

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Incidencia de una experiencia de hibridación de los
modelos Sport Education y Teaching Game for
Understanding en el apoyo a las necesidades
psicológicas básicas y el aprendizaje del alumnado

Curso 2021-2022

Autor: Jorge Alonso Bello

Tutor: Francisco Jiménez Jiménez

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

RESUMEN:

Existe un interés significativo en educación física por trabajar con modelos de enseñanza cada vez más innovadores, apoyados en la autonomía, las relaciones sociales y las competencias del alumnado, en detrimento de metodologías tradicionales centradas en el protagonismo del docente. El objeto de estudio fue identificar qué incidencia tiene la aplicación de una hibridación de los modelos de enseñanza *Sport Education* y *Teaching Game for Understanding* (SE-TGfU) en el apoyo a las necesidades psicológicas básicas del alumnado (NPB), así como las ventajas e inconvenientes que genera la utilización de este tipo de metodologías para el docente. La intervención se centra en un grupo de 29 alumnos/as de 4º ESO, en una situación de aprendizaje orientada al fútbol durante 6 sesiones. Para su valoración, se utilizó la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES) Vlachopoulos y Michailidou (2006); el desarrollo de mapas conceptuales como evaluación inicial y final del aprendizaje declarativo, que permitan visualizar su evolución; y un autoinforme estructurado del docente para identificar las ventajas e inconvenientes percibidos. Respecto a las NPB, los resultados reflejan aumentos en ítems relacionados con la autonomía y la capacidad de competencia, en especial en las alumnas. En cuanto al aprendizaje declarativo, un progreso generalizado a la hora de asociar nuevos conceptos. El empleo de modelos innovadores en educación física que apuesten por un proceso de enseñanza emancipador, se ha traducido en un incremento del apoyo a las NPB y en el aprendizaje declarativo. El docente señala como principal ventaja la capacidad de trabajar de manera autónoma en grupo, descubriendo y asociando nuevos conceptos; y como desventaja más relevante la necesidad de un mayor número de sesiones para que el alumnado consiga adaptarse a la dinámica de los modelos.

Palabras clave: educación física, innovación educativa, modelos pedagógicos, motivación, educación secundaria.

ABSTRACT:

There is a significant interest in physical education in working with increasingly innovative pedagogical models, based on autonomy, social relations and student competencies, to the detriment of traditional methodologies focused on the teacher's protagonism. The purpose of the study was to identify the incidence of the application of a hybridization of Sport Education and Teaching Game for Understanding (SE-TGfU) teaching models in the support of the students' basic psychological needs (BPN), as well as the advantages and disadvantages that the use of this type of methodologies

1

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

generates for the teacher. The intervention is focused on a group of 29 students of 4th ESO, in a learning situation oriented to soccer during 6 sessions. For its assessment, the Basic Psychological Needs Measurement Scale (BPNES) Vlachopoulos and Michailidou (2006) was used; the development of concept maps as an initial and final assessment of declarative learning, which allow visualizing its evolution; and a structured self-report of the teacher to identify the perceived advantages and disadvantages. With respect to BPN, the results reflect increases in items related to autonomy and competence, especially in female students. The use of innovative models in physical education that are committed to an emancipatory teaching process has resulted in an increase in support for NPB and declarative learning. The teacher points out as the main advantage the ability to work autonomously in a group, discovering and associating new concepts; and as the most relevant disadvantage the need for many sessions for students to adapt to the dynamics of the models.

Key words: physical education, educational innovation, pedagogical models, motivation, secondary education.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. Planteamiento del problema.....	6
1.2. Justificación de la innovación.....	6
2. OBJETIVOS.....	7
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. Sport Education (SE).....	7
3.2. Teaching Game for Understanding (TGfU).....	9
3.3. Hibridación de modelos.....	11
3.4. Necesidades Psicológicas Básicas (NPB).....	12
3.5. Antecedentes.....	14
4. MÉTODO.....	19
4.1. Participantes.....	19
4.2. Instrumentos de recogida de datos.....	19
4.2. Procedimiento.....	24
4.3. Cronología.....	29
5. RESULTADOS.....	30
5.1. Resultados de la escala BPNES.....	31
5.2. Presentación del autoinforme estructurado.....	36
5.3. Descripción de la estrategia de los mapas conceptuales.....	40
6. DISCUSIÓN.....	45
7. CONCLUSIONES.....	47
8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	48
9. BIBLIOGRAFÍA.....	50
10. ANEXOS.....	56

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1. Esquema de la revisión sistemática realizada.....	14
- Figura 2. Ejemplo de parte del autoinforme estructurado.....	21
- Figura 3. Ejemplo de análisis de mapas conceptuales pre-post.....	24
- Figura 4. Principales problemas tácticos inherentes a los deportes de invasión (Basado en las aportaciones de Booth, 1983 y de Stoddart, 1985).....	25
- Figura 5. Línea del tiempo de los acontecimientos del trabajo.....	30
- Figura 6. Gráfico de promedios de los ítems de los cuestionarios de NPB.....	33
- Figura 7. Valores pre-post de las alumnas.....	34
- Figura 8. Valores pre-post test de los alumnos.....	35
- Figura 9. Diferencias entre sexo.....	35
- Figura 10. Valor diferencial individual.....	43
- Figura 11. Contraste de valores totales de niveles de Ramificación (R) según el momento.....	43
- Figura 12. Contraste de valores totales de los conceptos técnicos y tácticos.....	44

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1. Antecedentes del modelo híbrido (SE-TGfU).....	15
- Tabla 2. Plan de acción sesión 1.....	26
- Tabla 3. Plan de acción sesión 2.....	27
- Tabla 4. Plan de acción sesión 3.....	27
- Tabla 5. Plan de acción sesión 4.....	28
- Tabla 6. Plan de acción sesión 5.....	28
- Tabla 7. Plan de acción sesión 6.....	29
- Tabla 8. Análisis de Wilcoxon por dimensiones.....	31
- Tabla 9. Análisis de Wilcoxon por ítems.....	32
- Tabla 10. Resultados por dimensiones de las alumnas.....	34
- Tabla 11. Resultados por dimensiones de los alumnos.....	34
- Tabla 12. Herramienta de extracción de datos.....	41

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

1. INTRODUCCIÓN

Se ha elegido realizar un trabajo sobre la puesta en práctica de una situación de aprendizaje en educación física mediante la hibridación de los modelos *Sport Education (SE)* y *Teaching Game for Understanding (TGfU)*. Esta alternativa metodológica, busca generar un escenario de aprendizaje motivador dando prioridad al apoyo a las necesidades psicológicas básicas (NPB) de autonomía, competencia y relaciones sociales satisfactorias.

Esta alternativa metodológica puede ser aplicable en el desarrollo de otros contenidos de Educación Física (EF). Por lo que sería interesante comparar los efectos que provoca este tipo de intervenciones educativas en el desarrollo de diferentes contenidos de EF, y medir así también la posible influencia que puede tener el tipo de contenido en la implicación del alumnado, su motivación, o cualquier otra variante que se pretenda analizar.

El interés por la aplicación de este tipo de iniciativas es el déficit de motivación y participación percibido en la materia de educación física por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), provocado por una enseñanza anclada en lo tradicional y directivo para promover aprendizajes basados en deportes de una complejidad estratégico-táctico superior. Así como el escaso apoyo a las necesidades psicológicas básicas, que se ve reducido o prácticamente inexistentes durante las sesiones, y el cual requiere de una especial relevancia si desde la EF se desea promover estilos de vida activos y saludables en el alumnado.

Es por ello que surgen iniciativas interesantes, como comprobar si la hibridación de modelos de enseñanza con metodologías activas en EF promueve la implicación del alumnado en la materia, o qué ventajas y/o desventajas supone trabajar a partir de la hibridación de modelos de enseñanza que dotan de mayor autonomía y participación constante al alumnado.

Este documento se estructura a partir de un análisis fundamentado en el tema a tratar, la hibridación de dos modelos de enseñanza en EF y las NPB, para continuar con un vaciado de estudios relacionados en el apartado de antecedentes. A partir de ahí, se expone el método utilizado con los participantes y los instrumentos de recogida de datos, así como el procedimiento llevado a cabo. El siguiente apartado del TFM muestra los resultados obtenidos, a partir del estudio de los datos obtenidos en la intervención, seguido de la discusión de estos con lo expuesto por otros autores. Para

5

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

terminar se marcan las conclusiones a las que se llega, con las limitaciones y prospectiva, y los apartados de referencias bibliográficas y anexos.

1.1. Planteamiento del problema

El déficit de interés por la materia de Educación Física del alumnado de ESO es quizás el mayor impedimento para el progreso del aprendizaje. El alumnado comienza su desarrollo hormonal y racional a mayor escala que en etapas anteriores, y eso hace que sus comportamientos se ven también afectados, en muchas ocasiones hacia el desinterés, la dejadez y el pasotismo.

Por otra lado, una enseñanza anclada en lo tradicional y directivo para enseñar deportes de una complejidad estratégico-táctico superior, caracterizada por asociar el aprendizaje deportivo a partir del gesto técnico como pilar básico, obviando conocimientos y situaciones tácticas, que motiven la toma de decisiones y capacidad de resolver problemas por parte del alumnado. Esto hace que pueda incidir negativamente en la motivación del alumnado, que se ve limitado a asumir un papel pasivo de reproducción de gestos técnicos.

Por último, en consecuencia con el empleo de metodologías tradicionales, el apoyo a las necesidades psicológicas básicas se ve reducido o prácticamente inexistente durante las sesiones, destacando la ausencia de autonomía y de capacidad de alcanzar el aprendizaje por sus propios medios y descubrimientos.

1.2. Justificación de la innovación

El utilizar modelos de enseñanza cada vez más emancipadores, donde el alumnado pueda alcanzar una mayor motivación es esencial para la consecución de un aprendizaje más rico y que favorezca la creación de hábitos de vida activa saludable y sostenible. La apuesta por el apoyo a las NPB debe ser la base para el desarrollo educativo y social del alumnado, donde pueda sentirse partícipe de sus aprendizajes, con una constante interacción con el resto, y potenciando las capacidades competenciales que puede alcanzar.

Así mismo, la hibridación de modelos de enseñanza permite la complementación de rasgos caracterizadores de uno o de otro, con el fin de obtener una propuesta mucho más rica a nivel educativo y donde el alumnado pueda verse beneficiado en sus resultados.

6

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Nos planteamos los siguientes objetivos para la realización del trabajo:

- Valorar la incidencia de la hibridación de los modelos SE y TGfU en el apoyo a las NPB.
- Discriminar las ventajas e inconvenientes percibidas por el docente en la aplicación de la hibridación de los modelos SE y TGfU.

3. MARCO TEÓRICO

El propósito de la mejora educativa en cuanto a la enseñanza en EF, requiere conectar mejor con el alumnado, y por lo tanto buscar no solo un aumento de su motivación e implicación en el aprendizaje, sino que ese proceso de enseñanza-aprendizaje sea más enriquecedor y fructífero, y genere un aprendizaje significativo. Para ello, comenzaremos analizando los modelos que componen esta hibridación innovadora por separado, valorando sus orígenes, características y qué ventajas y/o desventajas acarrea su puesta en práctica tanto para el alumnado como para el docente. También, es necesario hacer alusión a las NPB, ya que buscamos un incremento de su motivación apoyándonos en la hibridación de unos modelos que dotan de gran autonomía a los discentes, así como de un desarrollo competencial y de una capacidad de interacción social mayor. Por último, se presenta un análisis sistemático de la literatura (ASL) de documentos que recogen informes de experiencias previas en la aplicación de la hibridación de los modelos SE y TGfU.

3.1. Sport education (SE)

El modelo SE propone una enseñanza en la que el estudiante pueda vivir una experiencia deportiva auténtica, con el objetivo de formar un alumnado entusiasta, culto y competente, a través de una mayor cesión de autonomía y responsabilidad, y donde el docente actúa como guía (Siedentop et al., 2011). Este trata de ofrecer al alumnado la oportunidad de participar en un aprendizaje más real, más ajustado al contexto social de práctica deportiva, así como apreciar aspectos tradicionales, estratégicos y estructurales del deporte, desde una perspectiva más amplia que la del simple hecho de jugar (Siedentop, 1994). Algunos autores indican que se trata de un modelo pedagógico basado en la formación de pequeños grupos, en los cuales trabajan cooperativamente durante una unidad didáctica

7

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

compuesta de pretemporada, temporada, fase final y festividad, beneficiándose de la experiencia deportiva llevada a cabo. Mediante esta propuesta el alumnado consigue desarrollar habilidades deportivas y aprende a desempeñar roles complementarios presentes en el contexto social de práctica deportiva (entrenador, organizador, analista, preparador físico, juez o árbitro, reportero), con sus respectivas responsabilidades y funciones, estableciéndose un clima ideal para el desarrollo de aprendizajes significativos (Siedentop et al., 2011)

El SE se puede decir que se basa en cinco características esenciales del deporte adaptado al ámbito educativo (Siedentop et al., 2020):

1. Afiliación: pertenencia a un equipo durante una temporada deportiva completa, en la que cada alumno desarrolla algún rol además del de jugador.
2. Temporadas: unidades didácticas de mayor duración que las unidades tradicionales (entre 12 y 20 sesiones), divididas en pretemporada (fase de adquisición de habilidades técnico-tácticas), temporada y fase final.
3. Competición formal: determinada por un calendario competitivo que asegura la participación equitativa de todos los equipos, combinando la práctica de habilidades táctico-técnicas con periodos de competición.
4. Registro de datos: estadísticas de la competición, datos de deportividad, esfuerzo...
5. Fase final y festividad: donde se juegan los partidos finales y se realiza la entrega de premios en un ambiente festivo.

En relación a las características que el empleo del SE supone, encontramos que contribuye a desarrollar el entusiasmo y la diversión en las clases de EF, así como que genera un aumento de la motivación (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017). En este sentido, Burgueño et al. (2020), destacaron que la pertenencia a un mismo equipo con objetivos comunes favorece sentimientos positivos como una elevada autoestima y un sentimiento de responsabilidad hacia el grupo. Además, la asignación de roles también es una de las características clave, por su potencialidad en el desarrollo de habilidades sociales, con el fomento de la empatía con los roles de árbitro y anotador (Segovia y Gutiérrez, 2018a), o un mayor respeto por las normas del juego (Hernández-Hernández et al., 2016). Además, en ocasiones el modelo SE ha permitido la reducción de conflictos y una mejora en el clima social en el aula (Calderón et al., 2016; Martínez et al., 2016), llegando incluso a mejorar la relación con aquellos alumnos que no se tenía tanta e incluso existía cierto rechazo (Molina et al, 2020). En cuanto a la comparación por género o habilidad los resultados desiguales: por un lado, algunos estudios muestran mejores resultados en el conocimiento táctico para las chicas (Antón-Candanedo

8

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

& Fernández-Río, 2017), mientras que en otros se muestra una mejor ejecución técnica para los chicos (Meroño et al., 2016).

Sin embargo, algunos estudios también han demostrado, que en parte del alumnado también genera aburrimiento ante los deportes de mayor carga de habilidad motriz (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017). Pese a que el modelo de SE fue diseñado para generar un entorno de igualdad entre chicos y chicas (Siedentop, 1994), la investigación ha mostrado que puede generar entornos en los que los chicos dominan las clases de EF (Parker & Curtner-Smith, 2012), o donde la participación del alumnado de menor habilidad se vea afectada y reducida (Brock et al., 2009). Incluso, el trabajo mediante roles ha desencadenado conflictos por la escasa colaboración de algunos alumnos en tareas grupales (Segovia y Gutiérrez, 2018a)

Esta limitación puede ser resuelta con la complementación de este modelo con otros como el TGfU que se caracterizan por adaptar las tareas al nivel de respuesta del alumnado, a través de la modificación de sus elementos estructurales y funcionales.

3.2. Teaching game for understanding (TGfU)

El modelo TGfU o modelo comprensivo de iniciación deportiva, nació en los años 80 del siglo XX, alejándose de una enseñanza que se focaliza deportivamente en la técnica y comenzar a enseñar sus principios básicos para que el alumnado pudiese entender la estructura, la táctica y las habilidades necesarias (Bunker y Thorpe, 1982). De forma resumida, consiste en construir un aprendizaje partiendo de la táctica, para continuar hacia la técnica. El objetivo es que el alumnado sea consciente de la naturaleza del juego, de las constantes tomas de decisiones que éste le plantea y entender qué tipo de respuesta le puede dar ventaja, para posteriormente aplicarlo, y para ello se utilizan durante el desarrollo de las sesiones segmentos de reflexión “en” y “sobre” la práctica. La técnica quedaría relegada a un lugar de menor importancia en la iniciación, aunque se tomarían momentos de refuerzo, a través de tareas más analíticas. Básicamente, este planteamiento consta de varios elementos fundamentales (Fernández-Río et al., 2016):

- a) Transferencia entre deportes: aprovechar las semejanzas entre los deportes para un aprendizaje más sencillo y significativo.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

- b) Representación: se utilizan juegos con la misma estructura táctica del deporte adulto que se pretende enseñar, pero adaptados a las necesidades del alumnado.
- c) Exageración: se varía la estructura del juego para hacer más visible un elemento táctico, a través de los juegos modificados que emplea.
- d) Complejidad táctica: la enseñanza tiene una progresión desde los deportes más fáciles a los más difíciles.
- e) Evaluación: se realiza durante el propio juego, huyendo de las situaciones artificiales o aisladas.

En el contexto de la enseñanza comprensiva del deporte, el planteamiento de preguntas es una habilidad crítica de enseñanza que el docente usa para guiar al alumnado a identificar soluciones a los problemas tácticos presentados en el juego (Hastie & Curtner-Smith, 2006). De esta forma, se les da a los alumnos la oportunidad de reflexionar, no solo sobre lo que hicieron, sino también sobre por qué lo hicieron, lo cual les ayudará a interiorizar conceptos y estrategias inherentes al juego (Wright et al., 2004). En mayor o menor medida, a desarrollar la lógica interna de cada deporte para aprender a usar las habilidades técnicas con sentido contextual, pero especialmente para promover la comprensión del funcionamiento de los juegos deportivos explicado en principios tácticos y reglas de acción (Ward & Griggs, 2011).

Algunos resultados en el uso del TGfU indicaron que los docentes tenían dudas sobre su implementación debido a la ansiedad provocada por ser algo novedoso y alejado de lo tradicional, pero que su satisfacción aumentó después de implementarlo. Además, el alumnado participante en las clases mejoró tanto en la toma de decisiones, como en los problemas tácticos a resolver y la comprensión general del juego (Cueto y col., 2010). También desde la posición docente, diseñando la enseñanza de este modo mejora el conocimiento pedagógico sobre las sinergias entre las herramientas que ofrece el modelo TGfU. Esto se produce en el intento por conectar con coherencia los contenidos de cada nivel con las intervenciones apropiadas del profesorado (Sánchez, 2017). Finalmente, la propia experiencia nos permite asegurar que esta forma de planificar exige desgranar el juego deportivo y los entresijos tácticos que esconde (Sánchez, 2011).

El enfoque tanto del TGfU como del SE tiene una serie de similitudes apreciables. En primer lugar, como reconoce Siedentop (2002), son modelos que buscan una educación basada en resultados, en el aprendizaje cooperativo y la interacción entre iguales. Por otro lado, también se desarrolló a raíz de la preocupación por los modelos tradicionales de enseñanza, más directos y centrados en el

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

profesor, simples y que no inspiraban nada al alumnado. En tercer lugar, el enfoque principal de ambos tiene como objetivo proporcionar experiencias de juego apropiadas para su desarrollo. También, implica que el alumnado participe en juegos con reglas, equipos y espacios de juego modificados. Y por último, requiere que los docentes empleen los estilos de enseñanza más emancipadores (Mosston y Ashworth, 2001) durante gran parte del tiempo, con el objetivo de delegar en la toma de decisiones y la responsabilidad al alumnado.

3.3. Hibridación de ambos modelos

El término hibridación o combinación surge debido a la necesidad de superar aquellas limitaciones que se han encontrado a la hora de aplicar modelos pedagógicos, ya que no existe un modelo capaz de adaptarse a todos los contextos y/o contenidos educativos (Haerens et al., 2011). Metzler (2005) señala que no existe un único modelo que sea adecuado para cualquier contexto educativo, por lo que se plantea la hibridación o combinación de partes de varios de ellos para desarrollar todo su potencial y adaptarse a las necesidades de los estudiantes.

En este sentido, los modelos SE y TGfU, se muestran como modelos flexibles, capaces de ser hibridados. Actualmente, esta hibridación es una de las líneas de estudio más investigadas en los últimos años (González-Víllora et al., 2019). De hecho, los autores que desarrollaron programas con estos dos estilos de enseñanza llegaron a conclusiones como la consecución de mejoras en la comprensión táctica de estudiantes de secundaria en juegos de golpeo (Hastie & Curtner-Smith, 2006); incremento del rendimiento al final de la experiencia en baloncesto (Pritchard et al., 2014), o mayor capacidad de comprensión táctica del fútbol (Farias et al., 2015).

En muchos programas de EF se está produciendo una transición metodológica que implica pasar del modelo tradicional que todavía se utiliza en muchos centros educativos, a modelos en los que el alumnado adquiere más responsabilidad incrementando su participación en la toma de decisiones, la organización y la implicación en el desarrollo de las tareas. Rink (1996) propuso que en la decisión del profesor de EF sobre el contenido deportivo de la clase deberían intervenir dos principios fundamentales: la elección de deportes que permitan a los alumnos tener oportunidades de éxito, modificando el juego para permitir la mayor participación posible; y tiempo suficiente para que el alumnado juegue.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Al modificar los juegos, el alumnado tiene más oportunidades de utilizar estrategias y habilidades, que luego se transferirán al juego. El papel del profesor pasa a ser más bien el de facilitador, lo que le permite disponer de más tiempo para trabajar individualmente con los alumnos para satisfacer sus necesidades específicas. Los profesores con mayor éxito descubrieron que una buena organización y gestión del aula lo garantizan este tipo de modelos (Gubacs-Collins & Olsen, 2010). La combinación de componentes de los modelos TGfU y SE proporciona más oportunidades para que los estudiantes demuestren mejoras significativas en su éxito general durante el juego. Los estudiantes pueden experimentar un compromiso significativo en los dominios físico, cognitivo y afectivo y disfrutar más de las clases de educación física (Gubacs-Collins & Olsen, 2010).

Pritchard et al. (2008), descubrieron que los estudiantes que participaban en situaciones de aprendizaje guiadas por un modelo híbrido aumentaban su éxito en el rendimiento del juego de forma significativa a lo largo del tiempo, en comparación con el enfoque tradicional. Estos midieron el éxito mediante el uso de pruebas de habilidades motrices, conocimientos cognitivos y el rendimiento en el propio juego. Los principales resultados revelaron que las diferencias en los grupos se observaron principalmente en el rendimiento del juego y la ejecución de las habilidades del juego, sin encontrar significación en las pruebas de habilidades aisladas. Estos resultados sugieren la importancia de determinar el impacto que sugiere un modelo híbrido, con una metodología más complejas, combinando aspectos estructurales y didácticos del SE y el TGfU, respectivamente.

3.4. Necesidades psicológicas básicas (NPB)

Basándonos en la teoría de la autodeterminación (TAD) (Ryan y Deci, 2000), existen tres necesidades psicológicas básicas que son la autonomía, la competencia y la relación social, esenciales para el correcto desarrollo y bienestar personal. Ambos autores definen las NPB como los nutrientes psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar. La literatura muestra que cada una de estas necesidades tiene una función vital para lograr una experiencia y desarrollo óptimo, además de conseguir un bienestar dentro de la vida.

En el contexto educativo, la autonomía hace referencia a la necesidad del alumnado de adquirir un papel relevante dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, responsabilizándose de la autogestión de su propia práctica escolar y extraescolar. El docente es capaz de crear un clima de

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

apoyo a la autonomía en clase, los estudiantes se sienten escuchados, más comprendidos y por lo tanto experimentan una sensación de libertad para actuar (Baena-Extremera et al. 2016).

Por otro lado, el alumnado necesita percibirse competente en la realización de las tareas, es decir, sentirse hábil para hacer frente a las situaciones motrices. Diferentes estudios reflejaron los efectos beneficiosos que la necesidad de competencia y de autonomía tienen en la autoestima y la satisfacción con la vida, a través de la motivación autodeterminada (Moreno y Vera, 2011).

Y por último, la relación social envuelve el deseo del alumnado de sentirse integrado, desarrollando interacciones interpersonales satisfactorias en su grupo de iguales (Ryan y Deci, 2000). Esto se caracteriza por el sentimiento de aceptación con el grupo; es decir, el alumno que cree que es valorado y respetado dentro del grupo de iguales tiene altos sentimientos afectivos relacionados con el rendimiento en clase y la autoestima (Duncan, 1993).

Por estas razones, el desarrollo de estrategias de apoyo a la autonomía por parte del docente de EF, se configura como un factor social determinante en el desarrollo de los procesos motivacionales en el aula (Cheon y col., 2014). En este sentido, Reeve y col. (2004), exponía que el apoyo a la autonomía por parte del docente de EF puede caracterizarse por varios aspectos: un docente puede apoyar la autonomía cuando implica a sus estudiantes en la toma de decisiones, proporcionando oportunidades de elegir tareas que ellos perciben más interesantes o relevantes, posibilitando un mayor interés del grupo; pero por el contrario, puede frustrar la satisfacción de dicho nutriente cuando no intenta integrar o ignora las preferencias del alumnado (Reeve y col., 2014). Algunos estudios en las clases de EF señalan que el apoyo a la autonomía está relacionado con la satisfacción de dicha necesidad, y que pueden repercutir negativamente si se utiliza un estilo más controlador, generando frustración en el alumnado (Haerens y col., 2015). Esta propia frustración de las NPB se define como el estado negativo vivido por una persona cuando siente que sus NPB están siendo activamente restringidas (Bartholomew et al., 2011), aunque esta no es conceptualmente equivalente a la ausencia de satisfacción de las mismas. En esta línea, que el docente de EF apoye la autonomía de forma puntual en una clase o unidad didáctica, no significa que necesariamente esté evitando su frustración, ya que podría apoyar la autonomía en unas actividades y en ocasiones decantarse hacia un estilo de enseñanza más controlador (Bartholomew et al., 2011).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

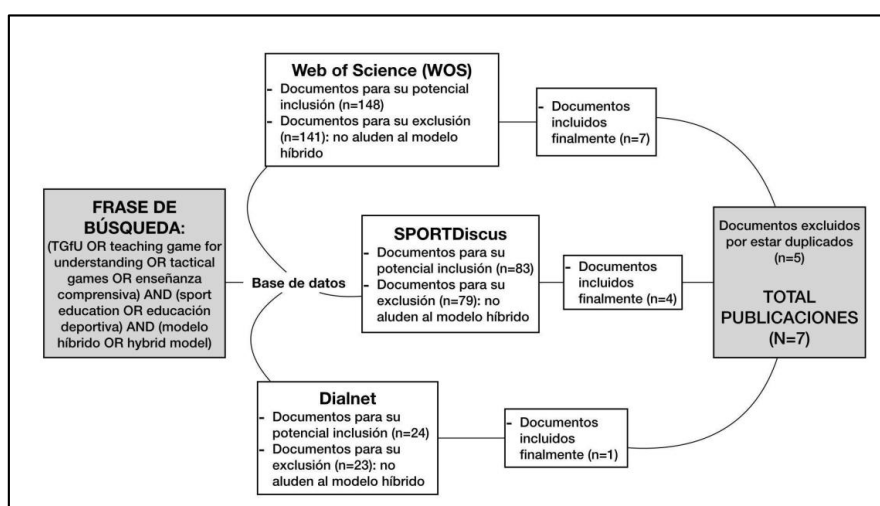
07/09/2022 08:02:52

3.5. Antecedentes

Para el análisis de antecedentes, nos hemos basado en las consideraciones que Sánchez-Meca y Botella (2010) aplican a las revisiones sistemáticas. De esta manera, se pretende dar respuesta a la pregunta de cuáles son los rasgos caracterizadores de la aplicación práctica en la hibridación de los modelos SE-TGfU. Con este fin, se realizó una búsqueda de informes sobre trabajos que hacen referencia a la implementación de los dos modelos; utilizando para ello la siguiente frase de búsqueda en las bases de datos: (TGfU OR teaching game for understanding OR tactical games OR enseñanza comprensiva) AND (sport education OR educación deportiva) AND (modelo híbrido OR hybrid model). Las bases de datos consultadas fueron: SPORTDiscus, Web of Science (WOS) y Dialnet. La fecha de búsqueda fue el 21 de marzo de 2022, y la acotación temporal desde 2006 hasta la actualidad. A continuación, en la figura 1 se muestra el diagrama de flujo de los estudios encontrados, los criterios para su inclusión/exclusión y los trabajos que finalmente fueron aprovechados.

Figura 1

Esquema de la revisión sistemática realizada



En el análisis de los trabajos seleccionados se ha seguido un proceso deductivo atendiendo a las siguientes dimensiones: objetivos del estudio/duración, participantes/contexto/características, recogida de datos, resultados y conclusiones. En la tabla 1, se muestran de manera estructurada el

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

análisis de los trabajos seleccionados como antecedentes del modelo de hibridación (SE-TGfU) según la búsqueda sistemática realizada.

Tabla 1

Antecedentes del modelo híbrido (SE-TGfU)

AUTOR ES	MÉTODO			Resultados	Epílogo
	Objetivos del estudio/ duración	Participantes/ contexto/ contenido	Recogida de datos		
Hastie, Curtner- Smith (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Describir y detallar las experiencias vividas del docente y los alumnos siguiendo una estructura de Sport Education pero con las características de habilidades tácticas propias de estilos como el descubrimiento guiado y la resolución de problemas. - Durante un periodo de 5 semanas (30 minutos al día) - 22 sesiones totales 	<ul style="list-style-type: none"> - 29 alumnos de 6º de primaria (11 chicos y 18 chicas) - Centro educativo en Australia - Deportes de bate y campo 	<ul style="list-style-type: none"> - Tras cada sesión, el alumnado hacía una reflexión propia. - Diseño en grupo de un juego de bate y campo. - Consenso-entrevista grupal para corroborar los aspectos tácticos que trabajarían en sus juegos. - Los datos se recogían a través de una clasificación de pensamientos y percepciones del alumnado entabladas en distintas categorías y comprobar cuales podían repetirse. - Cuestionarios tácticos (Goetz & LeCompte, 1984) que dieran respuestas tácticas a distintas situaciones. 	<p>El alumnado respondió bien a los problemas planteados durante la unidad didáctica, fueron capaces de entender y realizar juegos de bate y campo, aplicando en ellos los aspectos tácticos propios del TGfU. Además eran conscientes de la transferencia que tenían de un juego a otro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La combinación de ambos modelos genera en el docente un trabajo previo mayor, pero obtenía sus frutos en el alumnado, que aumentaba su nivel de conocimientos. - El docente debe tener un alto control del deporte o deportes que vaya a proponer, además de sus conocimientos pedagógicos de los modelos.
Gil, Cárceles, Harvey (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar en el alumnado si el desarrollo de una unidad didáctica a través del modelo híbrido con respecto a un modelo tradicional en EF, tenía mejores connotaciones en la motivación, en el apoyo de las necesidades psicológicas básicas, el disfrute y sus ganas por la realización de actividad física. - 16 sesiones totales 	<ul style="list-style-type: none"> - 55 estudiantes (28 chicas y 27 chicos) - Un grupo de control y otro de MH. - Sur de España - 4º ESO 	<ul style="list-style-type: none"> - Se utilizaron cuestionarios de motivación validados - Cuestionario de análisis de motivación a partir del apoyo a las NPB (Vlachopoulos y Michailidou, 2006) 	<p>Los resultados mostraron que con respecto al orden de intervención, los dos grupos mostraron mejoras significativas en autonomía, competencia y disfrute cuando se utilizaba el modelo híbrido. En cambio, en las variables motivación autónoma, relación e intención de actividad física no hubo mejoras significativas en un grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción de modelos como el SE-TGfU, promueven la confianza, la autonomía y el liderazgo en el alumnado, adaptando tareas al nivel de la clase. - Esto hace que el alumnado se sienta más competente, desarrolle una motivación autónoma, disfrute de las sesiones de EF y muestre interés por la actividad física.
Antón- Candane do y Fernández- Río, 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar los efectos de una hibridación de los modelos pedagógicos Comprensivo, Educación Deportiva y Autoconstrucción de Materiales sobre el conocimiento táctico de los estudiantes; en este marco, se prestó también gran atención a la valoración de la 	<ul style="list-style-type: none"> - 30 estudiantes (14 chicos y 16 chicas) - 1º Bachiller - Asturias - Juego del Duni 	<ul style="list-style-type: none"> - Se empleó el estudio de caso o escenario (antes y después de cada sesión cada participante debía responder uno) y de datos cualitativos, una pregunta abierta al final de la experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados cuantitativos pusieron de manifiesto que hubo mejoras significativas, especialmente entre las chicas, en lo concerniente a la comprensión táctica en 4 de las 7 sesiones. - Los resultados cualitativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora del conocimiento táctico de los estudiantes, particularmente entre las alumnas, y las percepciones de conjunto fueron también positivas.

15

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.

La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

	<p>experiencia por parte del alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 7 sesiones totales 			<p>mostraron cuatro categorías positivas (diversión, interesante, afiliación y transferencia) y dos negativas (aburrimiento y peligro).</p>	
García, Abós, Diloy, Gil, Sevil (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar si los efectos del empleo de un modelo híbrido (SE-TGFU) responden de manera eficaz a la relación con la teoría de la autodeterminación, y la motivación inicial del alumnado. - 10 sesiones totales 	<ul style="list-style-type: none"> - 49 estudiantes de 4º ESO. - Voleibol. 	<ul style="list-style-type: none"> - El alumnado completó diferentes cuestionarios que atendían a las necesidades psicológicas básicas, para comprobar su satisfacción, motivación y ganas de realizar actividad física - Cuestionario de análisis de motivación a partir del apoyo a las NPB (Vlachopoulous y Michailidou, 2006) - Se realizó un test de antes y después. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aunque los efectos de la hibridación generó mejoras en el alumnado, se observó un alto nivel de estudiantes con un índice de autonomía bajo-moderado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Este modelo híbrido es una herramienta pedagógica para aumentar la motivación del alumnado por la EF en ESO.
Salimin (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar los efectos de un modelo de SE, TGFU y el modelo híbrido en voleibol, centrándose en un enfoque cognitivo del alumnado, aludiendo a la toma de decisiones de aprovechamiento de espacios y decisiones técnicas durante el juego. - 3 semanas (5 sesiones) 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 grupos de 32 alumnos (16 chicos y 16 chicas) - 96 alumnos/as totales. - 1º ESO 	<p>El instrumento de investigación fue adaptado del Game Performance Assessment Instrument (GPAI).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Determina una gran toma de decisiones a través del SEM, en aspectos de cierre de espacios (ocupación de espacios). 	<p>Se determinó que el modelo que mejor desarrollo y mejores toma de decisiones hacía ejecutar al alumnado era el SE, tanto en el entendimiento del espacio como en la selección de habilidades técnicas en distintas situaciones.</p>
Gil (2021)	<ul style="list-style-type: none"> - Desde la Teoría de la Autodeterminación, comprobar los efectos en la motivación autónoma del alumnado en una unidad de modelo híbrido (SE-TGFU), y establecer si hay diferencias entre niños y niñas. - 10 sesiones - Voleibol 	<ul style="list-style-type: none"> - 53 alumnos/as (16 chicas) - 2 grupos (noreste de España). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios y autoevaluaciones validados en cuanto a motivación se refiere, los cuales se pasaron antes y después de la intervención del modelo híbrido. - Cuestionario de análisis de motivación a partir del apoyo a las NPB (Vlachopoulous y Michailidou, 2006) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tras la intervención el alumnado mejoró en aspectos propios del apoyo a las necesidades psicológicas básicas, la diversión en las clases y una mayor motivación intrínseca respecto a los datos previos. - En cuanto a las diferencias entre chicos y chicas, fueron similares los resultados, aunque se encontró un ratio ligeramente superior en la motivación de las niñas tras el desarrollo de la unidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - El uso de modelos innovadores como este promueve una EF más motivante para el alumnado. - Las diferencias sociales que siguen existiendo no impiden que en los centros pueda ser una oportunidad de llamar la atención de las chicas en la EF el propio desarrollo de unidades didácticas con estos modelos.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.

La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Gómez, Sánchez-Alcaraz (2022)	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar la influencia de la aplicación de una hibridación de modelos (TGfU + SE), y del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), sobre la deportividad y la diversión. - 5 semanas - 10 sesiones totales de 55 minutos. - Ultimate. 	<ul style="list-style-type: none"> - 85 estudiantes (39 chicas y 46 chicos) - 2 grupos de 4º ESO y 2 de 1º Bachiller. - Un grupo de 4º y uno de 1º a través del modelo híbrido y los otros 2 grupos a través del MRPS. - Murcia (España) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimentaron dos cuestionarios al inicio y al final de la unidad formativa. La versión final española del cuestionario SSI adaptado a la EF (SSI-EF) para analizar la diversión, y la versión española de la Escala Multidimensional de Orientaciones a la Deportividad Multidimensional (MSOS) para analizar la deportividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados mostraron diferencias significativas en la diversión percibida al aplicar tanto el modelo híbrido como el MRPS. 	<ul style="list-style-type: none"> - La intervención a través de un modelo híbrido (SE + TGfU) y mediante el MRPS, genera efectos positivos sobre la diversión del alumnado.
-------------------------------	--	--	--	--	---

A continuación, se presenta la interpretación de los datos recogidos siguiendo el mismo orden de las dimensiones de la tabla 1.

Objetivos de los estudios

En cuanto a los objetivos de los trabajos seleccionados, el 30% de ellos (García et al. 2020; Gil 2021), aluden a la teoría de la autodeterminación para comprobar la autonomía, el nivel competencial y el disfrute de la intervención propuesta. Por otro lado, otros estudios aluden a la comparativa con modelos tradicionales de enseñanza en relación a los niveles de motivación del alumnado y el apoyo a las NPB (Gil et al. 2017). Y finalmente, el objetivo del resto de trabajos contemplan los elementos ya citados pero haciendo énfasis también en la toma de decisiones (Salimin, 2020), mejora del conocimiento táctico (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017), o en la deportividad (Gómez y Sánchez-Alcaraz, 2022).

Duración y deportes de los estudios

Más del 50% de los estudios seleccionados abarcan entre 6-10 sesiones totales, mientras que otros requieren de algunas prácticas más, entre 12-25 (Gil et al., 2017; Hastie y Curtner-Smith, 2006; Salimin 2020; Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017). En cuanto a los deportes desarrollados concuerdan en utilizar prácticamente todos el voleibol, aunque alguno lo combina con deportes alternativos como el frisbee-ultimate (Gómez y Sánchez-Alcaraz, 2022).

Participantes/contexto

En cuanto al número de alumnado que participó en la experiencias de hibridación, más del 50% de los estudios de referencia utilizan una franja en torno a los 50 participantes (utilizando un grupo experimental y otro de control), alternando en cifras similares entre niños y niñas; sin embargo los estudios restantes marcan diferencias en cantidad: 86 alumnos/as (Gómez y Sánchez-Alcaraz,

17

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

2022) formando 4 grupos; y por otro lado 29 y 30 alumnos/as respectivamente (Hastie y Curtner-Smith, 2006; Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017,) en un solo grupo de modelo híbrido.

En cuanto al contexto de Secundaria en el que se aplica, más del 60% de los trabajos se orientan hacia el último nivel de la ESO y 1º Bachiller, mientras que el resto se dirigen a los primeros cursos de la ESO e incluso sexto de primaria (Hastie y Curtner-Smith, 2006; Salimin, 2020).

Recogida de datos

La totalidad de los trabajos como metodología y recogida de datos lo plasman a través de cuestionarios validados, que les permite dar respuestas a las incógnitas de motivación, autonomía y satisfacción generada por la aplicación del modelo de hibridación de SE y TGfU. Algunos lo establecen al finalizar la última sesión de la SA, mientras que otros realizan una recogida de varios momentos, como el inicial (Gómez y Sánchez-Alcaraz, 2022), para marcar el punto de partida, o mediante el modelo híbrido de 3 modelos, en el que la recogida de datos es anterior y posterior a cada sesión de la SA (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017).

Resultados

Más del 80% de los artículos seleccionados responden a que el alumnado tiene mejoría en el apoyo a las necesidades psicológicas básicas, y por ende, en la motivación como eje del proceso. De hecho, en uno de los estudios la motivación fue mayor en las niñas que en los niños (Gil, 2021). Sin embargo, algún estudio siguió mostrando déficit en los valores de autonomía (García et al., 2020) pese a ser un modelo que dota al alumnado de gran poder de decisión en las tareas.

Epílogo

El 100% de los trabajos concluyen que el empleo de modelos innovadores de hibridación en SE-TGfU, generan valores positivos en el alumnado, en cuanto a su propia motivación por la Educación Física, en la satisfacción y diversión por las prácticas realizadas y en el apoyo a las necesidades psicológicas básicas.

Comparativa de los estudios con la intervención propuesta

La intervención que se ha llevado a cabo en el desarrollo de este TFM, concuerda con la totalidad de los artículos analizados sobre la hibridación de los dos modelos, utilizando la asignación de roles propia del SE, y el aprendizaje comprensivo del deporte desde la táctica a la técnica propio del TGfU. Sin embargo, mientras muchos se centran en el voleibol como deporte y otros deportes

18

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

alternativos, esta experiencia se desarrolla desde el fútbol. La duración será de un total de 6 sesiones, asemejándose únicamente a la propuesta Antón-Candanedo y Fernández-Río (2017). Por otro lado, el rango de participación del alumnado en la experiencia será para 58 estudiantes de dos cursos de 4º ESO (30 chicos y 28 chicas), aproximándose al 42 % de los estudios, los cuales tienen un rango de estudiantes en torno a los 50 alumnos/as. En relación a la recogida de datos, destacamos el empleo de los cuestionarios de motivación basados en el apoyo a las NPB (Vlachopoulous y Michailidou, 2006), como destacan más del 40% de los trabajos estudiados (Gil, 2017; García et al., 2020; Gil, 2021). Los resultados esperan reflejar un apoyo a las necesidades psicológicas básicas del alumnado, aumentando así su motivación durante el aprendizaje, sobre todo en el alumnado femenino, tal y como muestran el 30% de los estudios (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017; Gil, 2021). En cuanto a las conclusiones, se espera comprobar qué unidades didácticas con este modelo de innovación educativa potencien el trabajo autónomo del alumnado, así como una mayor motivación por aprender (Gil et al., 2017; García et al., 2020; Gil, 2021).

4. MÉTODO

4.1. Participantes

Un total de 29 estudiantes (14 alumnos y 15 alumnas) de un grupo de 4º de ESO (media de edad: 15.31) en un mismo centro educativo concertado del sur de Tenerife, en las Islas Canarias (España) accedieron a participar. El centro educativo se encuentra ubicado en un municipio de unos 22.000 habitantes, y su alumnado es de nivel socioeconómico medio-alto. El alumnado participante era de varias nacionalidades, aunque destacaba la española en más del 75% de los casos; además, ninguno/a presentaba discapacidad o necesidad educativa específica alguna. Aunque reconocían haber tenido experiencias previas en estos modelos (únicamente SE), no al nivel de complejidad de un modelo híbrido junto al TGFU, sino con características más propias de un aprendizaje cooperativo. Para poder hacer la intervención mediante esta SA, se informó previamente al centro adquiriendo el consentimiento pertinente por parte de la dirección de la entidad (Anexo 2).

4.2. Instrumentos de recogida de datos

Con el objeto de conocer la percepción del alumnado se aplicó la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES) Vlachopoulos y Michailidou (2006), para integrar

19

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

también la percepción del docente se ha realizado un autoinforme estructurado por parte de este. Por último, para valorar el aprendizaje del alumnado se ha empleado el mapa conceptual como herramienta.

- **Cuestionario de satisfacción de las NPB**

La escala se pasó tanto al inicio como al finalizar la intervención, para conocer la percepción del alumnado acerca del nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Vlachopoulous y Michailidou, 2006).

En este se recogen las percepciones de los estudiantes sobre la satisfacción durante las clases de EF hasta ahora, a partir de la autonomía, la competencia y la relación, y se evaluó utilizando la versión española de la escala de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) en EF (Anexo 1). Esta escala se aplicó antes de comenzar la SA, y posteriormente, se volvió a comprobar las mismas percepciones tras haber realizado la intervención educativa.

La escala comienza con frases orientadas a conocer el grado de autonomía, de competencias y de relaciones sociales del alumnado a través de 12 enunciados (4 por cada dimensión de NPB). Los ítems referidos a la autonomía (1, 4, 7, 10) se inician, por ejemplo, con frases como “los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses”; los ítems referidos a ser competente (2, 5, 8, 11) con “el ejercicio es una actividad que hago muy bien”, por ejemplo; y los referidos a las relaciones sociales (3, 6, 9, 12), con “me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as”, por ejemplo.

Las respuestas se registraron en una escala Likert de 5 puntos que iba de 1 ("totalmente en desacuerdo") a 5 ("totalmente de acuerdo"). El cuestionario de satisfacción de las NPB, se aplicó a través de la plataforma “Google Forms” y cada alumno/a a través de una clave de usuario registraba sus respuestas que quedaban en un anonimato total.

- **Autoinforme estructurado.** Es el desarrollo y manifiesto de las percepciones subjetivas del docente, a partir de la sucesión de las sesiones. En este documento se recogen los siguientes apartados: el contexto, con la definición y resumen del transcurso de las sesiones, así como las observaciones pertinentes; las ventajas e inconvenientes encontrados en el desarrollo de cada modelo metodológico por separado; los problemas encontrados en cada modelo durante las sesiones y las medidas adoptadas; el grado de cumplimiento de los objetivos de los modelos y del desarrollo de las NPB; y por último, las propuestas de mejora tras la intervención.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

En la figura 2 se presenta una parte del documento estándar, mediante el cual se recogieron las aportaciones y observaciones de cada sesión, y las tablas del grado de cumplimiento de los modelos:

Figura 2

Ejemplo de parte del autoinforme estructurado

1.- Datos del contexto.		4.- Grado de cumplimiento de los objetivos del Modelo de Enseñanza				
CENTRO:		CURSO:				
Profesor/a		Indica e qué grado consideras que se han alcanzado los siguientes objetivos del Modelo de Enseñanza SPORT EDUCATION				
Denominación de la UD		Med 1	Med 2	Med 3	Med 4	Med 5
Nº alumnos y día.		01.- Desarrollar el programa siguiendo la metodología del modelo de enseñanza "hibridación Sport Education & TGfU".				
SESIONES		02.- Mejora en el grado de responsabilidad y autonomía (Siedentop, 1994).				
1ª sesión		03.- Comprensión y respeto por normas, valores y rituales del deporte (Siedentop, 1994).				
2ª sesión		04.- Conseguir alumnos entusiastas, involucrados con la práctica (Siedentop, 1994).				
3ª sesión		Indica e qué grado consideras que se han alcanzado los siguientes objetivos del Modelo de Enseñanza TEACHING GAME FOR UNDERSTANDING				
4ª sesión		Med 1	Med 2	Med 3	Med 4	Med 5
5ª sesión		05.- Plantear el juego adaptándolo al nivel de las posibilidades perceptivas y cognitivas del alumnado (George & Bunker, 1982).				
6ª sesión		06.- Favorecer la comprensión y transference de principios tácticos (Hines, 1982).				
Observaciones generales		07.- Ofrecer oportunidades para explorar similitudes y diferencias entre juegos (George & Bunker, 1982).				

- **Mapas conceptuales.** Tal y como se hizo con la escala, la recogida de información acerca de los conocimientos previos y posteriores a la actuación docente en la SA, se realizó a través de una aplicación, "Inspiration Maps". Antes de la elaboración individual de los mapas por parte del alumnado, se les mostró un ejemplo vacío con ramificaciones simples, de los cuales de una idea surgían "x" nuevas, y a su vez de esas otras tantas.

En los mapas conceptuales se ha incidido en las acciones que se pueden realizar en el fútbol con y sin balón, para que el alumnado no solo desarrolle contenidos técnicos, sino que a través del contenido táctico pueda identificar qué acciones propias del juego se pueden realizar cuando se tiene o no el balón, tal y como es característico en el modelo TGfU. Es necesario resaltar, que el alumnado no fue avisado de que los mapas conceptuales se realizaban en dos momentos (antes y después) para así evitar que el alumnado realice trabajo autónomo en casa de manera voluntaria, por lo que los resultados no serían realistas ya que podrían desvirtuarse.

En lo que se refiere a temporalización, los mapas iniciales se realizaron previamente al inicio práctico de las sesiones, justo en el momento de presentación, ya que al ser la SA sobre fútbol, se

21

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

entendía que la mayoría del alumnado podría dominar mínimamente el conocimiento teórico de las acciones básicas a realizar en dicho deporte. El segundo momento de recogida se sitúa al finalizar la intervención docente, en la última sesión, una vez el alumnado ha podido experimentar de manera práctica y ha podido rellenar mentalmente su mapa previo, con la finalidad de contrastar la presencia o ausencia de aprendizaje. Es necesario aludir a que el intervalo entre los dos mapas conceptuales es corto, y es un aspecto a considerar.

Cañas (2003), menciona que “los mapas conceptuales son representaciones gráficas de conocimiento que están compuestos por conceptos y las relaciones que se establecen entre ellos” (p. 5). Estos pueden funcionar como una herramienta evaluadora de conocimiento, manifestando que en el caso de que nos refiramos a evaluación formativa, se puede pedir al alumnado que realice distintos mapas conceptuales en momentos diferentes del proceso de aprendizaje, usándolos para evaluar la comprensión del alumnado orientar el aprendizaje en curso, y reorientar el proceso de enseñanza si fuera necesario. En este sentido de búsqueda de una evaluación formativa, los mapas conceptuales permiten tanto a profesores como al alumnado debatir acerca de la información recogida por medio de dicha herramienta, discutiendo aspectos relativos a la veracidad de dicha información (Novak y Gowin, 1988).

Por lo tanto, se puede decir que los mapas conceptuales tienen la capacidad de “demostrar los cambios que ocurren en la estructura de conocimiento del estudiante y la complejidad creciente que se desarrolla en dicha estructura a medida que el alumnado integra nuevos conocimientos a la ideas que ya tenían, previamente elaboradas” (Cañas, 2003, p.27). Así mismo, debemos considerar que los mapas conceptuales plantean una serie de proposiciones de conocimiento, organizados de manera jerárquica, y siendo estructuras analizables. En nuestro caso, se han considerado las siguientes categorías:

- De manera estructural: **Proposición (P)**, como la relación significativa y válida entre dos conceptos (Enciso, 2017); y **Ramificación (R)**, entendida como un conjunto de proposiciones que parten de una misma idea para conectar con nuevas subideas (Cañas, 2003). En nuestro caso, estudiaremos el número de ramificaciones y el nivel de ramificación alcanzado.
- De manera conceptual, **Conceptos (C)**, con los que nos referimos a la información que el alumno obtiene a partir de la interrelación y la comprensión del sentido de unión de dos términos. Para su asimilación efectiva, se debe partir de los conocimientos previos del

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

alumno, logrando así un aprendizaje significativo (Coll et al., 1992). En nuestro caso, nos quedaremos con

- **Concepto técnico (Ct):** toda acción muscular, movimiento o coordinación de movimientos que permita conseguir un objetivo de juego y no sea contraria a los preceptos reglamentarios correspondientes, estos a su vez se discriminaron entre Conceptos Técnicos Ofensivos (CtO), y defensivos (CtD). Para su valoración se tomará como referencia los roles estratégicos que asumen los jugadores de campo en fútbol: jugador atacante con balón; jugador atacante sin balón; jugador defensor ante atacante con balón, y jugador defensor ante atacante sin balón.
 - Concepto técnico Ofensivo del Jugador con Balón (CtO-JcB)
 - Concepto técnico Ofensivo del Jugador sin Balón (CtO-JsB)
 - Concepto técnico Defensivo ante el Jugador con Balón (CtD-JcB)
 - Concepto técnico Defensivo ante el Jugador sin Balón (CtD-JsB)

- **Concepto táctico (CT):** toda intención de juego que se plantea el jugar en cada una de las fases del juego, respondiendo a la pregunta de qué hacer, y no a cómo hacerlo (técnica). Para su valoración se discriminarán las fases del juego ofensivo (CTO), y defensivo (CTD).

He aquí un ejemplo de una comparativa de los mapas conceptuales de un alumno/a elaborados antes y después del desarrollo de la SA (Figura 3). Se identificó a cada alumno/a con un número anónimo, para así evitar su identificación y respetar la protección de datos. Se consideraron los conceptos, a partir de la adaptación del documento de: Curso de entrenador Nacional C Evolución, de la Real Federación Española de fútbol. De esta manera se analizaron todos los pares de mapas de cada alumno/a.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

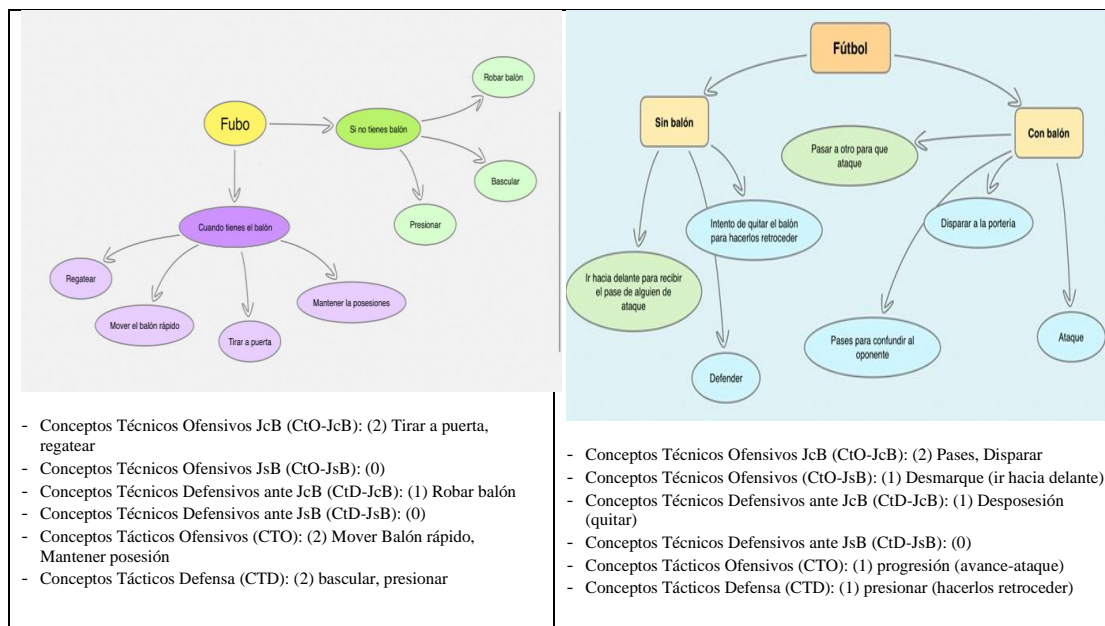
Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Figura 3

Ejemplo de análisis de mapas conceptuales pre-post



4.3. Procedimiento

Se utilizaron dos grupos de estudiantes de 4º ESO, cuya composición respondía a los grupos-clase formados por la dirección del centro educativo.

La situación de aprendizaje estuvo formada por 6 sesiones de 55 minutos cada una, que se desarrollaron a través del fútbol como deporte sociomotor de cooperación-oposición. Las sesiones fueron diseñadas en torno a los elementos tácticos característicos de los deportes de invasión (Booth, 1983; Stoddart, 1985):

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Figura 4

Principales problemas tácticos inherentes a los deportes de invasión (Basado en las aportaciones de Booth, 1983 y de Stoddart, 1985)

ATAQUE		
Principios Tácticos	Problemas tácticos	
	Atacante con balón	Atacante sin balón
1. Conservar la posesión del móvil	¿A quién pasar? ¿Cuándo pasar? ¿Qué tipo de pase realizar?	¿Se necesita un pase en el juego? ¿Debo desmarcarme? ¿Cuándo? ¿Cómo sé que mi compañero quiere pasarme?
2. Avanzar con el móvil e invadir el terreno del equipo adversario	¿A quién pasar? (se da prioridad al pase hacia los jugadores más cercanos a la portería contraria) ¿Cuándo pasar? ¿Qué tipo de pase realizar? ¿Pasar o avanzar?	¿Cuándo debo progresar hacia la meta? ¿Cuál es el mejor espacio al que desplazarme? ¿Cómo puedo crear un espacio en el área contraria? ¿Soy necesario para el próximo pase?
3. Conseguir tirar a la meta y marcar	¿Cómo puedo conseguir el tanto? ¿Desde dónde puedo ser más eficaz? ¿A qué zonas de la meta debo tirar? ¿Hay alguien mejor situado que yo?	¿Dónde colocarme en caso de rechace? ¿Puedo llevarme conmigo a la defensa para dejar libre a un compañero?

DEFENSA		
Principios Tácticos	Problemas tácticos	
	Al atacante con balón	Al atacante sin balón
1. Recuperar la posesión del móvil	¿Dónde debo colocarme? ¿Cómo debo defender? ¿Cómo puedo hacer más difícil la posesión? ¿Qué tipo de marcaje realizar: al hombre o al espacio?	¿Dónde debo colocarme? ¿Cómo debo defender? ¿Qué tipo de marcaje realizar: al hombre o al espacio?
2. Evitar la invasión	¿Cómo debo marcar? ¿Cómo cubrir cuando se encuentran en el área de meta? ¿Y fuera del área?	¿Cómo debo marcar? ¿Cómo cubrir cuando se encuentran en el área de meta? ¿Y fuera del área?
3. Evitar la puntuación	¿Dónde debo colocarme? (entre el balón y la meta) ¿Qué hacer? Evitar el tiro, bloquearlo...	¿Dónde colocarme? (de cara al balón y al jugador) ¿Qué hacer? Cubrir ángulos de pase o tiro para proteger la meta.

Por otro lado, se siguió un enfoque y orden de sesión basado en la estructuración y temporalización del SE y una progresión de complejidad táctica de las tareas a través del juego modificado propio del TGfU, utilizado en anteriores planteamientos con éxito (Fernández-Rio, 2011):

- a. Realización del estudio de caso o escenario.
- b. Recordatorio de la sesión anterior.
- c. Partidos modificados de entrenamiento.
- d. Introducción del elemento táctico seleccionado (técnico si lo hubiera)

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

- e. Partidos modificados (a partir de la cuarta sesión ajustados a la estructura deportiva del SE, competición).
- f. Repetición del estudio de caso o escenario inicial.
- g. Reflexión final.

A partir de ahí se generó un plan de acción, teniendo en cuenta los aspectos anteriormente mencionados. En las tablas 2, 3, 4, 5, 6 y 7, se refleja por sesión las pautas a tener en cuenta de cada modelo de enseñanza. Se establece de manera general el número de sesión correspondiente y la dinámica de la sesión, destacando los agrupamientos y los objetivos generales. A continuación, se resalta en el modelo SE: la fase en la que se encuentra, los roles y su estado según el momento de aplicación, el material curricular de apoyo para el alumnado (si lo hubiera) y los objetivos característicos del modelo. Para terminar, se plantea el problema táctico del TGfU, y se dividen las acciones a trabajar por el alumnado según los roles ofensivos (Atacante JCB y Atacante JSB) y defensivos (Defensa JCB y Defensa JSB), con las preguntas que el docente prepara para el alumnado para alcanzar la comprensión de los objetivos tácticos propuestos.

Tabla 2

Plan de acción sesión 1

SESIÓN N° 1	Deporte educativo (Sport Education - SE)				
Dinámica de sesión - Grupo de trabajos. - Interiorización y desempeño inicial de roles complementarios. - Variantes de espacios, en un principio bastante amplios (garantizar continuidad). - Familiarización con el deporte a través del juego. Objetivo principal: Mantenimiento de la posesión (ataque), y recuperación (defensa).	Fase	Afiliación e inicio (pretemporada).			
	Roles complementarios	Distribución y adquisición de roles por equipos.			
	Material curricular de apoyo	Ficha de constitución del equipo y asignación de roles por equipos. Ficha de funciones específicas de cada rol.			
	Objetivos	Organización y formación de los equipos de trabajo. Aportación de la ficha de asignación de roles y afiliación (nombre del equipo, grito identificativo, escudo...).			
	Enseñanza comprensiva del deporte (TGfU)				
	Problema táctico	ATAQUE: mantenimiento de la posesión del balón DEFENSA: recuperación del balón			
	Rol jugador	Atacante JCB	Orientación, búsqueda de líneas de pase	¿Cómo puedo recibir y pasar mejor el balón (control, superficie, orientación)? ¿Qué debo buscar una vez tengo el balón?	
		Atacante JSB	Desmarques (apoyo), acercar-alejar	¿Qué debo hacer para poder recibir el balón de mi compañero/a?	
		Defensa JCB	Presión, recuperación, evitar líneas de pase	¿Qué hago para robar el balón? ¿Qué debo hacer para que no pueda pasar a otro/a compañero/a?	
		Defensa JSB	Evitar línea de pase, recuperación	¿Puedo evitar que el atacante reciba? ¿Cómo me sitúo? ¿Qué estrategia utilizo?	

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Tabla 3

Plan de acción sesión 2

SESIÓN Nº 2	Deporte educativo (Sport Education - SE)		
Dinámica de sesión	Fase	Pretemporada	
<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de trabajos. - Desempeño y refuerzo de roles. - Juegos con superioridad en ataque (garantía de consecución del objetivo táctico) - Refuerzo de ejercicios técnicos que posibiliten el alcance del objetivo táctico mediante el juego modificado. 	Roles complementarios	Realización de las funciones establecidas en cada rol: entrenador, preparador físico, árbitro, reportero.	
	Material curricular de apoyo	Ficha para el preparador físico: explicación de calentamientos tipo partido (Tipos de ejercicios, momentos, dinámicas...) Ficha ayuda a los árbitros, con las principales acciones de juego y en qué desencadenan (gestualidad, decisiones, acuerdos...)	
	Objetivos	Esquema de calentamiento Normas básicas Asentamiento de roles Desarrollo de pretemporada (preparación)	
	Enseñanza comprensiva del deporte (TGfU)		
	Problema táctico	ATAQUE: mantenimiento de la posesión del balón DEFENSA: recuperación del balón	
Rol jugador	Atacante JCB	Orientación, búsqueda de líneas de pase	¿Cómo puedo recibir y pasar mejor el balón (control, superficie, orientación)? ¿Qué debo buscar una vez tengo el balón?
	Atacante JSB	Desmarques (apoyo), acercar-alejar	¿Qué debo hacer para poder recibir el balón de mi compañero/a?
	Defensa JCB	Presión, recuperación, evitar líneas de pase	¿Qué hago para robar el balón? ¿Qué debo hacer para que no pueda pasar a otro/a compañero/a?
	Defensa JSB	Evitar línea de pase, recuperación	¿Puedo evitar que el compañero reciba? ¿Cómo me sitúo? ¿Qué estrategia utilizo?

Tabla 4

Plan de acción sesión 3

SESIÓN Nº 3	Deporte educativo (Sport Education - SE)		
Dinámica de sesión	Fase	Pretemporada	
<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de trabajos + enfrentamiento 1 equipo contra otro. - Roles definidos. - Juegos con superioridad en ataque (garantía de consecución) + movimientos defensivos simples (ayudas y coberturas) - Refuerzo de ejercicios técnicos que posibiliten el alcance del objetivo táctico mediante el juego modificado. 	Roles complementarios	Realización de las funciones establecidas en cada rol: entrenador, preparador físico, árbitro, reportero.	
	Material curricular de apoyo	Ficha para el entrenador: problema/aspecto táctico a trabajar. Objetivo: forma más eficaz de crear espacios (amplitud) y/o evitarlo.	
	Objetivos	Asentamiento de roles y toma de decisiones. Dinámica de grupo completo + comunicación. Preparación de la competición (pre-competición) Aplicación de reglas (árbitros)	
	Enseñanza comprensiva del deporte (TGfU)		
	Problema táctico	ATAQUE: mantenimiento de la posesión del balón + creación de espacios DEFENSA: recuperación del balón + evitar líneas de pase	
Rol jugador	Atacante JCB	Orientación, búsqueda de líneas de pase	¿Cómo puedo recibir y pasar mejor el balón (control, superficie, orientación)? ¿Qué debo buscar una vez tengo el balón? ¿Qué zona debo buscar una vez recibo el balón?
	Atacante JSB	Desmarques (apoyo), acercar-alejar	¿Qué debo hacer para poder recibir el balón de mi compañero/a? ¿Qué zona debo ocupar para intentar recibir el balón?
	Defensa JCB	Presión, recuperación, evitar líneas de pase	¿Qué hago para robar el balón? ¿Qué debo hacer para que no pueda pasar a otro/a compañero/a?
	Defensa JSB	Evitar línea de pase, recuperación	¿Puedo evitar que el compañero reciba? ¿Cómo me sitúo? ¿Qué estrategia utilizo? ¿Qué puedo hacer para que no se generen espacios?

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Tabla 5

Plan de acción sesión 4

SESIÓN Nº 4		Deporte educativo (Sport Education - SE)		
Dinámica de sesión	Fase	Temporada		
<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de trabajos + enfrentamiento 1 equipo contra otro. - Roles definidos. - Juegos con superioridad en ataque (garantía de consecución) + movimientos defensivos simples (ayudas, coberturas y anticipaciones) - Refuerzo de ejercicios técnicos que posibiliten el alcance del objetivo táctico mediante el juego modificado. 	Roles complementarios	Realización de las funciones establecidas en cada rol: entrenador, preparador físico, árbitro, reportero.		
	Material curricular de apoyo	Ficha para el entrenador: problema/aspecto táctico a trabajar. Objetivo: progresión en el juego. Ficha para el reportero: modo de hacer una crónica, entrevista, reportaje... de un partido o competición.		
	Objetivos	Asentamiento de roles y toma de decisiones. Dinámica de grupo completo + comunicación. Inicio de temporada (competición) - Aplicación de conceptos trabajados Aplicación de reglas (árbitros)		
	Enseñanza comprensiva del deporte (TGfU)			
	Problema táctico	ATAQUE: progresión de ataque + alcance de meta contraria DEFENSA: defensa de espacios + anticipaciones		
Rol jugador	Atacante JCB	Orientación, búsqueda de líneas de pase, búsqueda de pase hacia delante	¿Cómo puedo recibir y pasar mejor el balón (control, superficie, orientación)? ¿Qué debo buscar una vez tengo el balón? ¿Qué zona debo buscar una vez recibo el balón?	
	Atacante JSB	Desmarques (apoyoruptura), forma de avanzar	¿Qué debo hacer para poder recibir el balón de mi compañero/a y avanzar hacia la meta rival? ¿En qué situaciones me acerco o me alejo?	
	Defensa JCB	Presión, recuperación, anticipación	¿Qué hago para robar el balón? ¿Qué debo hacer para que no pueda pasar a otro/a compañero/a?	
	Defensa JSB	Evitar línea de pase, recuperación, anticipación	¿Puedo evitar que el compañero reciba? ¿Cómo me sitúo? ¿Qué estrategia utilizo? ¿Qué puedo hacer para que no se generen espacios? ¿Cómo puedo anticiparme para robar y evitar que reciba?	

Tabla 6

Plan de acción sesión 5

SESIÓN Nº 5		Deporte educativo (Sport Education - SE)		
Dinámica de sesión	Fase	Temporada		
<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de trabajos + enfrentamiento 1 equipo contra otro. - Roles definidos. - Juegos con superioridad en ataque (garantía de consecución) + movimientos defensivos simples (ayudas, coberturas y anticipaciones + marcajes individuales, zonales y mixtos) - Refuerzo de ejercicios técnicos que posibiliten el alcance del objetivo táctico mediante el juego modificado. 	Roles complementarios	Realización de las funciones establecidas en cada rol: entrenador, preparador físico, árbitro, reportero.		
	Material curricular de apoyo	Ficha para el entrenador: problema/aspecto táctico a trabajar. Objetivo: manera más eficaz de llegar a la meta. (Opciones de tiro).		
	Objetivos	Asentamiento de roles y toma de decisiones. Dinámica de grupo completo + comunicación. Temporada - Aplicación de conceptos trabajados Aplicación de reglas (árbitros)		
	Enseñanza comprensiva del deporte (TGfU)			
	Problema táctico	ATAQUE: alcanzar la meta rival, mejor situación para lanzar DEFENSA: defensa individual, en zona y mixta; balón parado.		
Rol jugador	Atacante JCB	Orientación, búsqueda de líneas de pase, búsqueda de pase hacia delante, buena posición para tiro	¿Cómo puedo recibir y pasar mejor el balón (control, superficie, orientación)? ¿Qué debo buscar una vez tengo el balón? ¿Cómo puedo buscar una mejor posición de tiro? ¿Hay otro compañero/a mejor colocado/a?	
	Atacante JSB	Desmarques (apoyoruptura), forma de avanzar, buscar una mejor situación que el compañero/a con balón	¿Qué debo hacer para poder recibir el balón de mi compañero/a y avanzar hacia la meta rival? ¿En qué situaciones me acerco o me alejo?	
	Defensa JCB	Presión, recuperación, anticipación	¿Qué hago para robar el balón? ¿Qué debo hacer para que no pueda pasar a otro/a compañero/a? ¿Cambio el marcaje o continúo con el mismo atacante?	
	Defensa JSB	Evitar línea de pase, recuperación, anticipación	¿Puedo evitar que el compañero reciba? ¿Cómo me sitúo? ¿Qué estrategia utilizo? ¿Qué puedo hacer para que no se generen espacios? ¿Cómo puedo anticiparme para robar y evitar que reciba? ¿Le comunico a mi compañero/a que siga o no con su marca?	

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Tabla 7

Plan de acción sesión 6

SESIÓN Nº 6		Deporte educativo (Sport Education - SE)			
Dinámica de sesión - Grupo de trabajos + enfrentamiento 1 equipo contra otro. - Roles definidos. - Día final de competición, sucesión de partidos.	Fase	Temporada - Competición final			
	Roles complementarios	Realización de las funciones establecidas en cada rol: entrenador, preparador físico, árbitro, reportero.			
	Material curricular de apoyo	No hay.			
	Objetivos	Toma de decisiones. Exposición del reportaje, entrevista, crónica de cada grupo Dinámica de grupo completo + comunicación. Temporada - Aplicación de conceptos trabajados - Día final Aplicación de reglas (árbitros)			
	Enseñanza comprensiva del deporte (TGFU)				
	Problema táctico	ATAQUE: creación de espacios y líneas de pase, progresión y meta final. DEFENSA: evitar líneas de pase, coberturas, anticipaciones, diferentes marcajes.			
	Rol jugador	Atacante JCB	Orientación, búsqueda de líneas de pase, búsqueda de pase hacia delante, buena posición para tiro	¿Cómo puedo recibir y pasar mejor el balón (control, superficie, orientación)? ¿Qué debo buscar una vez tengo el balón? ¿Cómo puedo buscar una mejor posición de tiro? ¿Hay otro compañero/a mejor colocado/a?	
		Atacante JSB	Desmarques (apoyo-ruptura), forma de avanzar, buscar una mejor situación que el compañero/a con balón	¿Qué debo hacer para poder recibir el balón de mi compañero/a y avanzar hacia la meta rival? ¿En qué situaciones me acerco o me alejo?	
		Defensa JCB	Presión, recuperación, anticipación	¿Qué hago para robar el balón? ¿Qué debo hacer para que no pueda pasar a otro/a compañero/a? ¿Cambio el marcaje o continúo con el mismo atacante?	
		Defensa JSB	Evitar línea de pase, recuperación, anticipación	¿Puedo evitar que el compañero reciba? ¿Cómo me sitúo? ¿Qué estrategia utilizo? ¿Qué puedo hacer para que no se generen espacios? ¿Cómo puedo anticiparme para robar y evitar que reciba? ¿Le comunico a mi compañero/a que siga o no con su marca?	

4.4. Cronología

Según se avanzaba en el desarrollo del TFM se fueron dando una serie de acontecimientos, los cuales se sucedían de manera progresiva y en los que se cimentaban las distintas partes del proyecto. De forma gráfica, se puede apoyar en la siguiente línea del tiempo (Figura 5):

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

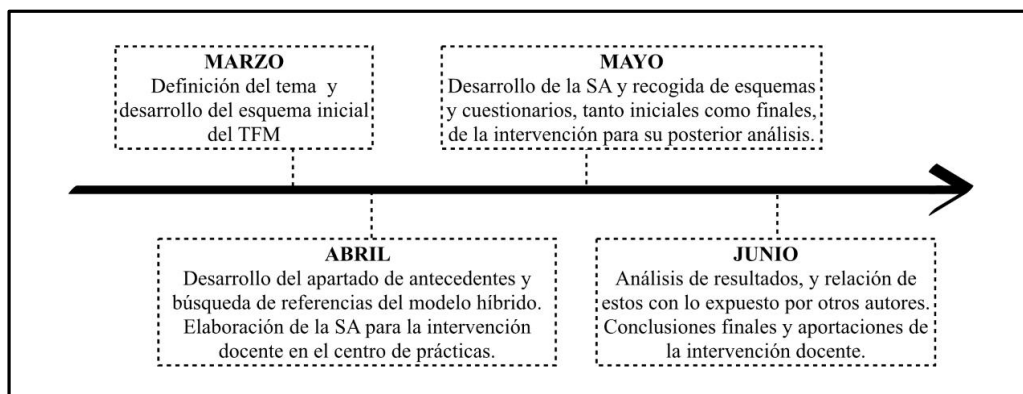
Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Figura 5

Línea del tiempo de los acontecimientos del trabajo



La secuencia concreta de iniciativas fue la siguiente:

- En marzo, se realizó la ficha esquema inicial del TFM en la que se establecen el planteamiento del problema, los objetivos y se define la orientación final de la intervención docente a realizar.
- El mes de abril se comienza a elaborar el apartado de antecedentes, el cual supone una selectiva búsqueda de artículos y publicaciones de autores en intervenciones docentes de metodologías iguales a las de este trabajo. Además, el desarrollo de la SA a llevar a cabo en el centro durante el periodo de prácticas, desde la contextualización curricular hasta las bases metodológicas y el sistema de evaluación empleado.
- Durante el mes de mayo, se puso en práctica la SA en fútbol, tal y como se había preparado; recogiendo así los resultados de los resultados individuales de los cuestionarios y esquemas, tantos iniciales como finales del alumnado, para su posterior análisis.
- Finalmente en junio, se estudian esos resultados para comprobar y relacionar lo obtenido con lo que exponen otros autores en sus investigaciones. Finalmente se llega a unas conclusiones finales de la intervención docente.

5. RESULTADOS

Para tratar este apartado de resultados, dividiremos la sección en tres subapartados. Por un lado, el análisis de los datos cuantitativos de los cuestionarios de satisfacción de las NPB (Vlachopoulos

30

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

y Michailidou, 2006). Por otro lado, la presentación del autoinforme estructurado como resultados cualitativos y subjetivos del docente. Y por último, en el análisis de las estrategias a seguir con los mapas conceptuales (Cañas, 2003).

5.1. Resultados de la escala BPNES

Según el procedimiento de consistencia interna de Alfa de Cronbach, el cuestionario usado se considera fiable, con un índice de fiabilidad de 0,929.

Los resultados obtenidos en cada grupo se sometieron a la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, con el objetivo de comparar y determinar las diferencias en las percepciones del alumnado, antes y después de la SA, entre los resultados de las dimensiones por un lado (autonomía, competencia y relación), y de los ítems por otro (enunciados que hacen referencia a cada dimensión). Para los análisis estadísticos se empleó el programa SPSS.21.

Resultados por dimensiones

Tabla 8

Análisis de Wilcoxon por dimensiones

Dimensiones	Momento	N	x	Desv. típica	Z	p
Autonomía	Pretest	29	8,85	7,309	-4,065 ^b	,000***
	Postest	29	10,20	8,172		
Competencia	Pretest	29	10,28	8,318	-2,164 ^b	,030*
	Postest	29	10,83	8,580		
Relaciones Sociales	Pretest	29	10,33	8,319	-1,149 ^b	,251
	Postest	29	10,54	8,516		

*** $p < .001$
 ** $p < .005$
 * $p < .05$

Al comparar los resultados del pretest y el postest por dimensiones, observamos un incremento significativo en el promedio obtenido en la dimensión de autonomía, y ligeramente representado en la dimensión de competencia. En cuanto a la dimensión de relaciones sociales, a pesar de haberse alcanzado también una mayor puntuación en el postest, no registra una diferencia significativa.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Análisis por ítems

A continuación, analizamos los ítems del cuestionario tanto en el momento antes como después de la intervención, obteniendo los resultados de la siguiente tabla:

Tabla 9

Análisis de Wilcoxon por ítems

ÍTEM	Momento	N	x	Desv. típica	Z	p
1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	pretest	29	3,86	1,060	-1,522 ^b	,128
	postest	29	4,17	,889		
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	pretest	29	3,90	1,205	-1,409 ^b	,159
	postest	29	4,17	,889		
3. Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as	pretest	29	4,14	1,125	-1,153 ^b	,249
	postest	29	4,34	,936		
4. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	pretest	29	3,34	1,233	-3,327 ^b	,001***
	postest	29	4,14	,789		
5. Realizo los ejercicios eficazmente	pretest	29	4,03	1,052	-2,003 ^b	,045*
	postest	29	4,38	,677		
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as	pretest	29	4,45	,870	-,973 ^b	,331
	postest	29	4,31	,850		
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	pretest	29	3,76	1,123	-1,524 ^b	,128
	postest	29	4,03	,731		
8. El ejercicio es una actividad que hago muy bien	pretest	29	4,10	1,145	-1,195 ^b	,232
	postest	29	4,28	,841		
9. Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	pretest	29	3,79	1,207	-,521 ^b	,602
	postest	29	3,86	1,156		
10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	pretest	29	3,07	,998	-3,251 ^b	,001***
	postest	29	3,83	,966		
11. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	pretest	29	4,28	,882	-,428 ^b	,669
	postest	29	4,34	,769		
12. Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	pretest	29	4,00	1,195	-1,310 ^b	,190
	postest	29	4,21	,902		

*** $p < .001$
 ** $p < .005$
 * $p < .05$

En este caso, también se aprecia una mejoría global en la dimensión de autonomía, específicamente dentro de sus ítems 4 y 10, con una $p = 0,001$ en ambos casos, siendo estos los casos de significación más destacables. Por otro lado, cabe resaltar el ítem 5, relacionado con la dimensión de competencia, también refleja diferencias significativas aunque inferior a las de autonomía.

32

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

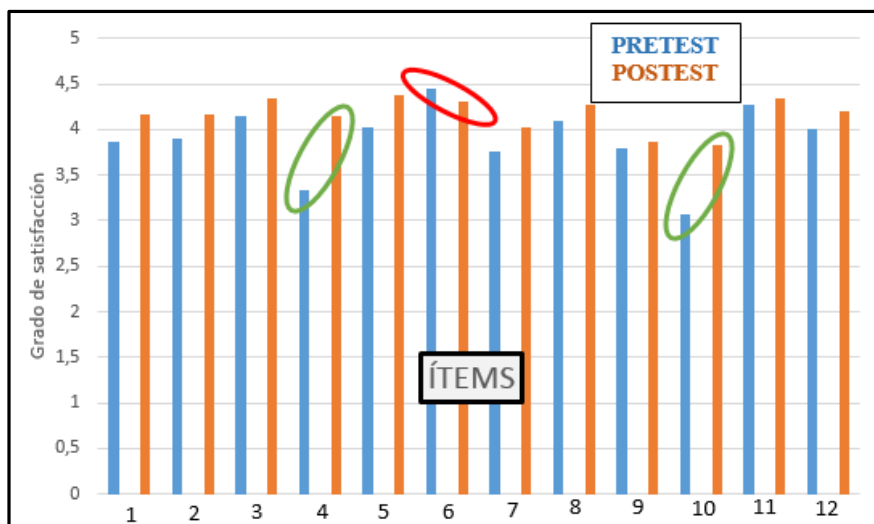
Francisco Jiménez Jiménez
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

En el siguiente gráfico 6 se puede apreciar como varían los valores medios por ítem, destacando de manera general que casi la totalidad tiene ligera mejoría en los resultados postest ante los previos.

Figura 6

Gráfico de promedios de los ítems de los cuestionarios de NPB



Observamos 3 puntos de inflexión a comentar: los dos verdes son los ya mencionados ítems con diferencias significativas de la dimensión de autonomía en la que se haya una gran mejoría postest; mientras que la variación roja es la única de los ítems que tiene una diferencia ligeramente negativa postest en relación a los promedios pretest, y corresponde a la dimensión de relación social (Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as).

Segregación de datos por sexo

Pasamos a analizar en este caso las diferencias encontradas entre sexos, para comprobar qué dimensiones se han visto mejoradas, cuáles han podido caer disminuidos de manera perceptiva, o cuáles no han mostrado variaciones significativas. En la siguiente tabla y gráfico, se muestran los datos extraídos de las alumnas:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

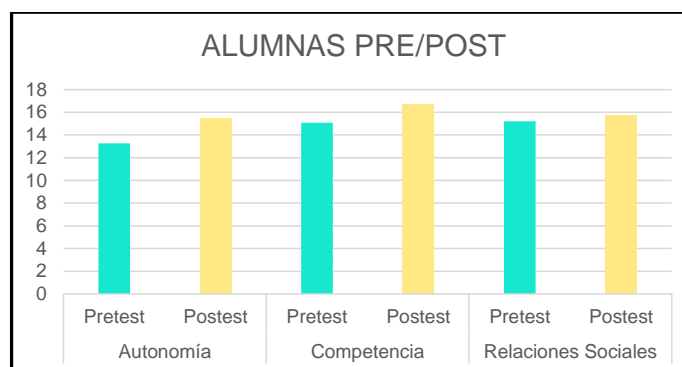
Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Tabla 10*Resultados por dimensiones de las alumnas*

Dimensiones	Momento	N	x	Desv. típica	Z	p
Autonomía	Pretest	15	13,27	3,195	-2,987 ^b	,003***
	Postest	15	15,40	2,473		
Competencia	Pretest	15	15,07	3,127	-2,383 ^b	,017*
	Postest	15	16,67	2,410		
Relaciones Sociales	Pretest	15	15,20	3,098	-,870 ^b	,384
	Postest	15	15,73	3,432		

Figura 7*Valores pre-post de las alumnas*

En este caso observamos, como la autonomía es la necesidad psicológica básica que más destacaron las alumnas, y en la cual percibieron mayor apoyo tras la situación de aprendizaje ($p = ,003$). La competencia también registra un incremento aunque con una significación más moderada, de la cual percibieron también una cierta mejoría con respecto a experiencias pasadas ($p = ,017$). Sin embargo, a la hora de las relaciones sociales no observaron gran cambio, por lo que los valores se mantuvieron similares a las percepciones pretest.

Tabla 11*Resultados por dimensiones de los alumnos*

Dimensiones	Momento	N	x	Desv. típica	Z	p
Autonomía	Pretest	14	14,86	3,183	-2,721 ^b	,007**
	Postest	14	17,00	2,746		
Competencia	Pretest	14	17,64	2,437	-,345 ^b	,730
	Postest	14	17,71	2,199		
Relaciones Sociales	Pretest	14	17,64	2,170	-,649 ^b	,516
	Postest	14	17,79	2,326		

34

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

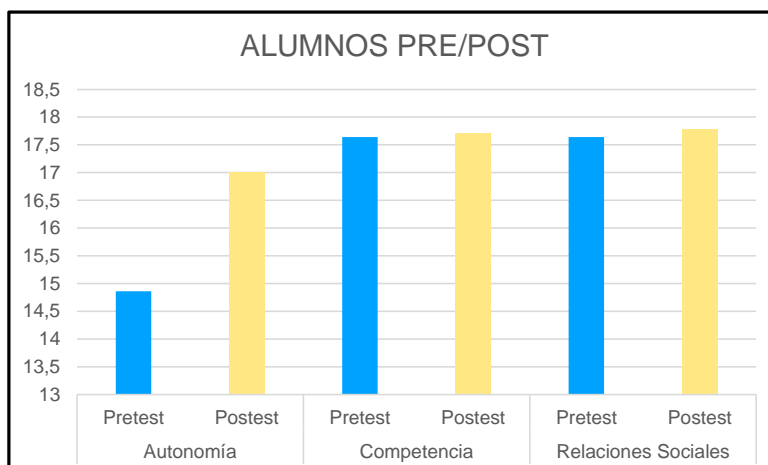
Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Figura 8

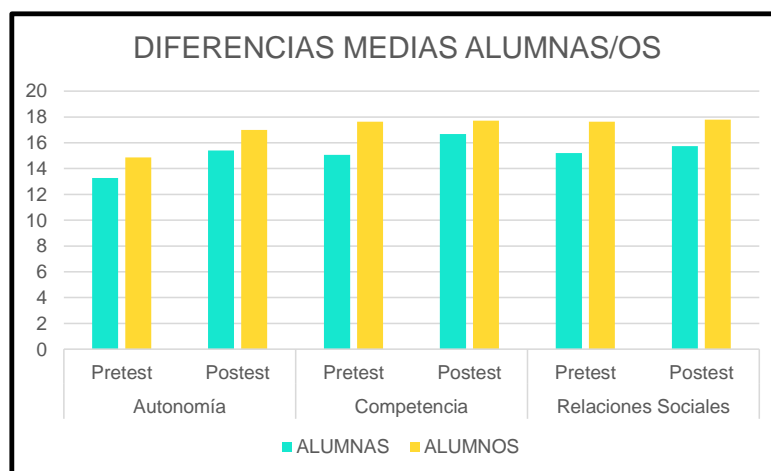
Valores pre-post test de los alumnos



Por otro lado, los alumnos percibieron como la competencia y las relaciones no significaban cambios o apreciaciones diferentes durante las sesiones. Aunque si hay que destacar que el apoyo a la autonomía vuelve a estar presente como en las alumnas ($p=,007$).

Figura 9

Diferencias entre sexo



En este caso, analizando las diferencias entre sexos, se puede apreciar como la percepción del incremento de apoyo a las NPB de autonomía y competencia es percibido en mayor medida por las alumnas, quedando las relaciones sociales con un incremento no significativo.

35

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

5.2. Presentación del autoinforme estructurado

El propósito del autoinforme es recoger información sobre el modo en el que se ha desarrollado la SA, conocer qué ventajas e inconvenientes se han encontrado en la aplicación de la metodología utilizada, los problemas que han surgido en su desarrollo y las alternativas activadas.

- Datos del contexto.

CENTRO: L.K.S.		CURSO: 4º ESO B
Profesor/a	Jorge Alonso Bello	
Denominación de la UD	"¡Queremos la Champions!"	
Nº alumnos y día.	<p>Nº de alumnado que ha participado de manera habitual: 29 alumnos/as</p> <p>Día y horario de desarrollo de las sesiones de la Unidad Didáctica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1ª.- Viernes 6 Mayo / 5ª hora • 2ª.- Miércoles 11 Mayo / 3ª hora • 3ª.- Viernes 13 Mayo / 5ª hora • 4ª.- Miércoles 18 Mayo / 3ª hora • 5ª.- Viernes 20 Mayo / 5ª hora • 6ª.- Miércoles 25 Mayo / 3ª hora 	
SESIONES	Desarrollo de la sesión: ¿según lo previsto? Cambios que se tuvieron que hacer, que pasó en la sesión en función de la previsión en el plan de acción.	
1ª sesión	La sesión se desarrolló como estaba previsto. El desarrollo práctico de actividad física se vio limitado a 15 minutos finales, por el hecho de hacer la presentación de la SA en el aula, establecer los equipos, asignar roles y la realización de los cuestionarios iniciales. En la cancha solo dio tiempo a realizar un calentamiento general, todos los equipos juntos, que sirvió de guía para el rol de preparador físico en las siguientes sesiones.	
2ª sesión	Esta sesión transcurrió mejor de lo esperado. En la primera ya había marcado como sería el funcionamiento de las sesiones próximas, y se cumplió bastante bien. El alumnado asumía cuando debía interactuar en las tareas con su grupo, y cuando debía parar para los instantes de consenso. La dinámica de la clase fue fluida, pese a las dificultades en un comienzo en la realización de las tareas por su complejidad.	
3ª sesión	En esta sesión la dinámica de sesión continuaba siendo fluida, el alumnado había captado bastante bien cómo era el transcurso de las clases y se empezaba a encontrar cómodo. A los capitanes de los equipos (que habían sido escogidos a dedos, ya que son los que mayor dominio tienen del deporte), les intenté inculcar que su función era que su equipo mejorara, que corrigieran si era necesario durante las tareas, y que con paciencia vieran algún resultado; y funcionó bastante bien. Al comenzar al final de la sesión con partidos amistosos de escasos minutos, y ser 5 equipos en clase, solo podían jugar 4 de ellos; así que el equipo que quedaba fuera continuaba haciendo la última tarea, seguido de cerca por el docente. Todos los equipos pasaban a la tarea en algún momento, ya que los partidos eran de 3 minutos.	
4ª sesión	Esta clase fue la que más evolución tuvo, hasta el propio alumnado reconocía haber mejorado (sobretudo el alumnado femenino). Sin embargo fue el comienzo de la temporada en los últimos minutos de la sesión, y con ello los partidos ya contaban como competición; eso hizo que se obsesionaran un poco durante los partidos en querer únicamente ganar, y ahora el ayudar a los/as compañeros/as y jugar en equipo no se daba en algunos grupos.	
5ª sesión	Ya inmersos en la competición y día previo al evento final y la última sesión, la obsesión competitiva aumentó, y aunque el alumnado menos activo se le vio más involucrado y participativo; las ganas de ganar podían con los más habilidosos y eran demasiado individualistas. El escaso tiempo y la necesidad para dejar todo preparado para la última clase hizo que prácticamente no se marcaran tareas por equipos, para que pudieran seguir entrenando y experimentando (se centró ya en la competición del SE).	
6ª sesión	La última sesión transcurrió a la perfección. Se desarrollaron las semifinales y final del campeonato, por lo que un equipo había quedado eliminado en la última clase; a este equipo, se le encomendó la tarea en esta última sesión de organizar y estructurar la competición (utilización de música, preparativos, árbitro principal y de mesa, actas arbitrales...), y se implicaron bastante, salió bastante bien.	
Observaciones generales	<ul style="list-style-type: none"> - En algunas sesiones, había equipos que se encontraban con menos participantes (3-4 jugadores), y para los partidos de competición podían fichar del equipo que se encontraba descansando en ese momento, siempre y cuando llegaran a un acuerdo con el equipo rival. Para las tareas habituales de clase no hubo problema en este sentido, se ajustaban las tareas utilizando comodines, o disminuyendo ligeramente la complejidad de la actividad para ese grupo. - En cuanto a los problemas que pudieran surgir en el grupo, llegaron a acuerdos ellos/as mismos/as. Si el docente tenía que actuar de mediador lo hacía, pero en líneas generales el equipo en sí conseguía llegar a acuerdos. 	

36

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.

La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

- **Ventajas e inconvenientes encontrados en la aplicación del modelo de enseñanza aplicado.**

SPORT EDUCATION (SE)	
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> -La autonomía de trabajo se ve incrementada. -La motivación por el tema competitivo, de querer ganar y conseguir el objetivo. Además el evento final supone un atractivo para ellos/as de querer llegar hasta ahí. -El alumnado siente que progresa, por el desarrollo de las clases y la dinámica de interacción con su equipo. -Implicación y participación de las sesiones. La asignación de roles y el involucrar tanto a los habilidosos para que el resto mejore, hizo que la participación general aumentara. -Sorprende en gran parte del alumnado porque pensaban que el fútbol podía ser aburrido en un ambiente orientado hacia la competición o hacia la consecución de un trofeo.
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> -La competición, por momentos, hace perder el objetivo que se pretende en la SA. -La dependencia de roles dentro de los equipos, hace que a veces surjan conflictos porque afectan a la dinámica general del grupo. -Demasiada preparación y organización para poner la SA en práctica, se perdió casi una sesión, a pesar de ir lo más rápido y conciso posible.

TEACHING GAME FOR UNDERSTANDING (TGfU)	
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> -No necesitan de la técnica para mejorar y progresar tácticamente, y conocer conceptos que antes no se habían planteado. -Garantiza un tiempo de compromiso motor mucho mayor. Una vez se autogestionan correctamente, las tareas discurren de manera fluida y constante. -La dinámica de ejecución-consenso-ejecución, posibilita la mejora autónoma y consciente del alumnado; así como posibilita en las tareas hacer modificaciones sencillas, pero que van aumentando la complejidad táctica con pequeñas variaciones.
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> -La participación de parte del alumnado en algún momento se ve afectada, y el compromiso motor de esta disminuye. Aunque la insistencia en el poder de roles, en muchos casos, hacía que el grupo por sí mismo volviera a la dinámica y ese alumnado que no participaba lo volviera a hacer.

- **Problemas surgidos en la aplicación del modelo de enseñanza (hibridación) y decisiones adoptadas.**

1. **Organización de los grupos.** El principal problema vino en la línea de que el alumnado más habilidoso quería ponerse en el mismo equipo y además pretendía que no fuera mixto. Los capitanes fueron elegidos a dedo por su tutor, ya que los conocía mejor, y los separó a todos. Además fueron eligiendo una chica y un chico, por orden, hasta que se completaran los equipos de 5-6 componentes. Por otro lado, el alumnado que faltó el primer día (2 exactamente) fueron elegidos en la estructuración de grupos por sus compañeros/as, por lo que no hubo problemas en su integración.
2. **Competitividad.** Durante la fase de competición, los más habilidosos eran demasiado individualistas, pero se les dejó actuar al equipo; parte del equipo (sobre todo el alumnado femenino), le recriminaban participación, y poco a poco fueron interactuando más en equipo. En las tareas de la sesión, algunos/as capitanes perdían un poco la paciencia con los/as compañeros/as al ver que no conseguían realizar correctamente la tarea. Como medida para

37

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

ello, siempre me reunía al finalizar las sesiones para comentar este tipo de cuestiones, y dar algún consejo o matiz para futuras clases, y así ajustar este tipo de situaciones.

3. El **escaso tiempo de trabajo** en sesiones, que en algunas ocasiones se acorta aún más porque se retrasan de la hora anterior, o porque llega el recreo y tienes menos tiempo (3ª hora), hace que en lugar de ser 55' de clase, se quede en 40'.
4. **Tareas para la mejora de la participación.** Es complejo, porque en una clase de 30 alumnos/as con diferentes niveles de competencia motriz en la modalidad en cuestión, hace difícil encontrar la tarea perfecta para que todos/as participen al 100%. De hecho, a veces la modificación de la tarea iba encaminada a que ese porcentaje que no participaba lo hiciera, pero entonces la participación o el compromiso motor de los más avanzados se veía afectado.

- **Grado de cumplimiento de los objetivos del Modelo de Enseñanza**

Indica e qué grado consideras que se han alcanzado los siguientes objetivos del Modelo de Enseñanza SPORT EDUCATION					
	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
01- Desarrollar el programa siguiendo la metodología del modelo de enseñanza "hibridación Sport Education & TGFU".	1	2	3	4	5
02- Mejora en el grado de responsabilidad y autonomía (Siedentop, 1994).	1	2	3	4	5
03- Comprensión y respeto por normas, valores y rituales del deporte (Siedentop, 1994).	1	2	3	4	5
04- Generar alumnos entusiastas, involucrados con la práctica (Siedentop, 1994).	1	2	3	4	5
Indica e qué grado consideras que se han alcanzado los siguientes objetivos del Modelo de Enseñanza TEACHING GAME FOR UNDERSTANDING					
	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
05- Plantear el juego adaptándolo al nivel de las posibilidades perceptivas y cognitivas del alumnado (Thorpe & Bunker, 1982).	1	2	3	4	5
06- Favorecer la comprensión y transferencia de principios tácticos (Piggot, 1982).	1	2	3	4	5
07- Ofrecer oportunidades para explorar similitudes y diferencias entre juegos (Thorpe y Bunker, 1982).	1	2	3	4	5

- **Grado de desarrollo de las Necesidades Psicológicas Básicas**

Indica en qué grado consideras que se han desarrollado el apoyo a las NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS					
	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
01-Apoyo a la autonomía	1	2	3	4	5
02-Apoyo a la percepción de competencia del alumnado	1	2	3	4	5

38

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn


Firmado por: Jorge Alonso Bello

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

03- Apoyo a las relaciones sociales satisfactorias	1	2	3	4	
--	---	---	---	---	---

- **Propuestas de mejora para futuras aplicaciones del modelo de enseñanza.**

Viendo el progreso que ha tenido el alumnado en tan pocas sesiones hace que la intervención haya sido satisfactoria. El grado de participación, por lo general, ha sido alto, y la implicación se ha notado en el desempeño de roles complementarios y funciones. Además, el grado de autonomía se suponía que iba a ser elevado, y así se ha mostrado durante el transcurso de las clases, los grupos no han tenido casi problemas en solventar los problemas que iban surgiendo y desarrollar con normalidad las actividades propuestas. La conexión de ambos modelos permitió que el nivel de motivación en cada clase, bien por mejorar como equipo a través de la progresión de las tareas (TGfU), o bien por el ambiente competitivo y la responsabilidad de roles complementarios dentro del equipo (SE).

Pese a que hubiera sido interesante comparar la aplicación de este modelo con la implantación de la misma SA pero con otra metodología (más tradicional); decidí implementarla por igual con el modelo híbrido en todas las clases, y poder comparar problemas que me iban surgiendo, y cómo cambiaba de un grupo a otro. Finalmente, como se comentó, solo pude completar las 6 sesiones en una clase, pero las sensaciones del progreso en unas clases y en otras cambian ligeramente. De este modo, creo que sería necesario dentro de la SA, tener adaptaciones, tanto de las sesiones como de las tareas, según el grupo al que va dirigida, porque aunque sean del mismo nivel, los conceptos de aplicación de la autonomía de trabajo, el grado motivacional, la interacción entre el alumnado y el nivel competencial, varían bastante.

Si nos centramos en el grupo en cuestión, las sensaciones de trabajo y de progreso fueron muy buenas. Para ellos/as, el objetivo simplemente era llegar al último día y ganar, pero poco a poco se fueron dando cuenta que el hecho de mejorar y de conocer conceptos nuevos (a través de los tiempos de consenso y de las experiencias previas y futuras), hizo que se implicaran más en aprender que en competir. Obviamente, y en especial para el que ha jugado a fútbol muchos años, cuando llegó el momento de competir, dejaron atrás en gran medida ese espíritu de cohesión y progreso grupal, y primó un ímpetu más individualista.

Quizás el escaso tiempo de implantación de este modelo, no permite ver con claridad progresos en cuanto nivel competencial, porque una de las características del TGfU es la mejora en el juego a través de conceptos tácticos, y en tan poco tiempo se hace muy difícil. De hecho, en la

39

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

cuarta sesión, cuando los propios alumnos/as comenzaban a darse cuenta de cierta mejoría (ubicación en el espacio, maneras de desmarcarse, mejora de habilidad técnicas, etc.), se acaba ese concepto de entrenamiento y de preparación a través del juego y prevalece un contexto competitivo propio del SE.

Para concluir, creo que el modelo híbrido tiene un potencial muy grande en cuanto nivel metodológico, y que una correcta interpretación y puesta en práctica puede ser muy fructífero para el alumnado. Utilizando la estructuración competitiva y asignación de roles complementarios propias del SE, y el trabajo táctico a partir del juego modificado propio del TGfU, se pueden conseguir grandes mejorías y unos aprendizajes más significativos. Una característica que comparte ese último modelo, y que puede ser fácilmente aplicable con el SE, es la transferencia que tiene a otras modalidades y prácticas deportivas que siguen comportamientos similares al fútbol, deportes de invasión (baloncesto, rugby, hockey...). En el futuro, este tipo de metodologías las llevaría a cabo sin ninguna duda, y la utilizaría más en deportes menos comunes (por ejemplo, hockey o ultimate), por el hecho de igualar el nivel competencial del alumnado.

5.3. Descripción de la estrategia de los mapas conceptuales

Como quedó constancia en los instrumentos de recogida de datos, se contrastaron los mapas iniciales y finales del alumnado, estableciendo el análisis de las proposiciones y nivel y número de ramificaciones, como la parte estructural del mapa; y de análisis conceptual, discriminando los roles estratégicos adoptados según el poseedor del balón.

La estructura de extracción de datos queda registrada en dos momentos (M1 y M2) de realización de los mapas, correspondiéndose con los momentos iniciales y finales de la SA (Tabla 12). Además se observó la diferencia entre ambos mapas por alumno/a (identificado en la primera columna con el prefijo A-alumno y el número) y en cada una de las categorías analizadas: proposición (P); Ramificaciones (R) y nivel estructural alcanzado (R1, R2, R3 y R4); los conceptos técnicos ofensivos (CtO – JcB, y CtO – JsB) como los defensivos (CtD – JcB, y CtD – JsB); y los conceptos tácticos (CTO; y CTD). En la última columna aparece el valor diferencial individual (VDI), correspondiente al sumatorio de los valores finales e iniciales, teniendo un alcance individual de progreso o no, en cuanto a nivel estructural y conceptual. Por último, en las filas inferiores, aparece el sumatorio total por categorías en cada momento y en la relación de ambos; así como el promedio de progreso en los valores de relación entre ambos momentos (M2-M1).

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Tabla 12

Herramienta de extracción de datos

ALUMNO	MAPAS CONCEPTUALES 1 (M1)												MAPAS CONCEPTUALES 2 (M2)												DIFERENCIA ENTRE AMBOS (DM: M2-M1)												VALOR DIF. IND. (VDI)			
	P	R1	R2	R3	R4	JGB	CO-	JGB	CO-	JGB	CTD	CTO	P	R1	R2	R3	R4	JGB	CO-	JGB	CO-	JGB	CTD	CTO	P	R1	R2	R3	R4	JGB	CO-	JGB	CO-	JGB	CTD	CTO				
A1	0	2	4	0	0	2	0	0	1	0	2	2	0	2	4	0	0	2	1	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
A2	2	6	2	0	0	4	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	3	1	0	2	1	1	1	1	-2	-4	-2	0	0	-1	1	2	0	1	2	0	0	-6	
A3	0	2	1	1	0	3	1	1	1	1	0	0	2	2	0	3	2	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3		
A4	0	2	4	0	0	3	1	2	1	1	1	0	3	5	4	1	4	1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	4	1	1	0	0	0	0	0	0	0	9		
A5	0	2	6	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	9	0	0	4	1	0	0	1	0	0	0	0	3	0	2	2	1	0	1	0	1	0	9			
A6	0	2	7	0	0	3	2	1	1	0	1	0	2	7	0	0	4	2	1	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5		
A7	0	4	1	0	0	4	2	0	0	0	0	0	0	4	1	0	0	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
A8	0	2	5	0	0	2	0	2	1	0	0	0	2	8	0	0	5	3	1	0	2	0	0	0	0	0	3	0	0	3	3	-1	2	0	0	0	13			
A9	0	2	6	0	0	3	2	1	1	0	2	1	0	2	6	3	0	4	1	2	2	2	2	2	2	0	0	0	3	0	1	1	-1	2	0	1	7			
A10	0	2	5	0	0	3	0	1	1	1	1	2	2	2	4	0	4	3	2	2	2	2	2	2	0	0	0	-3	4	0	1	3	1	1	0	0	8			
A11	0	5	4	0	0	2	1	0	0	0	0	0	2	4	0	0	3	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2			
A12	0	5	4	0	0	2	1	0	0	0	0	0	4	1	6	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	-3	6	0	0	0	0	0	0	0	4			
A13	0	2	7	0	0	4	1	1	1	1	1	0	2	6	0	0	5	2	2	1	1	1	1	1	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3			
A14	0	1	2	5	0	3	1	1	0	0	0	0	2	6	0	0	3	2	0	0	2	0	0	0	0	0	1	4	-5	0	0	0	0	0	0	0	3			
A15	0	5	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	5	0	0	3	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4			
A16	0	2	2	0	0	1	0	1	1	0	0	0	6	2	0	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6			
A17	0	2	5	0	0	3	2	0	0	0	1	0	2	4	4	0	4	1	3	1	1	1	1	1	0	0	-1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	5			
A18	0	2	5	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	6	1	0	3	2	1	2	2	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	11			
A19	0	6	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	4	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3			
A20	0	2	3	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	2	4	4	0	4	1	3	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13			
A21	0	2	3	0	0	3	0	1	0	0	0	0	2	4	0	0	4	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7			
A22	0	2	5	0	0	3	0	1	1	0	1	0	2	9	0	0	3	2	2	2	1	1	1	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8			
A23	0	2	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	2	4	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	3			
A24	0	2	3	0	0	2	0	1	0	0	0	0	2	4	0	0	3	0	3	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6			
A25	0	2	3	0	0	2	0	1	0	0	0	0	2	4	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1			
A26	0	2	6	0	0	3	1	2	1	0	1	0	2	6	5	0	3	2	2	2	3	2	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	11			
A27	0	2	3	0	0	2	1	0	0	0	0	0	2	5	2	0	3	2	3	1	1	1	1	1	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	9			
A28	0	2	4	0	0	3	0	2	1	1	0	1	2	4	0	0	3	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
A29	0	2	4	0	0	2	0	1	1	0	0	0	2	6	0	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3			
Sumatorio	2	73	108	6	0	74	17	23	11	10	12	0	70	125	39	1	96	37	39	23	31	20	0	0	-2	-3	17	33	1	22	22	20	12	21	8	151				
																										0,06	0,1	0,5	1,1	0,03	0,7	0,7	0,6	0,4	0,7	0,2	5,2			

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Debido a la complejidad que supone explicar esta tabla, se expondrán los resultados de manera general por categorías, y se destacarán aquellos datos específicos y relevantes en aquellas categorías que los hubiera. Se marcó en verde aquellos datos con mayor peso o predominancia en positivo a nivel diferencial entre ambos momentos, y en rojo aquellos con valores negativos. En la Figura 11, se hace referencia al valor diferencial de conceptos, el cual muestra una progresión positiva en la mayoría del alumnado.

Cabe destacar una mejoría generalizada del alumnado del momento inicial al final en cada una de las categorías, tanto en la forma estructural de ramificación (R), como en los conceptos técnico-tácticos. La primera categoría de proposiciones (P) en los mapas conceptuales queda obsoleta, pues únicamente un/a alumno/a es quien utiliza esta herramienta, y en el momento inicial. Sin embargo, en la categoría de Ramificaciones (R), destaca el R2 (Figura 12) como el nivel más alcanzado y con mayor número de ramificaciones encontradas; destacando en ellas algunos valores negativos aislados.

En las categorías de conceptos técnicos se muestra una gran tendencia positiva, aunque en valores pequeños de un par o un único concepto entre ambos momentos. Cabe destacar, que en estas categorías que definen los roles estratégicos del jugador según la posesión del balón y las acciones que puede realizar, destaca un mayor efecto en los conceptos técnicos ofensivos con y sin balón (CtO – JcB; CtO – JsB) y en los defensivos ante el poseedor del balón (CtD – JcB), que en los conceptos defensivos ante jugador sin balón (CtD – JsB).

Por último, en los conceptos tácticos ocurre algo similar a los técnicos, y es que hay mayor mejoría de aprendizaje de los conceptos tácticos ofensivos (CTO), que de los tácticos defensivos (CTD). En cuanto al valor diferencial individual, se mantiene un promedio en torno a 5-6, pero con algunos valores destacables entre 9-13 en algunos casos. El promedio de progreso se mantiene positivo, salvo en dos situaciones, P y R1, con valores prácticamente despreciables. Para resaltar mejor los datos obtenidos, nos apoyamos en algunas gráficas:

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

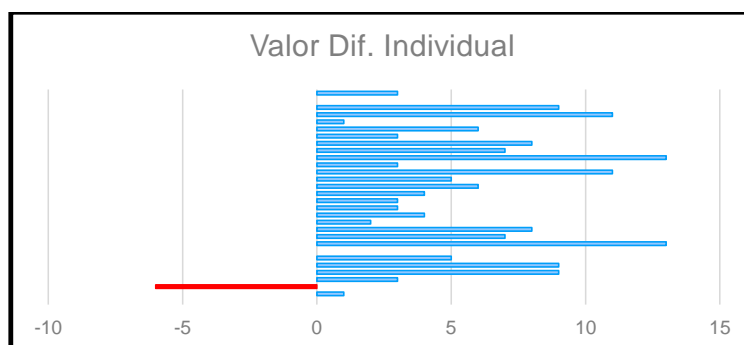
Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Figura 10

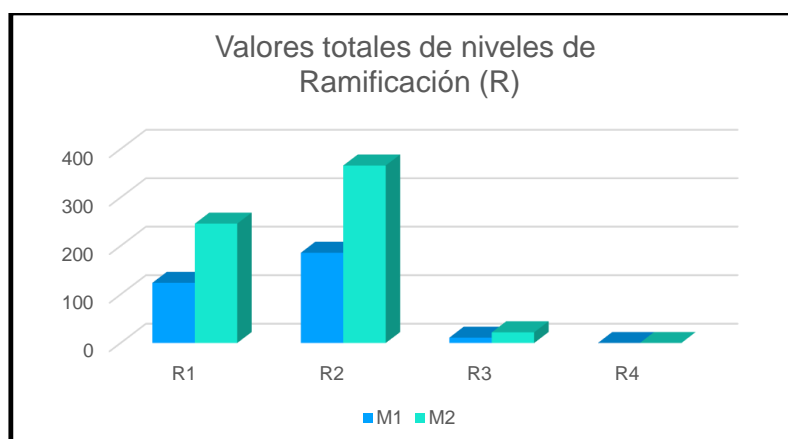
Valor diferencial individual



De los 29 alumnos/as, únicamente uno/a obtuvo un valor negativo en el valor diferencial individual; mientras que el resto obtuvo valores de aumento, estando en algunos casos por encima del valor 10. Cabe destacar, que pese a haber alternancia en cuanto al aumento, se mantiene en un valor general medio de 5,2.

Figura 11

Contraste de valores totales de niveles de Ramificación (R) según el momento

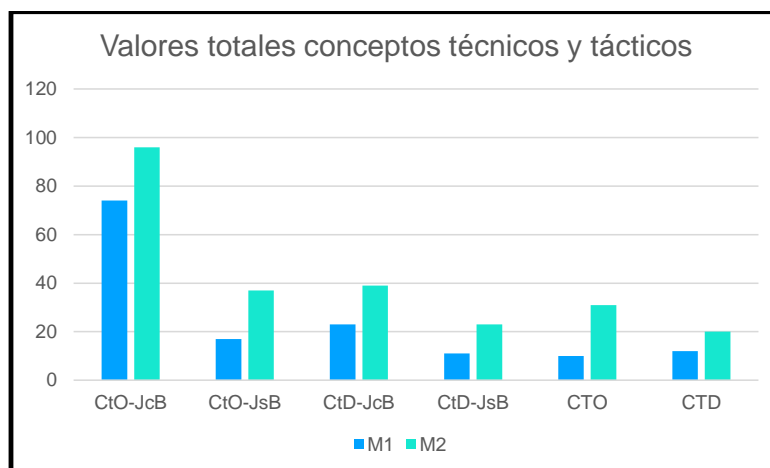


Las categorías de ramificaciones tienen un aumento considerable de apariciones en cuanto al número de ellas, sobre todo en el segundo nivel (R2). Los niveles 3 y 4 prácticamente no se alcanzan

en ninguno de los casos ni momentos. Con respecto a los casos negativos que aparecen en la tabla en estas categorías, se muestran aislados y en muy pocos casos como en los alumnos/as: A2, A14 y A19.

Figura 12

Contraste de valores totales de los conceptos técnicos y tácticos



En relación al análisis más complejo, se destaca el aumento de valores generales en el segundo momento (tras la intervención docente) y que ya se podían apreciar en la tabla (DM). Aunque hay que hacer alusión al concepto técnico ofensivo del jugador con balón (CtO – JcB), que predomina en los principales conocimientos del alumnado. En un menor rango se encuentra el resto, destacando un escaso ratio en valores de CtD – JsB y CTD.

6. DISCUSIÓN

Para el desarrollo de este apartado tomaremos como referencia los objetivos que nos hemos planteado en el TFM.

Respecto al primer objetivo relacionado que consistía en valorar la incidencia de la hibridación de los modelos SE y TGfU en el apoyo a las NPB, algunos trabajos (Gil, 2021; García et al., 2020), demostraron que la motivación tanto extrínseca como intrínseca aumenta, y así se ha reflejado en los resultados generales de este estudio, en el cual los índices de motivación han aumentado, percibida no sólo a través de la escala de valoración sino en la implicación de las clases.

Se puede interpretar que el empleo de metodologías innovadoras y participativas, dotando de un mayor protagonismo a través de la autonomía y las relaciones sociales, potencia la adquisición de conocimientos y resultados y sobre todo en la percepción del alumnado acerca de la materia. De hecho los resultados de los análisis a través de los cuestionarios de percepción inicial y final de motivación (Vlachopoulous y Michailidou, 2006) muestran una mejoría en las dimensiones sobretodo de autonomía y competencia, haciendo especial mención a las alumnas y su propia percepción, tal y como aportaron Gil (2021) y García et al. (2020). Gran parte de las alumnas consiguieron un mayor progreso a nivel competencial y de comprensión del deporte que los propios alumnos, a pesar de que en un primer momento el deporte en cuestión no era llamativo para ellas. También la mejoría del alumnado femenino se vio reflejado en los análisis de los mapas conceptuales, que pese a tener un número global de conceptos menor, estaban mejor ordenados y con ideas más claras.

En cuanto al nivel de autonomía, el alumnado pese a dotar de gran responsabilidad e interdependencia grupal para alcanzar los objetivos, consiguió desarrollar las tareas de las sesiones por el bien común, tal y como Baena-Extremera et al. (2016) exponía en su estudio, en la que esa sensación de libertad para organizarse y escucharse, les hacía comprender y llegar a acuerdos por el beneficio del grupo. En este sentido, la labor en los primeros momentos del docente es clave por la capacidad de integrar al alumnado en sus clases, y hacer llamar la atención y el interés por las sesiones; de tal manera que no provoque situaciones de frustración y de baja satisfacción por el nivel de responsabilidad que se le otorga (Reeve y col., 2014)

Sin embargo, las relaciones sociales y las interacciones entre el alumnado durante las sesiones no fueron destacadas, quizás por el tipo de agrupamiento aleatorio y mixto que se llevó a cabo; pero es sorprendente como no es un factor relevante y de mejora dentro de las NPB, como en el estudio de Gil et al. (2017), donde la variable relacional tampoco fue trascendental, a pesar de que durante el

45

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

informe estructurado y redactado de las sesiones la apreciación subjetiva del docente era buena. De hecho en ocasiones, este factor de interacción social generaba ansiedad y frustración en un comienzo, ya que existían conflictos entre parte del alumnado, que no permitía el transcurso esperado de las tareas de clase, como ocurría en el estudio de Segovia y Gutiérrez (2018a) por la escasa colaboración de parte del alumnado en las tareas grupales. De hecho, los alumnos con más habilidad y conocimiento desplazaban a las alumnas, como tradicionalmente ha ocurrido, generando ese estado de frustración y escasa participación. Sin embargo, tal y como plantean algunos autores (Calderón et al., 2016; Martínez et al., 2016; Molina et al., 2020), al finalizar la experiencia, este factor se vio mejorado, y la dinámica de clase fue más fluida en los distintos grupos de trabajo, ya que se redujeron los conflictos, llegando incluso a potenciar la relación de aquella parte del alumnado que en un comienzo tenía un poco de rechazo o desinterés, tanto por el grupo como por la propia clase de EF

En cuanto al análisis de los mapas conceptuales, como vía de evaluación inicial-final y percepción competencial del alumnado, nos ceñimos a unos resultados variables en cuanto a estructuración pero de fácil análisis visual; aunque puede carecer de calidad de aprendizaje en ciertas ocasiones. Es por ello, que el análisis de Cañas (2003), del componente estructural de los mapas conceptuales, es una vía identificativa, y que las herramientas utilizadas sirven para una mejor elaboración pero no desde un punto de vista técnico y de contraste de aprendizaje. El análisis relevante de los conceptos técnicos y tácticos (como identificación de acciones según roles estratégicos del juego), sí forma un análisis complejo y declarativo de los conocimientos del alumnado, como ocurrió en el contraste de los mapas conceptuales, donde el alumnado aportó nuevos conceptos tras la situación de aprendizaje. Gran parte de esos conocimientos fueron de carácter táctico, como nombran algunos autores en otros estudios (Hastie & Curtner-Smith, 2006; Farias et al., 2015), en su gran mayoría como conceptos tácticos ofensivos, tanto a través del juego como del propio deporte.

Por otro lado, haciendo referencia a los modelos de enseñanza empleados y las ventajas y desventajas para el docente que esta hibridación puede generar, destacamos el alto nivel de control del deporte o actividad en cuestión. Esto es debido al progreso táctico mediante el juego modificado del TGfU (Bunker y Thorpe, 1982), aspecto que muestra en parte la razón por la que los niveles competenciales del alumnado en los cuestionarios no son demasiado significativos. Así también, el SE (Siedentop, 1994) muestra el origen cultural y competitivo del deporte, llevándolo al ámbito docente, y haciendo que se pierda ese objetivo didáctico y pedagógico que mezcla la cultura y el deporte, por una obsesión competitiva fijada en el resultado. De hecho, los resultados mostraron niveles de percepción competencial similares en el alumnado, pero con un aumento notable en las alumnas con respecto al inicio (Gil, 2021; García et al., 2020), lo que explica que el interés de las

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

alumnas, por lo general, era la comprensión y el progreso técnico-táctico durante las sesiones; mientras que en los alumnos era el competir y ganar.

En la línea organizativa, las ventajas de la hibridación en cuanto a estructuración y temporalización de las sesiones es muy buena, tal y como como mostraba Gubacs-Collins & Olsen (2010), ya que te garantiza el éxito en el planteamiento de las sesiones pues se dedica un espacio de tiempo a cada tarea, y las pautas están claramente definidas. El docente al adquirir un papel de observador durante las clases, debido a la capacidad del alumnado para tomar decisiones (Reeve y col., 2004), hace que goce de gran libertad; sin embargo en nuestro estudio estas situaciones requirieron de tiempo, pues es arriesgado para el docente darle toda la responsabilidad del aprendizaje al alumnado, pues hay que guiarles en ese camino hacia el conocimiento. Esto último es precisamente lo que sucedía en las primeras sesiones, hasta que el alumnado entendió la dinámica de estas y su función dentro del grupo; este tipo de modelos necesita de tiempo para alcanzar los objetivos didácticos y pedagógicos con éxito.

7. CONCLUSIONES

El cambio hacia modelos cada vez más innovadores, que se alejen de una enseñanza tradicional y directiva, para buscar así un aprendizaje autónomo, que potencie la competencia motriz y cognitiva del alumnado y las relaciones sociales, suponen la línea a seguir para un progreso didáctico en la educación de los adolescentes en general.

El apoyo a las NPB desde la Educación Física es fundamental, tratando de buscar esa motivación intrínseca esencial para llamar la atención del alumnado. En la SA se consiguió por momentos, desde una perspectiva de mejora motriz, propia del TGfU, sobre todo en las alumnas; mientras que el espíritu competitivo tan interiorizado en los alumnos, se identificaba con una motivación más propia de la estructuración del SE y el afán de ganar en el evento final.

El modo de agrupación para este tipo de situaciones de aprendizaje es clave, ya que puede favorecer el aprendizaje o tener un efecto de conflicto constante. Por lo tanto, es necesario conocer al grupo, ya que este puede trabajar por afinidad, o el docente utilizar la propia experiencia para que trabajen con otras personas, puedan resolver problemas, conocerse mejor, compartir momentos y trabajar en equipos diferentes. El trabajo con modelos que necesitan de roles complementarios y

47

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

definidos en grupo, posibiliten que se den a diario situaciones distintas, y en las cuales el propio alumnado debe ser capaz de manejarse.

Los modelos híbridos tienen un potencial muy alto, pues pueden utilizar aspectos de uno y de otro para favorecer un proceso de E-A más rico. En este caso, el modelo comprensivo como medio de aprendizaje de un deporte común y mundialmente practicado, y que por lo general a unos/as les supone una obsesión y a otros/as un aburrimiento. La idea es generar esa conexión y equilibrio, que suponga una idea de superación y aprendizaje mediante el entendimiento táctico y el juego, que se comenzó a conseguir y a plasmar casi al final de la situación de aprendizaje.

Por último, el empleo de variantes de esquemas, mapas, cuestionarios, encuestas..., son herramientas muy útiles para el desarrollo de una evaluación formativa por parte del docente, y para marcar puntos de partida, reconducción de la enseñanza, progresos de aprendizaje, respuestas declarativas del alumnado acerca de una idea o conocimiento, etc. En general, y tras la experiencia, es un material que se debe utilizar más en educación física, principalmente por los desequilibrios cognitivos que le suponen al alumnado, y su capacidad para conectar conceptos y relacionar conocimientos.

8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

El solventar un trabajo orientado a una SA te da cierta ventaja, y es el tener la experiencia de desarrollarla y aplicarla, habiéndose generado y ajustado uno mismo. Sin embargo, no todo depende del docente, sino de agentes externos con los que se encuentra, y las resumimos en las siguientes:

- El escaso número de sesiones de aplicación de la SA. Un modelo de este tipo necesita de al menos 8-12 sesiones para notar resultados significantes, pues en la sesión 4 comenzaban a entender las dinámicas de las clases y lo que se buscaba con la aplicación de los modelos (sobre todo del modelo comprensivo), prácticamente se acabó la SA.
- La recogida de datos fue probablemente la limitación más notoria. Debido a la protección de datos exigida por el centro en el que se desarrolló la SA (pese a plantearles alternativas para acatar el anonimato del alumnado), y por el uso de las tecnologías para realizar un simple cuestionario y un mapa conceptual; hubo un gran retardo en que la información que disponían me pudiese llegar para analizarla. Este aspecto limitó la aportación de feedback formativo al alumnado durante el desarrollo de la SA.

48

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Sin duda, el empleo de este tipo de metodologías en Educación Física fomenta un potencial muy alto en el alumnado, y considero que en intervenciones futuras se deberían de aplicar tanto a deportes de equipo de muchos componentes (voleibol, fútbol, ultimate,...), ya que tienen una complejidad táctica aparente y se pueden conectar por la transferencia que generan algunas prácticas; como a deportes con menor intervención de participantes, e incluso prácticas psicomotrices, que generen criterios también de conexión entre esas praxis similares.

En clave de mejora en una aplicación futura destacaría los siguientes aspectos. En primer lugar el tiempo empleado, ya que una SA con una metodología compleja necesita de tiempo para alcanzar los objetivos y lograr los aprendizajes esperados (mínimo 10-12 sesiones). En segundo lugar, propondría otro tipo de agrupamiento, quizás por afinidad, para comprobar si la interacción social de los grupos reduce el número de conflictos desde el principio y aumenta la participación del alumnado durante las sesiones. Por otro lado, trataría que uno de los modelos tuviera mayor relevancia respecto al otro, en este caso el TGfU, pues por sus características es el que mayor comprensión del deporte puede generar al total del alumnado aunque el ritmo de aprendizaje sea distinto, y así evitar el afán competitivo que estructuralmente abarca el SE. Y por último, enfocaría el SE como ese escenario de competición, temporada, evento final,...; pero desde una visión de cultura deportiva sana, de formación de valores y de unidad, y así evitar la obsesión por ganar.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

9. BIBLIOGRAFÍA:

- Antón-Candanedo, A., y Fernández-Río, J. (2017). Hibridando modelos pedagógicos para la mejora de la comprensión táctica de estudiantes: una investigación a través del Duni. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19 (2-3), 257-276. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.257-276>
- Baena-Extremera, A., Gómez, M., Granero, A., y Martínez, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 15-25.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33(1), 75–102. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.1.75>
- Brock, S. J., Rovegno, I., y Oliver, K. L. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355-375. <https://doi.org/10.1080/17408980802400494>
- Booth, K. (1983) An introduction to netball- an alternative approach. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 27-31.
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Burgueño, R., Cueto-Martín, B., Morales-Ortiz, E., y Medina-Casabón, J. (2020). Influencia de la educación deportiva sobre la respuesta motivacional del alumnado de bachillerato: una perspectiva de género. *Retos*, 37, 546-555.
- Cañas, A. (2003). A Summary of Literature Pertaining to the Use of Concept Mapping Techniques and Technologies for Education and Performance Support.
- Cheon, S. H.; Reeve, J.; Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(4), 331-346. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la reforma: enseñanza y aprendizaje*. Santillana.
- Cueto, M., Hernandez, J. & Castejon, J. (2010). Teaching Games for Understanding to In-Service Physical Education Teachers: Rewards and Barriers Regarding the Changing Model of Teaching Sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 378-398. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.4.378>.
- Duncan, S. C. (1993). The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(3), 314-323.
- Enciso, I. G. (2017). Los mapas conceptuales. *Revista educa*, 9.
- Farias, C. F., Mesquita, I. R., y Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363-383. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149>
- Fernández-Río, J. (2011). La enseñanza del bádminton a través de la hibridación de los modelos de Aprendizaje Cooperativo, Táctico y Educación Deportiva y del uso de materiales autoconstruidos, en A. Mendez (coord.) *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (193-234). Wanceulen.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 60-61.
- García, L., Abós, Á., Diloy, S., Gil, A., & Sevil, J. (2020). Can a hybrid sport education/teaching games for understanding volleyball unit be more effective in less motivated students? An examination into a set of motivation-related variables. *Sustainability*, 12(15), 6170.
- Gil, A., Cárceles, A., Harvey, S., Práxedes, A., Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLoS ONE* 12(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>
- Gil, A., Diloy, S., Sevil, J., García, L. & Abós, Á. (2021). A Hybrid TGfU/SE Volleyball Teaching Unit for Enhancing Motivation in Physical Education: A Mixed-Method Approach. *International*

51

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Journal of Environmental Research and Public Health, 18(1), 110.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18010110>

- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Gómez, A., Sánchez-Alcaraz, B., Cifo, M., Gómez-Mármol, A. (2022). Effects of a hybrid teaching model (SEM + TGfU) and the model of personal and social responsibility on sportsmanship and enjoyment in 4º Secondary and 1º Baccalaureate students. *Retos*, 43, 550-559.
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., y Fernández-Río, J. (2019) Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- Gubacs-Collins, K., & Olsen, E. (2010). Implementing a tactical games approach with sport Education. A chronicle. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 81(3), 36-42.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321–338. .
<https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26-36.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hastie, P. A., & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid sport education-teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.
- Hernández-Hernández, E., Ortega, E., Mayordomo, M., y Palao, J. M. (2016). Efecto de distintos planteamientos metodológicos en clases de educación física sobre el aprendizaje de tres habilidades de voleibol. *SPORT TK*, 5(2), 59-68. <https://doi.org/10.6018/264661>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

- Martínez, D., Méndez-Giménez, A., y Valverde, J. J. (2016). Efectos del modelo Educación Deportiva en el clima social del aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: un estudio prolongado en primaria. *SPORT TK*, 5(2), 153-166.
- Meroño, L., Calderón, A., y Hastie, P. A. (2016). Effect of Sport Education on the technical learning and motivational climate of junior high performance swimmers. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 182-198. . <https://doi.org/10.5232/ricyde2016.04407>
- Metzler, M.W. (2005). *Instructional models for physical education*. Allyn and Bacon.
- Molina, M., Gutiérrez, D., Segovia, Y., y Hopper, T. (2020). El modelo de Educación Deportiva en la escuela rural: amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas. *Retos*, 38, 291-299.
- Moreno, J. A., y Vera, J. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2001). *Teaching physical education*. Benjamin-Cummings.
- Novak, J. & Gowin, D. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.
- Parker, M. B., y Curtner-Smith, M. D. (2012). Sport Education: a panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport Education and Society*, 17(4), 479-496.
- Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R., & Metzler, J. (2008). Effects of two instructional approaches on skill development, knowledge, and game performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12(4), 219-236. <https://doi.org/10.1080/10913670802349774>
- Pritchard, T., McCollum, S., Sundal, J., y Colquit, G. (2014). Effect of the sport education tactical model on coeducational and single gender game performance. *Physical Educator*, 71(1), 132-154.
- Reeve, J.; Jang, H.; Carrell, H.; Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169. <http://dx.doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

- Reeve, J.; Vansteenkiste, M.; Assor, A.; Ahmad, I.; Cheon, S. H.; Jang, H.;... Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.1988.6.3-4.293>
- Rink, J. E. (1996). Tactical and skill approaches to teaching sport and games: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 397-398.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salimin, N., Minhat, N., Elumalai, G., Izwan Shahril, M., & Ysu, G. (2020). Cognitive Development Based on the Volleyball Game Play in Physical Education. *International Journal of Physiotherapy*, 7(1), 42–46.
- Sánchez-Meca, J. & Botella, J. (2010). Revisión sistemática y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 7-17.
- Sánchez, R. (2011). La enseñanza del voleibol por niveles de complejidad táctica mediante el enfoque comprensivo», en A. Méndez: (coord.): *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (153-192), Wanceulen.
- Sánchez, R. (2017). Planificar mejor en el modelo TGfU. "Teaching Games for Understanding" prioriza táctica frente a técnica. *Revista Tándem* 57, 7-14.
- Segovia, Y., y Gutiérrez, D. (2018a). Efecto de una unidad didáctica de Educación Deportiva por proyectos sobre las relaciones sociales y nivel de autonomía. *Revista Digital de Educación Física*, 51, 89- 103.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002) Sport Education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409 – 418.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education*. (3ed.) Human Kinetics.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

- Stoddart, P. (1985). Teaching for understanding in games... does it really work? *Bulletin of Physical Education*, 21(7), 29.
- Vlachopoulos, S. P., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.
- Ward, G.; Griggs, G. (2011). Principles of play: a proposed framework towards a holistic overview of games in primary physical education. *Education*, 3(13), 1-18.
- Wright, S., McNeill, M., & Butler, J. I. (2004). The role that socialization can play in promoting teaching games for understanding. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(3), 46-52.

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
 La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello Fecha: 07/09/2022 01:19:08
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Francisco Jiménez Jiménez 07/09/2022 08:02:52
 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

10. ANEXOS

Anexo 1

Versión española de la escala de las NPB.

Questionario de motivación aplicado al alumnado.

Este cuestionario tiene la finalidad de conocer tu opinión sobre las clases en las que se trabajan contenidos de actividad física y deportiva.

Las respuestas son anónimas.

Muchas gracias por tu colaboración.

Fecha: _____ Curso: _____
Edad: _____ Sexo: _____
Clave: _____

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutral	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	2	3	4	5
Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as	1	2	3	4	5
La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
Realizo los ejercicios eficientemente	1	2	3	4	5
Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as	1	2	3	4	5
La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	1	2	3	4	5

56

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049

Código de verificación: DHEiO3sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52

Anexo 2

Consentimiento de la dirección del centro

 <p>Departamento de Didácticas Específicas Universidad de La Laguna</p>
<p>A/A del Directora del Luther King Sur</p>
<p>Estimada Señora</p>
<p>Solicitamos su autorización para llevar a cabo la aplicación de un cuestionario al alumnado de 4º ESO sobre motivación del alumnado en las clases de Educación Física.</p>
<p>Este cuestionario forma parte del desarrollo del Trabajo Fin de Máster del alumno/a Jorge Alonso Bello dentro del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, que se imparte en la Facultad de Educación, de la Universidad de La Laguna. Los investigadores se comprometen, en todo momento, a mantener la confidencialidad con el fin de no mostrar la identidad de las personas participantes.</p>
<p>Esta investigación de innovación educativa se viene desarrollando bajo mi coordinación. Una vez realizado el estudio durante el presente curso escolar, estaremos a su disposición para informarle de los resultados obtenidos, si estos fueran de su interés.</p>
<p>En espera de que esta solicitud pueda ser atendida, reciba un cordial saludo</p>
<p>La Laguna, a 25 de abril de 2022</p>
<p>Prof Francisco Jiménez Jiménez Departamento de Didácticas Específicas Universidad de La Laguna</p>
<p><small>Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015. La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: https://sede.ull.es/validacion/</small></p>
<p><small>Identificador del documento: 4340156 Código de verificación: DkPw8TK</small></p>
<p><small>Firmado por: Francisco Jiménez Jiménez Fecha: 25/04/2022 18:50:48 UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</small></p>

57

Este documento incorpora firma electrónica, y es copia auténtica de un documento electrónico archivado por la ULL según la Ley 39/2015.
La autenticidad de este documento puede ser comprobada en la dirección: <http://sede.ull.es/validacion>

Identificador del documento: 4765049 Código de verificación: DHEi03sn

Firmado por: Jorge Alonso Bello
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Fecha: 07/09/2022 01:19:08

Francisco Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

07/09/2022 08:02:52