los cuestionarios, el final que se realizó una vez finalizada la temporada de ED los resultados obtenidos fueron los siguientes (gráfica 3):

Gráfica 3. Resultados del cuestionario final.



Nota: escala de 1 (mínimo) a 4 (máximo). La P1 es ¿consideras útil la fabricación de las raquetas? P2 es ¿te has divertido jugando a este deporte? P3 ¿te gustaría seguir conociendo deportes menos comunes? P4 es ¿te ha gustado la división en zonas para jugar? P5 es ¿te has sentido cómodo/a con el manejo de la raqueta? P6 es ¿te has sentido participe en todos los partidos? P7 es ¿Crees que lo más importante de todo es ganar el partido? P8 es ¿Crees que todos los roles son igual de importantes? P9 es ¿Crees que el compañerismo y el respeto son fundamentales en los deportes? P10 es ¿os ha ayudado el diario a mejorar el sentimiento de equipo y a reflexionar y mejorar aspectos del juego?

Gráfica 4. Comparación resultados del cuestionario inicial y final.



Nota: escala de 1 (mínimo) a 4 (máximo). CI: Cuestionario Inicial; CF: Cuestionario Final; P5 y P7 es ¿Crees que lo más importante de todo es ganar el partido?; P7 y P8 es ¿Crees que todos los roles son igualmente importantes?; P8 y P9 es ¿Crees que el compañerismo y el respeto son fundamentales en los deportes?

En la gráfica 3 se pueden apreciar las medias de los valores que los alumnos señalan al finalizar la unidad, tras responder al cuestionario. En primer lugar en referencia a la creación de recursos para llevar a cabo la unidad didáctica, en este caso era la creación de su propia raqueta ha obtenido uno de los valores medios más bajos, esto se debe a que aunque a la hora de construirla y empezar a jugar con ella en los recreos con pelotas fabricadas por ellos mismos estaban muy entusiasmados y excitados, pero a la hora de empezar la temporada no se disponía como se ha indicado anteriormente de pelotas de tenis de gomaespuma lo que obligó al docente a usar unas raquetas más resistentes que había disponibles en el centro, provocando un sentimiento de desilusión en el alumnado. En cuanto a la puesta en práctica de un deporte alternativo nuevo y menos común, las respuestas medias fueron bastante elevadas (3,57 y 3,49) ya que se interesaron en su realización y acabaron todos incluso queriendo seguir con el deporte, como se podrá comprobar posteriormente en los diarios. En referencia a la participación (3,61) y al manejo y habilidad con la raqueta (3,24) también se obtuvieron valores elevados en cuanto a la participación fue muy activa por parte de todo el alumnado gracias a los roles y a las características del juego que incitaban a ellos, en cuanto al manejo y la habilidad como se podrá comprobar más adelante en los resultados de los diarios, se han obtenidos también valores bastante elevados respecto a lo que el docente esperaba, porque los deportes con manejo de móvil e implemento

suelen resultar dificultosos a los niños/as. En cambio gracias a las facilidades de que pudiera dar los botes que quisiera, coger la pelota con la mano y lanzarla golpeándola con la pelota, etc., favoreció a que el alumnado tuviera confianza y al final de la temporada se sintiera competente y culto en el deporte.

Otro aspecto a destacar y que era uno de los objetivos de esta unidad didáctica era reducir la competitividad que el alumnado tenía, lo cual se ha conseguido como indica la gráfica 4 ya que en el cuestionario inicial la respuesta sobre la importancia de ganar un partido tenía un valor medio de 1,84 en cambio en el cuestionario final este valor se puede comprobar que se reduce a un 1,49, así pues tras el desarrollo de la unidad didáctica hay un cierto número de alumnos que ha cambiado su perspectiva y ya no ven tan importante ganar un partido.

Y finalmente también hay que destacar que la percepción del alumnado sobre la importancia de los roles como se ve en la gráfica 4 a penas a variado del momento previo al proyecto de aprendizaje y tras su finalización. Al igual que ha ocurrido respecto al compañerismo y respeto ya que lo consideraban bastante importante y tras la finalización del proyecto de aprendizaje también, únicamente ha variado unas milésimas. Y por último los diarios, han obtenido un valor del 3,12, ya que estos no solo les han ayudado a mejorar aspectos del juego y darse cuenta entre ellos de que pueden mejorar o no sino también, a dialogar entre ellos y llegar a un consenso para que poner en las entradas del mismo. Además es un instrumento que permite al docente comprobar si su percepción es la misma que la de su alumnado y poder mejorar y retocar aspectos para sesiones futuras incluso, para unidades didácticas siguientes.

El alumnado a través del análisis de contenido de los diarios de equipo mostraba ciertas dificultades en las primeras sesiones en cuanto a la técnica del deporte.

En primer lugar respecto a los nuevos aprendizajes en las primeras sesiones aunque no se escribieron entradas en los diarios, pero si se comentaron en asamblea ciertos aspectos se podían apreciar ciertas dificultades en el alumnado, un alumna en la sesión 2 indicaba *“me está costando darle a la raqueta, porque pensaba que iba a ser más fácil, pero al coger la pelota con la mano y después golpear estoy teniendo un poco menos de dificultad”*, en la sesión cuatro la mayoría de equipos hacían referencia a los disparos a portería así pues algunas entradas al diario son las siguientes: *“hemos aprendido a tirar a portería”* (equipo1), *“ hemos aprendido a como apuntar en el momento de tirar a portería”* (equipo 6) y *“Hemos aprendido distintas formas de tirar*

a portería: picado, volea, etc.” (equipo 8). De esta manera conforme van avanzando las sesiones y el alumnado tiene más habilidad, estos aspectos técnicos van desapareciendo de las entradas del diario para dar paso a aspectos más tácticos. Las entradas en los diarios pasan a ser; *“hemos aprendido a movernos por el campo”* (sesión 5, equipo 1), *“ya tenemos clara la división en zonas y nos organizamos mejor”* (sesión 6, equipo 4), *“Hemos aprendido nuevas formas de defender, además aunque te metan más goles puedes ganar el partido”* (sesión 7, equipo 7). Además hay que destacar que conforme van llegando las sesiones finales en las entradas, indican mejoras respecto a lo que realizaban anteriormente más que nuevos aprendizajes nuevos propiamente dichos e. g. *“Hemos probado distintas estrategias en los partidos como marcar 1 a 1”* (equipo 4, sesión 7), *“Hemos aprendido nuevas formas de defender, además aunque te metan más goles puedes ganar el partido”* (sesión 7, equipo 7).

En cuanto a las dificultades ocurrió lo mismo que en los aprendizajes al principio indicaban dificultades en relación al manejo de la raqueta y la pelota como se ha indicado anteriormente por palabras dichas por una alumna en la sesión 2 *“me está costando darle a la raqueta, porque pensaba que iba a ser más fácil, pero al coger la pelota con la mano y después golpear estoy teniendo un poco menos de dificultad”*. Además al tratarse de un deporte totalmente nuevo para ellos y una nueva forma de trabajar también se observaron dificultades a nivel del juego que conforme se acercó el fin de temporada fueron desapareciendo, e. g. *“nos costaba no pasar a la otra zona en los mini partidos”* (equipo 1, sesión 4), *“nos ha costado entender la división en zonas del juego, a veces pasamos al campo contrario son darnos cuenta”* (equipo 2, sesión 5), *“hemos tenido problemas a la hora de sacar la pelota, porque no nos movíamos mucho”* (equipo 6, sesión 6). Pero conforme se llegaba al final de la UD gracias al gran trabajo y aprendizaje de todos se obtuvieron las siguientes entradas en relación a la ausencia de dificultades por parte del alumnado gracias a su competencia sobre el deporte. Percibieron los periodos de práctica como una oportunidad de preparación para la competición, e. g. *“al final ya no hemos tenido dificultades porque hemos ido mejorando clase a clase, ayudándonos entre nosotros”* (equipo 8, sesión 9), *“ya casi no tenemos ninguna dificultad y en caso de tenerla nos ayudamos entre el equipo y la solucionamos”* (equipo 4, sesión 8)

También hay que resaltar que no únicamente el alumnado se centró en aspectos del juego en sí, sino que resaltaron otro tipo de aspectos, como son compañerismo,

respeto, cooperación, la deportividad en sí indicando que es lo que mejor habían realizado en la sesión; e. g. *“nos la hemos pasado entre todos, si veíamos que faltaba alguien por tocarla nos indicábamos entre nosotros quién era”* (equipo 3, sesión 7), *“los partidos han estado bien aunque no hemos ganado hemos participado todos y nos hablamos mucho, es lo que mejor hacemos”* (equipo 6, sesión 8), *“hemos aprendido pasarnos todos la pelota, cosa que anteriormente en otros deportes no lo hacíamos”* (equipo 5, sesión 9) o *“hemos jugado muy bien en equipo, entre nosotros nos ayudamos, estamos haciendo un equipo genial”* (equipo 7, sesión 5). Aunque el mejor ejemplo de compañerismo y de sentimiento de pertenencia a un equipo fue este destacando la ausencia de un componente de su equipo, pero aun así jugaron y lo hicieron estupendamente; *“nos ha faltado un miembro del equipo, lo hemos echado en falta pero hemos jugado muy bien”* (equipo 3, sesión 7).

Además el alumnado también indicó y anotó en sus diarios, entradas en relación a las características concretas del modelo de educación deportiva. En primer lugar destaca la creación de los grupos a uno de los ejemplos de la entrada en el diario es: *“trabajar así, nos ha ayudado a relacionarnos con compañeros que no nos solíamos juntar”* (Equipo 2, sesión 9). También se resalta la asunción de roles que les permite tener una mayor sentimiento pertenencia a un grupo y les ha ayudado a trabajar en equipo, sintiéndose todos participes en el juego, e. g. *“nos ha gustado ser árbitros, aunque no hemos ganado nos lo hemos pasado genial”* (equipo 1, sesión 9) o *“al principio nos hemos enfadado un poco, pero gracias a los roles, hemos conseguido solucionar el problema porque el capitán a intervenido rápidamente”* (equipo 6, sesión 5). Otro aspecto que aparece en numerosas ocasiones en los diarios es la festividad, alguno de los ejemplos: *“la festividad ha sido muy divertida, nos ha recordado a los intercentros, nos lo hemos pasado muy bien”* (equipo 5, sesión 9) o *“la festividad ha sido fantástica, aunque no hemos ganado, nuestro equipo a disfrutado mucho y ha habido mucho respeto y compañerismo”*.

Finalmente a modo de conclusión varios de los equipos han indicado con sus palabras como se han sentido y que les ha parecido en general al practicar el “spitenball” mediante una metodología tan característica como la trabajada. Que por lo general la valoran de manera positiva, inclusive algunos de ellos indican que quieren continuar con la UD. Algunos ejemplos son: *“No hemos ganado pero lo hemos pasado genial, hemos aprendido que jugar en equipo es muy importante y cada miembro del*

equipo es igual de importante que los demás. Nos gustaría seguir jugando más” (equipo 2, sesión 9) o *“hemos ganado pero ha estado todo muy reñido, todos nuestros compañeros lo han hecho muy bien, los roles nos han servido para saber qué función concreta tiene cada uno dentro del equipo, queremos que esta unidad no se acabe”* (equipo 5, sesión 9).

Por último hay que destacar la importancia que le dieron al ganar y perder, la cual seguía estando presente porque como se puede comprobar en los cuestionarios esa percepción de la importancia de ganar bajó según la opinión del alumnado, pero en los diarios aunque mencionaron otros aspectos del juego, en su gran mayoría siempre indicaban si habían ganado o perdido, mostrando así que seguían teniendo presente el ganar o perder, de esta manera la competitividad sigue estando presente en el alumnado.

6.2 Resultados en base a la percepción por parte del maestro

El profesorado a través del análisis de contenido de los diarios del maestro en primer lugar, la preocupación por las decisiones de planificación, ya que era su primera experiencia de implementación de una unidad didáctica con este modelo, a la vez que la primera también de los alumnos, por lo que temía sobre sí la puesta en práctica saldría de manera correcta. Señaló, que fue él quien creó los equipos tras la primera sesión, mediante unos criterios de selección donde tuvo en cuenta, la heterogeneidad a todos niveles, de habilidad, de género, de responsabilidad etc.

Además también mostró cierta inquietud a la hora de los cumplimiento de los roles, ya que iban a ser los miembros del propio grupo los que decidieran que rol iba a tener cada uno. Esto se puede comprobar en estas entradas de su diario: *“tenía previsto formar hoy los equipos, pero no nos ha dado tiempo por lo que los formaré en la siguiente. Parecer ser que les ha gustado la idea de trabajar por roles, así pues ya estaban indicando el que querían ser, aun así me preocupa que alguno de ellos no cumpla las funciones de su rol”* (sesión1).

Otra de las reflexiones sobre el modelo en general que tuvo el maestro una vez realizada la primera sesión fue, *“este modelo les va a motivar por estar involucrados en un equipo, compitiendo de forma educativa, asumiendo una serie de responsabilidades, que les harán ser participes y sentirse importantes dentro de su aprendizaje”*(sesión1)

También señaló que bajo lo que él pensaba las primeras sesiones el alumnado iba a mostrar ciertas dificultades en cuanto a la técnica del deporte, sobre todo respecto

al manejo del implemento y el móvil y es lo que sucedió: *“he podido observar bastantes dificultades en cierta parte del alumnado a la hora del manejo de la raqueta y golpeo de la bola”* (sesión 1) o *“en esta sesión la mayoría del alumnado ya ha mejorado con el manejo del móvil e implemento, al coger la pelota con la mano y golpearla con la raqueta les ha facilitado a diferencia si tuvieran que realizar intercambios de golpes como en el tenis”* (sesión 3).

En este caso destacó también la gran función que está aportando los roles para las pocas sesiones trabajadas, sobre todo el rol de responsable de aprendizaje y el de material. Cómo señalaba en la siguiente entrada del diario *“el rol de responsable de aprendizaje está funcionando y ayudando a que la clase sea mucho más fluida, porque este esclarece las posibles dudas que surgen a sus compañeros, sin tener que recurrir a mi figura. Además el rol de responsable de material también está teniendo un papel importante evitando discusiones y aglomeraciones a la hora de coger las raquetas y pelotas, como había ocurrido en UD anteriores como el floorball”* (sesión 4).

Conforme iban pasando las sesiones el docente iba observando otros aspectos como la autonomía y la competitividad, debido a la llegada a la fase de competición formal. La percepción del profesor sobre el nivel de técnica y táctica del alumnado iba mejorando, además destacaba el cumplimiento de los roles por parte de todo el alumnado, esto había promovido que el nivel de participación de todos alumnos fuera muy activo, e. g. *“las sesiones de práctica autónoma como ya van entendiendo como se juega y la metodología, están siendo más fluidas. El rol de responsable de aprendizaje me está ayudando mucho, porque él me comunica si tienen alguna duda dentro de su equipo y se lo aclaro a toda clase por si también les surge esa misma, además aunque sea el rol del “periodista” el que rellene el diario, todos miembros están involucrados y aportan sus ideas”* (sesión 6). Otro aspecto que destacó fue el gran papel que estaban teniendo las asambleas a final de las sesiones, comprobando en ellas el nivel de competencia y de cultura deportiva que estaban adquiriendo los alumnos/as, *“las asambleas están funcionando muy bien, para solucionar dificultades y ayudarse entre los equipos dándose soluciones y consejos unos a otros”* (sesión 7). En cuanto a las hojas de registro sí que indicó que al principio tuvieron dificultades al tratarse de la primera vez que trabajan con ellas, pero el arbitraje le sorprendió gratamente, ya que el alumnado no se vio influenciado por sus compañeros, predominó el respeto y compañerismo.

Y por último, el docente tras una valoración general de todo el proceso, indicó que las últimas sesiones, mejoró mucho el nivel de juego fue mucho más dinámico y fluido, tras haber aprendido a realizar el registro de datos no se tuvo ningún problema, e. g. *“la festividad ha sido un día muy especial, dónde hemos disfrutado mucho tanto el profesorado como el alumnado, no he tenido que intervenir prácticamente porque tenían el cuadro del torneo en la pared, así sabían quien jugaba quién arbitraba y quién practicaba, únicamente he tenido que darles las hojas de registro, las cuales han completado adecuadamente, incluso eran ellos mismos los que cronometraban los partidos”* (sesión 8 y 9)

Además destacó que hubo una evolución muy satisfactoria en relación a la técnica y táctica (competencia), al conocimiento del juego y sus reglas (cultura deportiva) y la implicación y entusiasmo en la práctica (entusiasmo), aspectos que definen el modelo de Educación Deportiva. También resaltó el compañerismo y deportividad por parte de todo el alumnado, e. g. *“me he dado cuenta que cuando faltaba alguien de tocar la pelota para meter gol doble, ellos mismos se comunicaban y se trataban de pasarla, además todo el mundo participaba y todos tiraban a portería, se ha podido ver mucho respeto y compañerismo tanto dentro del propio equipo como con los demás”* (sesión 8 y 9).

Por último el docente destacó la positividad del modelo, aunque sí que nombra que hubiera estado mejor disponiendo de dos o tres sesiones más. Destacando la gran aportación que ha tenido el trabajo por roles.

7. Discusión

El presente estudio se ha propuesto examinar la percepción del proceso por parte del profesorado y por parte del alumnado, bajo el Modelo de Educación Deportiva. En general los resultados del estudio concuerdan con efecto que tiene la aplicación de dicho modelo en el entorno escolar (Calderón et al., 2016).

Asimismo como indican (Guijarro et al., 2020) la etapa en la que mayor aplicación se le está dando a este modelo es en los últimos cursos de etapa, debido a la madurez del alumnado, que permite desarrollar más profundamente las características del modelo.

Respecto a la duración de la temporada como indican tanto el profesor como el alumnado en los resultados es algo corta, según Siedentop (1994), Hastie, y van der

Mars (2004), la duración de la temporada tendría que tener entre 12 y 14 sesiones. También señalan Evangelio et al. (2016), que la mayoría de las temporadas deportivas a nivel nacional tuvieron una duración de entre 12 y 18 sesiones, citado en Guijarro et al., (2020). Así pues las 9 sesiones que ha durado la UD del presente estudio se considerarían un poco escasas para el adecuado desarrollo de las características del modelo.

En aspectos socio/afectivos, como se ha podido comprobar en los resultados del presente estudio y en relación con otros como Fernández- Río et al. (2018); Calderón et al. (2011), el modelo de Educación Deportiva contribuye a desarrollar entusiasmo, motivación y diversión en las clases de Educación Física, porque les provoca implicación en las tareas, al permanecer durante toda temporada en un mismo equipo, produce ese sentimiento de pertenencia, dónde disfrutan y se divierten. Continuando con el sentimiento de equipo y la socialización también es una de las características más destacadas, ya que fueron evidentes las relaciones creadas dentro del equipo, en las sesiones de dicho modelo (Menéndez & Fernández-Río, 2017). Además el modelo ha permitido la reducción de conflictos, incluso a llega a mejorar la relación entre los alumnos con aquellos que nos se tenía tanta (Calderón et al., (2016). Como menciona un equipo en los resultados del presente estudio, *“nos ha ayudado a relacionarnos con compañeros con los que no teníamos tanta relación”*.

Igualmente, también hay destacar que el alumnado prefiere la enseñanza a través de compañeros, que la instrucción directa del profesor (Calderón et al., 2011), coincidiendo con los resultados obtenidos en el presente estudio, ya que en numerosas ocasiones el alumnado nombra que se ayudan y se enseñan entre ellos, en este caso también se puede indicar que el rol del responsable de aprendizaje ha favorecido esta enseñanza. Siguiendo esta temática también se relacionaría con la autonomía que se les otorga a los estudiantes, convirtiéndose el profesor en un mero guía de aprendizaje.

Así pues los roles fueron un elemento clave como señalan Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda (2011), el aprendizaje y práctica de unas responsabilidades, fomenta la autonomía del alumnado y aporta autenticidad al aprendizaje del alumnado, aprenden el deporte desde una perspectiva más amplia y con un papel más activo. Así pues los resultados del actual estudio también lo corroboran.

El objetivo de este modelo es estimular al alumnado a vivir experiencias deportivas auténticas y en la que todos ellos, independientemente del género y/o

habilidad puedan llegar a ser deportistas competentes, entusiastas y con una significativa cultura deportiva. En definitiva, se trata de conseguir que el alumnado disfrute de experiencias reales y motivadoras, que los estimulen a la práctica deportiva, tanto dentro como fuera del marco escolar y que consiga experimentar situaciones de aprendizaje enriquecedoras (Siedentop et al., 2011). Así pues este objetivo se cumple con totalidad, tras los resultados obtenidos, ya que se puede observar que son competentes gracias a la progresión de su competencia como indica el profesor en los diarios, también son entusiastas gracias a la motivación e implicación que se ha nombrado unas líneas más arriba y por último tienen una cultura deportiva porque han comprendido el juego y han sido capaces de arbitrar a sus compañeros ratificando esa adquisición de la cultura deportiva.

Según Siedentop, Hastie, y Van der Mars (2011) un modelo de enseñanza adecuado para promover el desarrollo de la deportividad, así como para fomentar la práctica de actividad física entre los niños y adolescentes, es el Modelo de Educación Deportiva. Los resultados obtenidos en el actual estudio confirman dicha afirmación, ya que el alumnado puso en práctica el Spitenball con mucha deportividad respeto y compañerismo, tras el fin de la temporada consideraban menor la importancia de ganar un partido y otorgaban más valor a otros aspectos del juego como los mencionados. Además a pesar de no poder haber jugado en las clases de EF con la raqueta que ellos mismos habían confeccionado sí lo hacían, en el recreo o incluso en casa con pelotas que ellos mismos habían realizado.

Finalmente respecto a la organización y planificación como indican Fernández-Rio et al. (2016), las unidades didácticas basadas en este modelo se organizan en las siguientes fases: Fase de práctica dirigida; Fase de práctica autónoma; Fase de competición formal y Fase de reconocimiento final (festividad). Esta organización es muy adecuada para la iniciación deportiva en Educación Primaria, como los resultados de dicho estudio lo ratifican, porque comienza con la dirección del profesor cuando todavía no se tiene cierto nivel de habilidad, para progresivamente darle más autonomía al alumnado siendo ellos los protagonistas del aprendizaje, acabando este con una gran festividad de reconocimiento final, generando motivación y entusiasmo en todo el alumnado.

8. Conclusiones

De los resultados extraídos del presente estudio, en contraste con otras investigaciones previas sobre el modelo de Educación deportiva, se puede concluir que en su mayor parte son bastante similares. Ya sea por parte de la percepción del proceso por parte del alumnado o por el profesorado. Confirmando los efectos positivos que tiene este modelo pedagógico de enseñanza en la etapa académica de educación primaria, más concretamente en sexto curso. Provoca que el alumnado tenga una mejor percepción del nivel de competencia, que su cultura deportiva se mejore y mayor a la que ya tenían y estén motivados y entusiasmados a la hora de practicar cualquier tipo de deporte, juego o actividad física en las clases de Educación Física. Además también se confirma los beneficios que tiene la práctica de los deportes alternativos en las clases de educación física, ya que promueven la participación del alumnado y suelen ser deportes en los que el alumnado se siente competente. También hay que resaltar que tanto el modelo como el deporte han generado mucho compañerismo y respeto, predominando la deportividad y la competición sana dentro de la temporada.

Otra de las conclusiones que se pueden obtener de dicha intervención es que el trabajo en equipo y por roles, es un recurso y una herramienta muy adecuada para llevar a cabo en este contexto, porque el trabajar en equipo proporciona al alumnado que pongan en práctica sus habilidades sociales y socialicen con compañeros que no suelen tratar, además de aquel alumnado que se sienta un poco excluido del grupo clase, gracias al sentimiento de equipo que se fomenta con esta metodología se sienta incluido y participe al igual que sus compañeros. En cuanto al trabajo por roles, son de gran ayuda al docente, para tener una mejor organización de las sesiones y para el alumnado que tiene mayor participación gracias a las responsabilidades que le da ese rol, sintiéndose así todo el alumnado igual de importante.

Un aspecto muy importante a resaltar es la importancia de generar un buen clima de aula, donde todo el alumnado se sienta protagonista, para conseguir que el alumnado disfrute en las clases de Educación Física.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio se podría indicar que la intervención podría haber abarcado unas cuantas sesiones más para un mejor desarrollo. Otra sería las limitaciones que ha generado el Covid-19, porque de no haber sido así la

festividad podría haberse realizado entre cursos o incluso entre etapas, generando más motivación y entusiasmo al alumnado, provocando unos resultados más satisfactorios.

Por último una de las perspectivas de futuro, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, podría ser realizar la próxima UD basada en el modelo de Educación Deportiva o mediante hibridación de modelos de este y algún otro, ya que al tener ya más sistematizada la manera de trabajar mediante el modelo, todos aspectos mejorarían notablemente.

9. Valoración Personal

La realización de este trabajo fin de grado me ha aportado numerosos beneficios tanto a nivel académico como personal. Sobre todo al tratarse de una intervención en el ámbito educativo me ha proporcionado una gran satisfacción comprobar cómo el sacrificio, esfuerzo y entusiasmo en dicha intervención han tenido una gran recompensa, viendo el nivel de disfrute de los niños al practicar un deporte que había creado en la mención de Educación Física del grado de magisterio en educación primaria, además de obtener los resultados esperados del estudio. Este trabajo me ha proporcionado numerosos modelos pedagógicos de los que ahora conozco un poco más y podré ponerlos en marcha en un futuro como docente, también he adquirido algunos nuevos conocimientos y he reforzado algunos que ya tenía, ya que como futuro docente hay que estar en continua formación.

También me gustaría destacar que pese a ser mi trabajo fin de grado este mismo modelo y deporte alternativo se ha trabajado paralelamente por un compañero de clase y una profesora en activo en un colegio de Zaragoza con ayuda de la tutora que dirige este trabajo fin de grado. Así pues es como un proyecto paralelo pero en contextos distintos, ya que cada colegio era diferente y el curso en el que se llevaba a cabo también. Creamos como una pequeña comunidad docente, donde nos hemos ayudado entre todos tanto en la planificación, como en la puesta en práctica etc. Hemos tenido 4 reuniones de manera virtual con un profesor experto sobre el modelo de educación deportiva, como es Antonio Calderón, el cual nos aconsejaba y nos indicaba sobre las dudas que nos surgían. Así pues tras la realización de este proyecto, está pensado escribir entre todos un artículo, para aportar en lo que podamos a la investigación científica sobre el modelo.

Además he comprobado la importancia de abordar contenidos nuevos e innovadores, donde el principal protagonista del aprendizaje sea el alumno y su participación sea activa, aumentando así su motivación y entusiasmo por las clases de EF. Inclusive si son ellos los que crean sus propios materiales para practicar el deporte, esto se incrementa todavía más, ya que en la presente intervención se podía observar el nivel de disfrute y satisfacción a la hora de confeccionar sus propias raquetas. De hecho al tratarse del año de la creatividad en el colegio, van a crear un museo gigante sobre lo que han trabajado todos cursos a lo largo del año, siendo expuestas en él dichas raquetas. Corroborando el nivel de satisfacción no únicamente del alumnado sino también la del profesorado.

Y por último como ya he indicado anteriormente como futuro docente se requiere una continua formación, realizando cursos, actividades, proyectos, asistiendo a charlas, etc. Pero sobre todo hay que probar y llevar a cabo nuevas metodologías para mantener vivo el entusiasmo y la motivación de los niños de aprender, sí no sale como se tenía previsto ya se mejorará o se utilizará otra metodología, de los errores se aprende.

10. Referencias Bibliográficas

- Arráez, J. M. (1995). Juegos y deportes alternativos con deficientes psíquicos. Apunts: Educación física y deportes, 40, 69-82.
- Barbero, J. C. (2000). Los juegos y deportes alternativos en Educación Física. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital, 22. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd22a/altern.htm>
- Blázquez Sánchez, D. (Dir.) (1995). La Iniciación deportiva y el deporte escolar. Barcelona: Inde.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education, 18(1), 5-8.
- Calderon, A., Hastie, P. A. y Martínez de Ojeda, D. (2011). El Modelo de Educación Deportiva ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio?. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. N.º 395, pp. 63-79.
- Calderón, A., Hastie, P.A., Martínez de Ojeda, D. (2010): Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). Experiencia inicial en Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, vol. 15(5), pp.169-180.
- Calderón, A., Martínez, D., Valverde, J. J., y Méndez-Giménez, A. (2016). “Ahora nos ayudamos más”: docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 121-136. Doi:10.5232/ricyde 2016.04403
- Carrera, D. (2016). Como crear nuevos deportes desde la Educación Física. El aprendizaje por proyectos como estrategia práctica motivante. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 7, 38, 103-118.
- Casado-Robles, C., Mayorga-Vega, D.; Guijarro-Romero, S. y Viciano, J. (2020). ¿Es efectivo el Modelo de Educación Deportiva para mejorar la deportividad y actividad física en escolares? [Is the Sport Education Model effective in improving sportsmanship and physical activity in students?]. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 16 (60), 180–198. Doi: <https://doi.org/10.5232/ricyde2020.06005>

- Cecchini, J. A. (2015). El deporte y la educación en valores. Lección inaugural curso 2015/2016. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Coll, C. (1991). Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona: Paidós ibérica.
- Cuevas, R., García-López, L. M. y Contreras, O. (2015). La influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 15, 2, pp.155-162.
- Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J. y Pastor-Vicedo, J.C. (2016). . El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 16(1), 307–324.
- Evangelio, C., Sierra-Díaz, J. M., Fernández-Río, J. y González-Víllora, S. (2018). Sport education model in elementary and secondary education: Systematic review. *Movimento*, 24(3), 931-946.
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (coord.) *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (pp. 18-32)*. Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., Hortigüela Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80.
- Fierro-Suero, S., Haro-Morillo, A. y García-Montilla, V. (2016). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. E-motion. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 6(1), 40-48.
- García-Sánchez, I.; Hernández-Hernández, E.; Fuentes, E.; Valenzuela, E. (2012). La iniciación deportiva en edad escolar: Una propuesta para la acción. *Trances*, 4(1):61-80.

- Gómez, A., Calderón, A. & Valero, A. (2014) Análisis comparativo de diferentes modelos de enseñanza para la iniciación al atletismo. *Ágora para la educación física y el deporte*, núm. 16, pp. 104-121.
- González, S. García-López, L. M., Contreras O. y Sánchez-Mora, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 15, 14-20.
- Guijarro, E., Rocamora, I., Evangelio, C. y González, S. (2020). El modelo de Educación Deportiva en España: Una revisión sistemática = Sports Education Model in Spain: a systematic review. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*.38, 886-894.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-38.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3th Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., Martinek, T. & Walsh, D. (2008). Sport and responsible leadership among youth. En N.L. Holt (Ed) *Positive youth development through sport* (pp. 49-60). New York: Routledge.
- Hernández, J. M. (2007). El valor pedagógico de los deportes alternativos. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*. Año 12, nº 114.
- Hernández Moreno, J., Castro, U., Cruz, H., Gil, G., Guerra, B., Quiroga, M., y Rodríguez, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo*. Zaragoza: Inde.
- Menéndez, J. I. (2018). Revisión del concepto de iniciación deportiva en el marco de la Educación Física. En E, López-Meneses. D, Cobos-Sanchiz. A, H, Martín-Padilla. L, Molina-García. A, Jaén-Martínez (eds.) *Experiencias pedagógicas e innovación educativa* (pp. 62-71). Octaedro.
- Menéndez, J. I. (2018). El modelo de Educación Deportiva: Análisis del modelo y revisión de los últimos estudios. Redine (Ed.). *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017* (pp. 671-676). Adaya Press.

- Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2017). Hybridizing Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility to include students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 508-524.
- Molina, M., Gutiérrez, D., Segovia, Y., & Hopper, T. (2020). El modelo de Educación Deportiva en la escuela rural: amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 291–299.
- Romero, S. (2001). Formación deportiva: nuevos retos en educación (1ª ed.). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Siedentop, D. (1996). Valuing the physically active life: Contemporary and future directions. *Quest*, 48, 266-274.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education* (2nd ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie P. A. y Van Der Mas, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pérez Pueyo, A. (Coord.); Hortigüela, D.; Garijo, A.; Casado, O.M; Heras, C.; Herrán, I.; Revilla, J.D. y Centeno, L. (2012). *Acrobacias. Una propuesta para todos y con todos en el marco del Estilo Actitudinal*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Proyecto Educativo de Centro CEIP Mamés Esperabé.
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (2019). Educación Deportiva en segundo de educación primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado respecto a una experiencia de co-enseñanza, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 21, 74-95.
- Valero, A., & Conde, J. L. (2003). La iniciación al atletismo a través de los juegos (el enfoque Ludotécnico en el aprendizaje de las disciplinas atléticas). Málaga: Aljibe.
- Wallhead, T., y O’Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210

11. Anexos

Anexo I

Responde a las siguientes preguntas marcando una X, en la casilla de SI o NO en función de tu respuesta:

	SI	NO
¿Has jugado alguna vez a algún deporte de raqueta?		
¿Has jugado alguna vez a un deporte de raqueta que se juegue en equipo? Es decir jugar al menos 4 o 5 personas contra otras 4 o 5.		
¿Has trabajado por roles alguna vez en las clases de EF?		
¿Es importante para ti que tu equipo sea mixto? Es decir que haya tanto chicos como chicas		

Marca con una X en función del nivel de acuerdo o desacuerdo que estés con las siguientes frases:

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lo más importante de un partido es ganar.										
Si pierdo, me siento bien.										
Para mi todos roles existentes en un partido son igual de importantes (árbitro, jugadores, entrenador,...).										
El compañerismo y el respeto son fundamentales en todos deportes, pero todavía más en los de equipo.										

Anexo II

Marca con una X en las casillas donde consideres oportuno según el grado de conformidad: 1 (En desacuerdo), 2 (Más o menos), 3 (De acuerdo), 4 (Totalmente de acuerdo).

	1	2	3	4
¿Consideras útil la fabricación de las raquetas?				
¿Te has divertido jugando a este deporte?				
¿Te gustaría seguir conociendo otros deportes menos comunes?				
¿Te ha gustado la división en zonas para jugar?				
¿Te has sentido cómodo/a con el manejo de la raqueta?				
¿Te has sentido partícipe en los partidos?				
¿Crees que lo más importante de todo es ganar el partido?				
¿Crees que todos roles han sido igual de importantes?				
¿Crees que el compañerismo y el respeto son fundamentales en los deportes?				
¿Los diarios os han ayudado a mejorar tanto el sentimiento de equipo, como a mejorar y reflexionar en aspectos del juego?				

Anexo III

REGISTRO DE PARTIDO

NOMBRE DEL EQUIPO:

FECHA:

EQUIPO A QUIEN REGISTRO:

Marca con una X en las casillas donde consideres oportuno, escogiendo entre Sí o No. En caso de ser si en la 1ª y 4ª pregunta y en caso de ser NO en la 2ª y 3ª pregunta, se les sumará un punto, es decir un gol

	SÍ	NO
¿Han conseguido participar todos para hacer punto? Es decir valiendo doble el gol.		
¿Ha participado el Joker solamente para parar las pelotas?		
¿Ha tirado a portería siempre la misma persona?		
¿Ha habido compañerismo tanto en el equipo propio como con el contrario?		

Marca con una X en las casillas donde consideres oportuno según el grado de consecución: 0 (Nunca), 1 (Pocas veces), 2 (Varias veces), 3 (Siempre)

	0pto	1pto	2pto	3pto
Se han dado el codo al principio del partido.				
El marcaje se ha producido individualmente				
Se han respetado las reglas en todo momento				
Todos los jugadores de campo han participado por igual en las jugadas				
Han respetado a los árbitros sin contradecirles o reprocharles.				
Se han distribuido según las posiciones que habían fijado.				
No se han producido ninguna discusión, ni ningún grito entre el equipo				

