

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE
IDIOMAS. ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

USO DE UN MODELO HÍBRIDO EN LA ENSEÑANZA DEPORTIVA

JOSUÉ BELLO GORRÍN

CURSO ACADÉMICO: 2017/2018

Tutor: Francisco Jiménez Jiménez

Índice

1. Resumen - Abstract	3
2. Introducción	4
3. Planteamiento del problema	6
4. Objetivos	6
5. Marco teórico	7
5.1. La enseñanza de los contenidos deportivos dentro del marco curricular del área de educación física en la Etapa de Educación Secundaria.	7
<i>5.1.1. Los contenidos deportivos en la Etapa Secundaria.</i>	8
<i>5.1.2. Los contenidos deportivos y su contribución al desarrollo de las competencias básicas desde el área de educación Física.</i>	9
<i>5.1.3. Los contenidos deportivos en los objetivos generales del área.</i>	9
<i>5.1.4. Los contenidos deportivos en el cuarto curso de E.S.O.</i>	10
<i>5.1.5.- Los contenidos deportivos en los criterios de evaluación del cuarto curso de E.S.O.</i>	11
<i>5.1.6. Valoración de los contenidos deportivos en el marco curricular del área de Educación Física en la Etapa Secundaria</i>	12
5.2. Modelos alternativos de enseñanza deportiva	13
<i>5.2.1. Modelo Comprensivo (MC) o Teaching Game for Understanding</i>	13
<i>5.2.2. Modelo de Educación Deportiva (MED) o Sport Education (SE)</i>	17
<i>5.2.3. Hibridación entre modelos de enseñanza deportiva (Metaanálisis)</i>	22
<i>5.2.4. Propuesta de hibridación: Unidad didáctica de ultimate</i>	28
6. Método	30
6.1 Participantes	30
6.2. Procedimiento y plan de acción	30
6.3. Instrumento de recogida de datos	32
6.4. Análisis de los datos	36
6.5. Resultados	37
6.6. Discusión	43

7. Conclusiones	48
8. Prospectivas	49
9. Referencias bibliográficas	50
10. Anexos.....	58
Anexo 1: Situación de Aprendizaje. Iniciación al Ultimate	58
Anexo 2: Consentimiento informado de las familias	68
Anexo 3: Guion de preguntas.....	69

1. Resumen – Abstract

1.1. Resumen

Este trabajo se centra en conocer las ventajas e inconvenientes percibidos por el alumnado tras el uso de un modelo de enseñanza deportiva híbrido entre Modelo Comprensivo y Modelo de Educación Deportiva para la iniciación deportiva al ultimate. También, pretende identificar las diferencias entre dicho modelo y los vividos anteriormente por el alumnado, desvelar el grado de satisfacción alcanzado por el alumnado respecto a los rasgos caracterizadores de los modelos combinados, y averiguar si la metodología usada permite el logro de los objetivos específicos del Modelo de Educación Deportiva. En esta experiencia de innovación han participado 24 escolares de entre 15 y 16 años de edad, pertenecientes a una clase de 4º de E.S.O. de un centro concertado ubicado en Arona, Tenerife, España. Los resultados muestran que la metodología híbrida usada favorece el aprendizaje del alumnado al aumentar su grado de motivación, satisfacción, autonomía, esfuerzo, responsabilidad, implicación, y participación, facilitando el desarrollo de fundamentos técnicos y tácticos, conocimientos, actitudes y valores relacionados con el ultimate. Para valorar las percepciones del alumnado, se realizó un grupo focal tras la finalización de la situación de aprendizaje.

Palabras clave: Modelo Comprensivo, Educación Deportiva, hibridación.

1.2. Abstract

This work focuses on knowing the advantages and disadvantages perceived by the students after the use of a hybrid sports teaching model between the Comprehensive Model and the Sports Education Model for the sport initiation to the ultimate. It also aims to identify the differences between this model and those previously experienced by students, reveal the degree of satisfaction achieved by students with respect to the characteristics of the combined models, and find out if the methodology used allows the achievement of the specific objectives of the model. Sports Education Model. In this experience of innovation, 24 schoolchildren between 15 and 16 years of age, belonging to a 4th class of E.S.O. of a concert center located in Arona, Tenerife, Spain. The results show that the hybrid methodology used favors the learning of the students by increasing their degree of motivation, satisfaction, autonomy, effort, responsibility, involvement, and participation, facilitating the development of technical and tactical foundations, knowledge, attitudes and values related to the ultimate. To assess the perceptions of the students, a focus group was carried out after the completion of the learning.

Keywords: Comprehensive Model, Sports Education, Hybridization.

2. Introducción

Para plantear un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad en el ámbito de la educación física, y así evitar un déficit en la motivación del alumnado, algo señalado por varios autores como Perlman (2010), Shen, Wingert, Li, Sun y Rubakina (2010), Rink (2005), y Silverman (2005), es esencial mostrar mucho interés por el modelo de enseñanza empleado, ya que su elección y correcto desarrollo facilitará la consecución de los objetivos previamente planteados.

Así pues, no es de extrañar que uno de los principales objetivos que ha intentado abordar la literatura educativa en el área de educación física haya sido la creación y posterior comparación de diferentes métodos de enseñanza y su influencia en el aprendizaje, con la principal finalidad de encontrar un modelo cuya mayor eficiencia permita un aumento significativo del nivel de aprendizaje del discente. En este camino, destacan los estudios comparativos realizados en los años ochenta y noventa, los cuales se centraron en el análisis de variables y comportamientos relacionados con los educadores. Desde entonces y hasta la actualidad, hay algunos aspectos que han cambiado. Por un lado, la comparativa se realiza con modelos de enseñanza más innovadores y centrados en el alumnado, mientras que por el otro, las características de los enfoques teóricos en los que se contextualizan entienden el proceso de enseñanza y aprendizaje como un sistema dinámico, compuesto por variables también dinámicas (alumno/a, contexto y tarea) que interaccionan entre ellas, y cuyo correcto desarrollo configura un aprendizaje de calidad (Calderón, Martínez de Ojeda y Hastie, 2013).

Por tanto, tal y como destacan Lee y Solomon (2005), Metzler (2011), y Pill y col. (2012), se puede observar como en el ámbito de la educación física los modelos de enseñanza han evolucionado desde una idea inicial en la que se consideraba al docente como la variable de mayor valor en el proceso de aprendizaje hacia una en la que es el alumnado quien debe asumir el protagonismo en la toma de decisiones y la adquisición de destrezas de resolución de problemas, encaminando el papel del profesorado a generar un contexto que fomente la autonomía y la emancipación.

Por todo ello, en los últimos años los principales estudios sobre modelos de enseñanza en el ámbito de la educación física y el deporte se centran en el desarrollo de modelos alternativos donde el alumnado puede asumir mayor implicación en la participación, comprensión y desarrollo de su propio proceso de aprendizaje, surgiendo una gran cantidad de estudios sobre modelos que promueven esta dinámica y cuyos resultados, tal y como destacan Calderón, Martínez de Ojeda y Hastie (2013), ponen de manifiesto un incremento en la autonomía y en la

motivación de los alumnos, así como en el conocimiento táctico y en la toma de decisiones, en comparación con los niveles generados en modelos de corte tradicional, de carácter más directivo y centrados en el profesorado.

Dentro de este campo de enseñanza que promueve la comprensión, implicación y emancipación del alumnado, destacan entre otros el Modelo de Educación Deportiva o Sport Education (Siedentop, 1994), el Modelo de Enseñanza Comprensiva de los Deportes o Teaching Game for Understanding (Thorpe y Bunker, 1982), y ya de manera más reciente, la hibridación entre ambos (Hastie y Curtner-Smith, 2006; Mesquita, Farias, y Hastie, 2012; Stran, Sinelnikov, y Woodruff, 2012) y en combinación con otros modelos como el de Autoconstrucción o el Aprendizaje Cooperativo (Méndez-Giménez, y Fernández-Río, 2010; Fernández-Río, 2011).

Con respecto a esto último, la hibridación, autores como Metzler (2005) han planteado que no existe un único modelo de enseñanza que sirva para todos los contenidos o contextos educativos, por lo que se hace necesario usar varios de ellos o la combinación de algunas de sus partes, para potenciar sus puntos fuertes en detrimento de sus puntos débiles, surgiendo así la hibridación de modelos de enseñanza deportiva como herramienta cuyo empleo puede ejercer repercusiones positivas en el alumnado y en determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero, ¿qué es exactamente la hibridación de modelos de enseñanza deportiva?, ¿de verdad es necesaria la combinación entre modelos de enseñanza o se trata simplemente de una moda?, ¿es la hibridación un buen modelo de enseñanza deportiva desde el punto de vista educativo?, ¿genera la hibridación una mayor implicación en el alumnado?, ¿el uso de modelos alternativos hibridados de enseñanza deportiva mejora el conocimiento declarativo del alumnado?...

Estas son solo algunas de las preguntas que el presente documento pretende ayudar a contestar a través de, en primer lugar, un acercamiento al marco teórico que envuelve a la docencia deportiva en el ámbito educativo mediante el uso y empleo de modelos de enseñanza alternativa, y en segundo lugar, mediante la valoración sobre la implicación del alumnado en una propuesta de aprendizaje que emplea el ultimate como contenido que, mediante un modelo hibridado de enseñanza, donde los principales protagonistas son el Modelo Comprensivo de enseñanza deportiva y el Modelo de Educación Deportiva, pretende ayudar al alumnado a alcanzar sus objetivos.

3. Planteamiento del problema

En la actualidad, todavía existe una parte del profesorado de educación física en nuestro país que desconoce la importancia y repercusión positiva que ejerce el empleo de modelos pedagógicos alternativos de enseñanza deportiva.

Por otra parte, son cada vez más los docentes que reciclan y actualizan sus conocimientos, y que tras conocer determinados modelos se han animado a aplicarlos, experimentando como el uso de un modelo u otro puede ofrecer carencias que trae el propio modelo de por sí, y cuya incapacidad para solventarlas genera determinada desconfianza y desagrado por este tipo de alternativas educativas.

Con la intención de solventar este tipo de situaciones surge la hibridación, cuyo objeto se centra en, mediante la combinación de dos o más modelos, potenciar las ventajas de cada uno de ellos en detrimento de sus inconvenientes, para que cada vez sean más los docentes que se animen a implantar este tipo de combinación de modelos de enseñanza, en busca de toda una serie de posibles repercusiones positivas en la implicación y motivación del alumnado, su grado de satisfacción, el tipo y forma de retroalimentación que recibe o la mejora de su conocimiento declarativo.

En este sentido, cabe destacar que todavía es escasa la documentación específica que explora las diversas alternativas que ofrecen las distintas combinaciones entre modelos de enseñanza deportiva. Es por ello que surge el desarrollo de esta experiencia de innovación educativa centrada en la aplicación de la hibridación de modelos de enseñanza deportiva como posible elemento facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, y su posterior valoración con la intención de averiguar si es un buen modelo de enseñanza, cuáles son las ventajas e inconvenientes de su aplicación o si genera alumnos cultos, competentes y entusiastas con la práctica deportiva.

4. Objetivos

1. Conocer las ventajas e inconvenientes percibidos por el alumnado acerca de la hibridación de los modelos Comprensivo y de Educación Deportiva.

2. Identificar las diferencias y similitudes percibidas por el alumnado entre dicho modelo y la metodología vivenciada hasta el momento en las sesiones de Educación Física.

3. Desvelar el grado de satisfacción alcanzado por el alumnado respecto a los rasgos caracterizadores de los modelos híbridos.

4. Averiguar si la metodología empleada permite la consecución de los objetivos específicos del Modelo de Educación Deportiva a partir de la percepción del alumnado.

5. Marco teórico

5.1. La enseñanza de los contenidos deportivos dentro del marco curricular del área de educación física en la Etapa de Educación Secundaria.

Tal y como se puede observar en el Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias (B.O.C. 113, de 7 de junio de 2007), el cual se encontraba vigente en el momento de aplicación del presente trabajo; el análisis y valoración del deporte como hecho cultural y fenómeno social ofrece diversas opciones de intervención (como participante, espectador o consumidor), contribuyendo al desarrollo de la conciencia y expresiones culturales mediante la práctica, la valoración crítica y la aceptación de diferentes manifestaciones sociales de la motricidad (actividades expresivas, lúdicas y deportivas). Así mismo, la Educación Física contribuye en el desarrollo de los objetivos generales de esta etapa incorporando la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social, propiciando la valoración crítica de los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, lo cual justifica el uso y empleo del deporte dentro del marco educativo.

Así pues, no es de extrañar que los contenidos deportivos entendidos por Jiménez (2012, p.9) como “conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición o autosuperación (juegos deportivos) y de situaciones motrices codificadas institucionalmente en forma competición (deporte)” sean empleados en el ámbito educativo como herramientas que facilitan el desarrollo de capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal, y de inserción y actuación social.

Por tanto, se puede establecer que los contenidos deportivos favorecen la “consecución de los objetivos generales que se plantean en el currículo del área de educación física” (Jiménez, 2012, p.9), los cuales se relacionan con los bloques de contenidos que contiene el currículo oficial en sus tres vertientes (conceptual, procedimental y actitudinal), tal y como se pretende

demostrar a continuación, resaltando la aparición de los contenidos deportivos en los distintos apartados del currículo.

5.1.1. Los contenidos deportivos en la Etapa Secundaria.

Tomando como referencia lo observado en el currículo vigente en el momento de aplicación del presente trabajo, podemos llegar a la conclusión general de que desde el área de Educación Física se usa la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social, propiciando la valoración crítica de los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente; contribuyendo en líneas generales al desarrollo de los objetivos generales de esta etapa.

Por ello, no sorprende que el deporte aparezca explícitamente citado en el objetivo general de la Etapa de Educación Secundaria I “conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de las otras personas, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social”¹, como vehículo vinculado a una intención claramente formativa.

A su vez, en la introducción, antes de entrar en la justificación de la contribución del Área de Educación Física al desarrollo de las Competencias Básicas, el currículo recoge el siguiente párrafo, en el que se resalta no solo el carácter motivador, sino la finalidad formativa que ha de asumir el desarrollo de contenidos deportivos en la escuela:

El juego y el deporte constituyen un medio eficaz y motivador con el que desarrollar los contenidos de la materia, pero también son contenidos en sí mismos y tienen sentido desde el conocimiento de sus elementos estructurales (gestualidad, relaciones entre espacios y tiempos, comunicación entre participantes, reglas y estrategias), como instrumento para la mejora de las capacidades físicas y las habilidades motrices específicas y la creación de estrategias que den respuestas a problemas motores que motiven una acción motriz autónoma e intencional. Un tratamiento didáctico de los juegos y los deportes vinculado a intencionalidades formativas ha de promover la colaboración, la participación y otras actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación, la no discriminación o la inclusión como modelo educativo de atención a la diversidad. Esta inclusión ha de contemplar el derecho del alumnado a participar activamente en un currículo compartido, respetando sus

¹ Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC nº113, jueves 7 de junio de 2007. p.12882

características, dificultades y ritmos de aprendizaje y donde la diversidad constituya un valor formativo y social añadido y ofrezca las mejores condiciones de igualdad de oportunidades en el aprendizaje.²

5.1.2. Los contenidos deportivos y su contribución al desarrollo de las competencias básicas desde el área de educación Física.

Respecto a la mejora de la autonomía e iniciativa personal, la materia de Educación Física da prioridad al alumnado “en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas o en su elección con el propósito de ocupar el tiempo de ocio, así como en la adquisición de hábitos responsables durante las sesiones”³, con la intención de alcanzar una competencia motriz eficiente.

El desarrollo de la competencia cultural y artística, se vincula en el área de Educación Física con “la práctica y valoración de las manifestaciones culturales de la motricidad humana, como los deportes, los juegos motores, las actividades recreativas, expresivas y su consideración como parte del patrimonio de los pueblos”⁴. A su vez, se favorece el desarrollo de esta competencia “promoviendo una actitud reflexiva, crítica y responsable ante el fenómeno deportivo, desde la perspectiva de participante, espectador y su educación como consumidor ante los aspectos comerciales que genera el deporte”⁵.

En la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, los contenidos deportivos también se encuentran presentes, al usar “el gesto, la expresión corporal o la comunicación motriz en el juego deportivo”⁶, facilitando el descifrado de mensajes que permiten mejorar el entendimiento de otros lenguajes

5.1.3. Los contenidos deportivos en los objetivos generales del área.

En relación con los objetivos que se plantean para el área de Educación Física en secundaria, se hace mención explícita al deporte en los siguientes objetivos del currículo del área:

² Ibid. pp. 12986

³ Ibid. p. 12989

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid. p.12990

5. Practicar y conocer modalidades deportivas y recreativas psicomotrices y sociomotrices, ajustando la acción de juego a su lógica interna y adoptando una actitud crítica ante los aspectos generados en torno al deporte.

6. Mostrar habilidades sociales y actitudes de respeto, tolerancia, trabajo en equipo y deportividad en la práctica de actividades físico-motrices, con independencia de las diferencias culturales, sociales y de habilidad motriz, utilizando el diálogo y la mediación en la resolución de conflictos.

8. Practicar y valorar los juegos y deportes tradicionales de Canarias y de otras culturas, reconociéndolos como elementos del patrimonio cultural.

9. Participar de forma activa, autónoma, responsable y creativa en diferentes actividades físico-motrices, valorándolas como un recurso adecuado para la ocupación del tiempo libre, respetando las normas y reglas establecidas, evitando discriminaciones y adoptando una actitud crítica y responsable ante el fenómeno deportivo desde la perspectiva de participante, espectador y consumidor.⁷

5.1.4. Los contenidos deportivos en el cuarto curso de E.S.O.

Si bien se hace mención explícita en el currículo a los contenidos deportivos en los contenidos correspondientes a los cuatro cursos que componen la Etapa Secundaria, se ha decidido resaltar únicamente los correspondientes al cuarto curso, por tratarse del curso al que va dirigida la aplicación de la presente experiencia de innovación educativa.

A su vez, conviene tener en cuenta que los contenidos que forman parte del currículo de Educación Física en la Etapa Secundaria se estructuraron en dos bloques de contenido. Es en el II “La conducta motriz: habilidad y situación motriz”, donde se recogen las siguientes alusiones explícitas acerca del deporte:

- Cuarto curso⁸:

1. Valoración de los fenómenos socioculturales asociados al deporte y posicionamiento ante ellos, identificándolos desde la práctica físico-motriz.

⁷ Ibid. p.12991

⁸ Ibid. p.p.13003

2. Identificación de las estructuras de los deportes y su aplicación práctica deportiva psicomotriz y sociomotriz (cooperación, oposición, cooperación-oposición), con y sin implemento.
3. Planificación, organización y práctica de actividades físico-motrices o eventos lúdicos, recreativos y deportivos.
4. Práctica y valoración de los juegos motores y deportes como actividades de ocio y desarrollo de actitudes democráticas y de respeto.
5. Recopilación, clasificación y práctica de juegos y deportes tradicionales canarios, valorándolos como identificativos de nuestra cultura.

Como se puede apreciar, los contenidos deportivos son reflejados en el currículo como contenidos de carácter principalmente procedimental, abordando generalmente los elementos actitudinales o conceptuales vinculados a la práctica. Dicho de otra manera, predomina la práctica del deporte para abordar contenidos de carácter principalmente procedimental, los cuales sirven también como vía para fomentar la práctica de contenidos actitudinales y conceptuales. Asimismo los significados de los contenidos deportivos en el currículo aluden a la adopción de una actitud crítica ante los fenómenos socioculturales asociados al deporte, la discriminación de sus tipologías a partir del análisis de su estructura, la práctica del deporte como recurso de ocupación activa del tiempo libre, y el conocimiento, práctica y valoración de las prácticas deportivas tradicionales.

5.1.5. Los contenidos deportivos en los criterios de evaluación del cuarto curso de E.S.O.

En relación a los criterios de evaluación que se plantean para el cuarto curso del área de Educación Física en Secundaria, se hace mención explícita en los criterios 7 y 9:

7. Organizar eventos deportivos y otras actividades físico-motrices en entornos habituales y en el medio natural, y participar activamente en estos, identificando los elementos estructurales que definen al deporte y adoptando posturas críticas ante las características que lo hacen un fenómeno sociocultural.⁹

Pretende que el alumnado organice eventos deportivos y que participe activamente en estos, para lo que será necesario conocer los elementos estructurales (reglamento, espacio, tiempo,

⁹ Ibid. p.p.13006

gestualidad, comunicación y estrategias) que se adoptan en la práctica de los diferentes deportes, sean individuales o colectivos.

9. Practicar con autonomía juegos y deportes tradicionales de Canarias, identificando su procedencia y sus principales elementos estructurales, aceptándolos como portadores valiosos de su cultura.¹⁰

Se trata de verificar si el alumnado identifica y controla los componentes esenciales para la puesta en práctica de deportes tradicionales (reglamento, estrategias, espacio de juego, técnicas...).

5.1.6. Valoración de los contenidos deportivos en el marco curricular del área de Educación Física en la Etapa Secundaria

Una vez analizados los distintos apartados se puede observar como las menciones explícitas que se recogen sobre el deporte y los contenidos deportivos en el currículo giran en torno distintos aspectos como la demanda social sobre el campo de conocimiento de la Educación Física, el deporte como parte de la Educación Física, o el desarrollo del deporte como contenido de la Educación Física que contribuye a la formación del alumnado en su triple dimensión de espectador, practicante y consumidor; coincidiendo con los expuestos por Jiménez (2012) para etapa Primaria.

En definitiva, podemos concluir que la presencia de los contenidos deportivos en el currículo de la Etapa de Educación Secundaria y su desarrollo en el área de Educación Física, se justifican como algo más que un medio motivador con el que desarrollar los contenidos de la materia, considerándose un instrumento para la mejora de las capacidades físicas y las habilidades motrices específicas y la creación de estrategias que den respuestas a problemas motores que motiven una acción motriz autónoma e intencional. Además permiten promover la colaboración, la participación y toda una serie de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y la inclusión cuando se trata con fines didácticos formativos, que fomentan el desarrollo de las diversas capacidades personales y sociales del alumnado, a la vez que propician su formación específica desde una triple perspectiva de espectador, practicante y consumidor.

¹⁰ Ibid. p.13007

5.2. Modelos alternativos de enseñanza deportiva

Llegados a este punto resulta lógico entender el uso de contenidos deportivos en el ámbito educativo, pero ¿de qué manera se deben acercar estos al alumnado?

A continuación, abordaremos los modelos de enseñanza deportiva que en la actualidad pretenden aclarar esta duda y que cuentan con más seguidores, adentrándonos en sus orígenes y conociendo las ventajas y desventajas de su puesta en práctica, así como el uso combinado de estos, conocido como hibridación.

5.2.1. Modelo Comprensivo (MC) o Teaching Game for Understanding (TGfU)

5.2.1.1. Antecedentes teóricos y prácticos del MC.

Esta aproximación de enseñanza, que cuenta con fuertes conexiones con la corriente constructivista de aprendizaje, está centrada en el alumnado y en el juego, y considera al profesorado como facilitador, siendo el discente un aprendiz activo e implicado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

El origen del Modelo Comprensivo de enseñanza deportiva o Teaching Game for Understanding (TGfU), nombre con el que nació, se sitúa en el año 1972 tras el reencuentro de Bunker y Thorpe como profesores de la Universidad de Loughborough, casi diez años después de haber acudido a ella como alumnado. Durante este periodo, ambos docentes pusieron sobre la mesa una batería de problemas que habían sufrido en su periplo como docentes y que habían encontrado especialmente a la hora de enseñar juegos deportivos. Entre ellos, destacaron “la negativa repercusión de un énfasis en la técnica sobre la motivación del alumnado, la escasa competencia que adquirirían los estudiantes para resolver situaciones reales del juego y el poco progreso que experimentaban los menos hábiles” (Sánchez, Devís y Navarro, 2014, p.198).

Pero fue a partir de 1979, cuando la fundamentación teórica de este enfoque recibió un empujón definitivo gracias a las aportaciones de Almond, cuando comenzó a trabajar con Bunker y Thorpe. Las inquietudes académicas de Almond, como destacan Sánchez, Devís y Navarro (2014), se centraban en el desarrollo profesional del profesorado a través de una práctica reflexiva, pero estaba insatisfecho por sus escasos avances con propuestas demasiado teóricas y elitistas. Los primeros desarrollos prácticos de Bunker y Thorpe hicieron que Almond reconociera su valor como principio de una importante innovación en la enseñanza de los juegos

deportivos y sus posibilidades para implicar al profesorado en la reflexión de su propia práctica (Almond, 2001).

Así pues, la colaboración entre Almond, Thorpe y Bunker se plasmó en un primer artículo en el *Bulletin of Physical Education* que dio a conocer el nuevo enfoque a principios de los años ochenta (Bunker y Thorpe, 1982), el cual sirvió de excusa para la publicación al año siguiente de un monográfico en la misma revista (Bunker y Thorpe, 1983) que acabó publicándose en forma de libro con el título *Rethinking Games Teaching*, siendo esta la obra de referencia del nuevo enfoque de enseñanza en la siguiente década (Thorpe, Bunker y Almond, 1986).

Esta propuesta alcanzó mayor impacto internacional a finales del siglo XX y principios del siguiente, alcanzando una nueva dimensión con el surgimiento de variantes en diferentes continentes, demostrando la versatilidad del modelo original para adaptarse a contextos culturales diversos (Griffin, Brooker y Patton, 2005). Las versiones más conocidas se han desarrollado en Estados Unidos bajo la denominación *Tactical Games Model*, y en Australia como *Games Sense*.

En España pudimos conocer los primeros escritos relativos al modelo comprensivo de la mano de Devís y Peiró (1992), y la diferenciación que establecen Devís y Sánchez (1996) entre modelos horizontales y verticales de enseñanza de los juegos deportivos.

Además, a nivel internacional se han publicado manuales que pretenden orientar al profesorado en la puesta en práctica del Modelo Comprensivo o sus variantes (Light, 2012; Slade, 2010). Sin embargo, la propuesta más innovadora por su potencial educativo ha sido la hibridación con otros modelos de enseñanza, como el Modelo Educación Deportiva (ED) o el Aprendizaje Cooperativo (Curtner-Smith, 2004; Dyson, Griffin y Hastie, 2004). En el contexto español, también ha sugerido esta sinergia entre modelos (Méndez, 2010), lo que ha servido de referencia para situaciones de aprendizaje que combinan el Modelo Comprensivo con el modelo Enseñanza Deportiva y el Aprendizaje Cooperativo (Méndez, 2011), o con el modelo de Responsabilidad Social y Personal (Pascual, Tarín, Ruíz, Leal, Beltrán, Calatayud y García, 2005).

5.2.1.2. Objetivos principales del Modelo Comprensivo.

El MC se construyó según Lisbona, Mingorance, Méndez, y Valero (2009) sobre la idea básica de que “los estudiantes aprenden mejor si comprenden qué hacer antes de abordar cómo hacerlo” y enfatiza “la implicación de los estudiantes a través del dominio afectivo” (p.32).

Según Thorpe y Bunker (1989) existen cuatro objetivos asociados a este modelo.

1. Ofrecer a los sujetos oportunidades para explorar las similitudes y diferencias entre los juegos.
2. Utilizar situaciones modificadas de juego para facilitar la relación del alumnado con el juego, favoreciendo su comprensión.
3. Cambiar las reglas secundarias de los juegos para centrarse en un problema táctico específico.
4. Plantear el juego adaptándolo al nivel de las posibilidades perceptivas y cognitivas del alumnado.

5.2.1.3. Rasgos caracterizadores del Modelo Comprensivo.

La enseñanza de los juegos para la comprensión supone un cambio en el método de enseñanza de los deportes. Este modelo, “supone la alteración de la lógica tradicional de la enseñanza deportiva, creando una tendencia que propone la necesidad de cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los juegos deportivos” (Lisbona et. al, 2009, p.35). En este ámbito, el enfoque comprensivo incorpora un conjunto de aspectos elementales que incluyen desde una vuelta de hoja en la priorización de contenidos, hasta la modificación del orden a seguir en la estructuración de los elementos funcionales y formales.

Así pues, este modelo, basa su propuesta de enseñanza en tres fases que van de la globalidad a la especificidad (Devís y Peiró, 1992): primero una iniciación integrada y horizontal realizada mediante juegos deportivos modificados; una segunda fase de transición donde se emplean juegos modificados, situaciones de juego y mini deportes; y finalmente la introducción a los deportes estándar, donde se practica el deporte elegido tal y como es.

En la primera de estas fases, se organizan los deportes en cuatro grandes grupos de juegos deportivos, a partir de las similitudes que comparten respecto a los problemas tácticos a resolver. Entre estos grupos encontramos: blanco y diana, bate y campo, cancha dividida, e invasión.

Cabe resaltar como clave dentro de este modelo, la importancia que recae en la elaboración y uso de juegos modificados, especialmente en su primera fase, ya que el alumnado se ve forzado a tomar decisiones contantemente que fomentan su comprensión sobre el mismo juego, mejorando por consiguiente su propio comportamiento táctico. Estos juegos, que se encuentran a medio camino entre el juego libre y el deportivo, se diseñan y emplean con la intención de poner en práctica los aspectos esenciales de un grupo de juegos, lo que promueve un aprendizaje comprensivo y reflexivo.

Para su correcta puesta en práctica Devís y Peiró (1992), en su propuesta de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos, proponen las siguientes orientaciones con la finalidad de fomentar un aprendizaje reflexivo de calidad mediante el uso de juegos modificados:

- a. Descripción y reglas del juego.
- b. Aspectos susceptibles de modificación.
- c. Intenciones u objetivos tácticos.
- d. Posibles reflexiones de los docentes
- e. Preguntas a los alumnos/as sobre el desarrollo del juego.

Por otra parte, en este modelo los momentos de práctica son acompañados por otros momentos de reflexión, normalmente de forma grupal, con los que se pretende que los alumnos sean conscientes de su aprendizaje, tomando una posición activa en el proceso que les permita alcanzar un conocimiento significativo, a la vez que se desarrolla el ámbito cognitivo.

Otros aspectos destacables que nos ayudan a comprender los elementos claves de este enfoque son (Lisbona et. al, 2009):

- Prevalencia de los procesos perceptivos y decisionales.
- Enseñar el juego a través de situaciones contextualizadas.
- Partir de la globalidad hacia la especificidad.
- Utilización de verbalizaciones en la búsqueda de soluciones por parte del alumnado.
- Conducción de los juegos hacia el aspecto que queremos desarrollar.
- Los ejes de planificación son los principios tácticos.
- Se pretende mayor implicación motivacional y emocional.
- El juego modificado debe ser un contexto moldeable que permita aplicar las sugerencias del alumnado y del docente.
- Utilización de estilos de enseñanza cognitivos.

5.2.1.4. Ventajas e inconvenientes de la aplicación del Modelo Comprensivo en el ámbito educativo

Sin duda, y atendiendo a lo abordado hasta el momento, el Modelo Comprensivo es una forma de enseñanza deportiva que implica una gran cantidad de cambios para el profesorado, fundamentalmente, para aquellos docentes que tienen una formación escasa sobre el uso de estrategias comprensivas.

Además, exige de un amplio conocimiento específico sobre los deportes enseñados del que el profesorado no siempre dispone, y que sin duda marca una diferencia a la hora de hacer una reflexión de calidad sobre la práctica realizada. En este sentido, Butler (1997) señala que pesa sobre el profesorado la responsabilidad de que las preguntas que propician la reflexión del alumnado conecten con sus experiencias vividas, exigiéndole cierto grado de competencia para la aplicación exitosa del modelo.

Por otra parte, se debe prestar atención a la inversión del tiempo que hace el profesorado, ya que al incluir momentos de reflexión para el alumnado es fácil caer en una inversión excesiva del tiempo de intervención reflexiva en detrimento de la práctica motriz, disminuyendo el compromiso motor y fisiológico.

No obstante, dicha inversión favorece la comprensión y la transferencia táctica (Everhart y Everhart, 2010; Turner, 2001), especialmente al combinarse el modelo con otros modelos de enseñanza, como el modelo de Educación Deportiva o el Aprendizaje Cooperativo (Curtner-Smith, 2004; Dyson, Griffin y Hastie, 2004).

5.2.2. Modelo de Educación Deportiva (MED) o Sport Education (SE)

5.2.2.1. Origen y justificación del Modelo de Educación Deportiva (MED)

El modelo de enseñanza deportiva Sport Education (SE) o, como se le conoce por su traducción al español, Modelo de Educación Deportiva (MED), se define como un modelo pedagógico de enseñanza que se centra principalmente en conseguir que el alumnado consiga ser competente, con cultura deportiva, y se entusiasmen con la práctica a través de una experiencia de práctica deportiva auténtica (Siedentop, 1994).

El modelo se gestó durante un periodo aproximado de cinco años, cuando Daryl Siedentop y sus alumnos de posgrado, realizaron algunos estudios cuyos objetivos se centraban en analizar las variables que influían sobre un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Para ello analizaron clases de educación física que se ajustaban a los estándares de calidad que las

distintas asociaciones determinaban, dándose cuenta de que el grado de implicación y entusiasmo apreciado en el alumnado era muy bajo.

Siedentop, además observó que gran parte del alumnado era capaz de realizar las habilidades y destrezas aprendidas de forma aislada con facilidad, pero que a la hora de transferirlas a una situación de juego real, eran incapaces, por lo que las competiciones finales eran poco enriquecedoras a nivel de aprendizaje.

A su vez, los autores percibieron que las prácticas deportivas vividas en las sesiones de educación física se alejaban en gran medida de la realidad deportiva al generar desinterés no solo por el mismo deporte practicado, sino también por su posible práctica fuera de ámbito escolar, algo totalmente opuesto a lo sucedido cuando el contexto de práctica deportiva era extraescolar, federada o en competiciones interescolares, donde el entusiasmo y la implicación se percibía con facilidad al existir una serie de objetivos grupales que, potenciados por pertenecer a un mismo equipo, motivaban y guiaban a los practicantes.

Por tanto, podríamos decir que este modelo pretende utilizar en un contexto educativo toda una serie de características que posee la práctica deportiva real, las cuales debidamente adaptadas generan un modelo de enseñanza para las clases de educación física que propicia experiencias en las que tanto chicos como chicas tienen las mismas oportunidades de práctica, llegando a ser competentes y conocedores del deporte, a la vez que se entusiasman con la práctica de actividad física y deportiva, aumentando su motivación e implicación.

5.2.2.2. Objetivos del Modelo Educación Deportiva

El MED establece como objetivo principal la educación y el desarrollo de los estudiantes como deportistas en todas sus dimensiones, lo cual se materializa en tres objetivos distintos (Siedentop, 1994): la formación de deportistas competentes, cultos y entusiastas. Atendiendo a ello, un alumno será competente si ha adquirido las destrezas para realizar una práctica deportiva satisfactoria, a la vez que conoce el deporte entendiendo y poniendo en práctica estrategias acorde a la dificultad del juego. Se le considerara culto si comprende y valora las reglas, rituales y tradiciones del deporte, diferenciando entre correctas e incorrectas prácticas deportivas, dentro y fuera del terreno de juego o práctica; y se muestra como un espectador participativo y reflexivo. Por último, como participante entusiasta se entiende a toda persona que participa preservando, protegiendo y potenciando la cultura deportiva dentro de su entorno, promoviéndolo en su comunidad.

Según Siedentop, Hastie, y Van der Mars (2011) estos objetivos deben ser comprendidas como fines a largo plazo cuyo logro es obtenible a través de la consecución de manera constante y regular de los objetivos a corto plazo que aparecen a continuación, y que se basan en los diez objetivos complementarios perseguidos en cada temporada propuestos por Siedentop (1994):

- Apreciar y ser capaz de ejecutar habilidades técnicas y tácticas.
- Desarrollar una condición física específica necesaria para el deporte practicado.
- Ser capaz de participar exitosamente en juegos modificados y adaptados a su nivel.
- Compartir y asumir responsabilidades en la planificación y gestión de la temporada.
- Desarrollar un liderazgo responsable.
- Trabajar en equipo en el logro de metas comunes.
- Apreciar el significado e importancia del juego limpio, los rituales y costumbres asociados al deporte.
- Desarrollar la capacidad de afrontar conflictos de forma razonada.
- Desarrollar y aplicar el conocimiento necesario para actuar como árbitros o jueces.
- Implicarse voluntariamente en actividades físico deportivas extraescolares.

5.2.2.3. Características del Modelo Educación Deportiva

El deporte, tal y como trata de evidenciar este modelo de enseñanza, contiene determinadas características que se deben tener en cuenta en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del área de Educación Física. Entre esos rasgos Siedentop (1994) destaca los siguientes que caracterizan al Sport Education o Modelo de Enseñanza Deportiva:

- Afiliación: el alumnado debe ser parte de un equipo que permanezca fijo, inmutable y cohesionado durante toda la temporada. El establecer y mantener un equipo, sentirse identificado con él, y el sentimiento de permanencia en este ha sido señalado como una de las características más relevante del MED (Wallhead y O'Sullivan, 2005). En este sentido, no cabe duda de que ser miembro de un equipo genera entusiasmo y multiplica las oportunidades de apoyo mutuo, aunque en ocasiones se creen conflictos entre sus miembros. Pero es con el abordaje de estos problemas relacionales y a través de la asunción de ciertas responsabilidades, como se ofrece al alumnado las oportunidades de crecimiento y madurez personal (Méndez, 2010).

- Competición regular: la estructura de las temporadas deportivas determina el calendario de competiciones que se organiza desde el principio de la unidad, y que convive de forma

intercalada con los periodos de práctica y entrenamiento de las habilidades deportivas. Su intención es la de permitir que todos los discentes practiquen de manera equitativa dentro del horario de clase, adquiriendo las actividades de aprendizaje una mayor importancia al servir como preparatorios para la competición formal.

- Temporada: se introduce el concepto de temporada aunando práctica y competición, con el propósito de alcanzar una fase final que finalice con la misma. Según Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda (2011) en la literatura relacionada se indican las 15-20 sesiones como la duración básica de una temporada completa, duración algo mayor a las que estamos acostumbrados en España con situaciones de aprendizaje de 6-7 sesiones, aunque también destacan que dependerá del contenido a impartir y otros factores del alumnado como su edad, nivel de autonomía, etc.

No obstante, una duración entorno a diez sesiones mantendría la esencia del modelo y ayudaría a disminuir el rechazo inicial basado en el temor al hartazgo del alumnado, la oposición al desplazamiento de otros contenidos de la programación (Gutiérrez, García-López, Gulías y Fernández-Sánchez, 2010), y a la excesiva carga de planificación (Cruz, 2008), siendo esta una duración recomendable para las primeras experiencias tanto de docentes en ejercicio como en prácticas (García-López y Gutiérrez, 2016).

- Fase final: un aspecto característico de todos los deportes es la selección de los individuos o equipos que obtienen mejor rendimiento a lo largo de las competiciones. Por tanto, la fase final culmina el proceso festivo y del resto de competencias desarrolladas durante la temporada incluyendo los enfrentamientos decisivos y las celebraciones donde se hacen públicos los logros alcanzados.

- Registro de datos: se puede registrar multitud de datos en función de las características de los alumnos y alumnas participantes, tanto de carácter colectivo (partidos ganados, golaveraje, equipo más deportivo, etc.) como individual (puntos por partido, mejor marca personal, rebotes, etc.). Entre los datos registrados no solamente caben aquellos correspondientes al juego, sino también los datos relativos al comportamiento deportivos y al nivel de cumplimiento de los roles asignados, tanto por parte del docente como del propio alumnado, las cuales pueden formar parte de los procesos de evaluación, permitiendo así orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Festividad: aparece como ese elemento que envuelve toda actividad deportiva y que alcanzan su cota más alta de expresión en el evento culminante, mostrándose a lo largo del modelo a la hora de establecer los nombres de los equipos y sus colores representativos, las mascotas, los cánticos y los rituales, al crear y practicar las presentaciones de los distintos equipos y sus saludos finales o en las entregas de premios al juego limpio, etc.,... que también se podrán publicar en el entorno escolar.

Por otro lado, García-López y Gutiérrez (2016) determinan que desde un punto de vista de renovación pedagógica, y partiendo de la opinión de alumnado y docentes exitosos estas son las características que definen el contexto de enseñanza-aprendizaje del deporte que desarrolla el Modelo Educación Deportiva:

- Máximo tiempo de práctica contextualizada
- Contexto de aprendizaje globalizado y transferible
- Alta implicación del alumnado obtenida a través del trabajo en grupos reducidos y mediante la transferencia de responsabilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje
- Profundidad en los aprendizajes
- Plataforma metodológica que posibilite el desarrollo de competencias básicas y específicas.

5.2.2.4. Ventajas e inconvenientes de la aplicación del Modelo de Educación Deportiva en el ámbito educativo.

Como fruto del análisis de la documentación específica, se puede llegar a la conclusión de que estas son las principales ventajas e inconvenientes del uso y empleo del MED como modelo alternativo de enseñanza deportiva.

Ventajas

- Aumento de la implicación y motivación gracias al sentimiento de pertenencia a un equipo.
- Mayor conexión y contextualización con la práctica deportiva real.
- Incorpora elementos novedosos y favorecedores del proceso de enseñanza-aprendizaje (roles, afiliación, registro de datos, etc.).
- Mayor percepción de aprendizaje e interés por las tareas y competición.
- Fomenta el entusiasmo y la cultura deportiva.
- Potencia una mayor autonomía y emancipación.

Desventajas

- Requiere una mayor implicación en la planificación por parte del profesorado.
- Disminuye las relaciones entre los alumnos de diferentes equipos.
- Los diferentes roles existentes en el modelo tienen tareas y funciones diferentes, por lo que se podrían generar aprendizajes incompletos si no existe rotación de roles.
- El rol de determinados alumnos podría influenciar en su tiempo de compromiso motor disminuyéndolo.

5.2.3. Hibridación entre modelos de enseñanza deportiva (Metaanálisis)

Autores como Metzler (2005) han planteado que no existe un único modelo de enseñanza que sirva para todos los contenidos o contextos educativos, por lo que se hace necesario usar varios de ellos o partes de varios (Haerens, Kirk, Cardon y De Bourdeaudhuij, 2011), para potenciar sus puntos fuertes en detrimento de sus puntos débiles. Así pues, hibridar implica unir partes de elementos distintos, por lo que la hibridación de modelos pedagógicos es usar elementos significativos de varios modelos de forma conjunta o combinada (Fernandez-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016). En este sentido, podemos señalar que las hibridaciones de modelos de enseñanza son consideradas opciones muy interesantes en el ámbito educativo, ya que dan la opción de afrontar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una dimensión bilateral en la que ambos modelos se complementen creando una simbiosis que permite a los discentes beneficiarse de las ventajas que cada modelo puede acarrear (Menéndez y Fernández-Río, 2016). Y es que, tal y como afirman Joyce y Weil (1985, p.11) “no existe ningún modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, no debemos limitar nuestros métodos a un modelo único, por atractivo que sea a primera vista”. En consonancia con ello, podemos destacar también que la hibridación de modelos pedagógicos ayuda a incrementar las potencialidades que los diferentes modelos tienen por sí solos, permitiendo llegar de una manera más real y directa a todo tipo de estudiantes (Fernández-Río, 2014), y produciendo una estructura mucho más efectiva para docentes y discentes (Fernández-Río, 2015).

Por todo ello, no resulta extraño que durante los últimos años hayan sido múltiples las propuestas a nivel internacional sobre hibridación entre numerosos modelos, destacando especialmente aquellas que han decidido combinar el Sport Education o Educación Deportiva y el Teaching Game for Understanding o Modelo Comprensivo, como así lo refleja su empleo

para contenidos como deportes de golpeo y fildeo (Curtner-Smith, 2004), soccer y flag-football (Gubacs-Collins y Olsen, 2010) o ultimate-frisbee (Pritchard y McCollum, 2009). Los resultados encontrados en las investigaciones que parten de la hibridación entre el modelo de enseñanza comprensiva de los deportes y el modelo de educación deportiva, en los trabajos de Hastie y Curtner-Smith (2006) y Stran, Sinelnikov, y Woodruff (2012), ponen en evidencia un aumento en la autonomía y la motivación de los discentes, en el conocimiento táctico, y en la toma de decisiones, en comparación con los niveles generados tras la experiencia con modelos más directivos y centrados en el profesor (Calderón, Martínez de Ojeda y Hastie, 2013).

En consonancia, Sánchez-Gómez, Devís y Navarro (2014) destacan que la propuesta más innovadora para la puesta en marcha del Modelo Comprensivo (MC), por su potencial educativo, ha sido la hibridación con otros modelos, destacando el Modelo de Educación Deportiva (MED) y el Aprendizaje Cooperativo (AC). Por ello, no es de extrañar que haya surgido la combinación entre MC y ED junto al AC, unido a la Autoconstrucción para la enseñanza del ringo (Méndez, 2011), el ultimate-frisbee (Méndez y Fernández-Río, 2010), el bádminton (Fernandez-Rio, 2011) o los deportes de muro o pared (Fernandez-Rio, 2014).

Como se puede comprobar las posibilidades son muchas, de igual manera que lo han sido las propuestas de unidades didácticas que durante estos años combinan los distintos modelos en búsqueda de una hibridación lo más eficiente posible. Sin embargo, en la actualidad aún es escasa la investigación dirigida a comprobar el efecto de dichas aplicaciones basadas en la hibridación de los modelos anteriormente mencionados en el ámbito educativo.

Con la intención de analizar la repercusión actual de la hibridación entre Enseñanza Comprensiva del Deporte y el Modelo de Educación Deportiva, en combinación o no con otros modelos, y valorar en la medida que se pueda el aprendizaje alcanzado por los estudiantes que han experimentado esta propuesta y las opiniones de los docentes que la han llevado a cabo, hemos recogido en la tabla 1 un total de siete publicaciones de carácter internacional, sin ningún tipo de filtro en cuanto al año de publicación, sobre las que se resaltan un total de nueve parámetros: país de aplicación, autores de la publicación, objeto de estudio, total de modelos hibridados, participantes y contexto, contenido abordado, longitud del estudio, instrumentos de recogida de datos, resultados obtenidos y conclusiones.

Para la selección de dichas publicaciones se ha usado como criterio obligatorio la aplicación real de la propuesta de hibridación, así como la presencia de instrumentos de recogida de datos

que permitan reflejar algo más que la valoración superficial del autor. Además, se ha seguido como criterio la presencia de la combinación entre Enseñanza Deportiva y Modelo Comprensivo o alguna de sus variantes, como metodología para la enseñanza de los distintos contenidos deportivos planteados.

En este sentido, cabe resaltar que el Modelo Comprensivo dado el carácter internacional alcanzado desde su implantación, ha dado como fruto múltiples variables que reflejan la diversidad cultural en las que se pone en práctica el modelo, así como la interpretación que de este se hace (Méndez, 2010). Por tanto, resulta más fácil encontrar publicaciones que hablen de Tactical Games (Juegos Tácticos) en EEUU, Game Sense (Sentido del juego) en Australia y Tactical Decision Learning Model (Modelo de aprendizaje de decisión táctica) en Francia, que de Modelo Comprensivo o Teaching Game for Understanding. Por ello, se ha tenido en cuenta cualquier publicación que destacase no solo el Modelo Comprensivo de enseñanza deportiva, sino también cualquiera de las variantes citadas en combinación con la Enseñanza Deportiva, apoyándonos en lo expuesto por distintos autores como Collins (2005), Méndez (2010) y Sánchez-Gómez, Devís y Navarro (2014), quienes reconocen dichas variantes como extensiones o ampliaciones del Modelo Comprensivo que no dejan de mantener su esencia.

Con el breve metaanálisis realizado (Tabla 1), no solo se pretende reflexionar y analizar los resultados y conclusiones de las investigaciones sobre la aplicación de la hibridación MC-MED, sino también exponer algunas otras nociones cómo en qué zonas a nivel internacional apuestan por esta metodología, a qué tipo de participantes suele estar destinada, qué tipo de contenido se suele abordar o cuál suele ser la duración media de una propuesta de hibridación, entre otros aspectos.

Observando la tabla 1 se puede apreciar como resalta el número de investigaciones procedente de Estados Unidos, siendo escasa la investigación en nuestro país sobre los efectos de la puesta en marcha de un modelo hibridado entre MC y MED. Sin embargo, cabe destacar que es dentro de nuestras fronteras donde encontramos esta combinación sumada a otros modelos, sumándose a la hibridación mencionada tanto la Autoconstrucción (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017) como el Aprendizaje Cooperativo (Méndez 2010).

En cuanto a los objetos de los estudio, se constatan similitudes en algunos de estos, ya que se observan investigaciones que estudiaron las percepciones y experiencias de alumnos y profesores al implantar una hibridación en MC y MED (Hastie y Curtner-Smith, 2006; Stran,

Tabla 1. Metaanálisis de investigaciones sobre hibridación entre MC y MED.

País (Country)	Autores (Authors)	Objeto de estudio (Focus of study)	Modelos híbridos	Participantes/ Contexto	Contenido	Longitud	Recogida de datos	Resultados Conclusiones
Australia	Hastie y Curtner-Smith (2006)	Examinar las experiencias y reacciones de los maestros y estudiantes a una unidad de TGfU diseñada siguiendo la estructura de SE.	Educación Deportiva Modelo Comprensivo	29 estudiantes (11 chicos y 18 chicas) 6° grado	Deportes de bateo y fildeo	N° de sesiones: 22 T° por sesión: 30' Sesiones por semana: 5	Incidentes críticos Pruebas tácticas Formas de diseño de juegos Entrevistas de equipo	Los estudiantes fueron capaces de entender, apreciar e implementar una serie de bateos, lanzamientos y recepciones, y tácticas de fildeo, así como algunos principios generales, reglas y estructuras de juegos de bateo y fildeo. Para tener éxito en una hibridación SE-TGfU, el profesorado tendría que poseer un conocimiento elevado del contenido y su pedagogía.
Estados Unidos	Gubacs-Collins y Olsen (2010)	Implementar un enfoque de juegos tácticos con la educación deportiva Demostrar si los modelos implantados funcionan y si es posible combinarlos	Educación Deportiva Modelo Comprensivo	Middle School	Soccer y Flag-football	5 años	Crónica Entrevistas Registros escritos Análisis de vídeo	Los profesores noveles deberían aprender simultáneamente ambos modelos e implementarlos juntos. La estructura del MED ayudó en uno de los problemas del MC para profesores noveles: la gestión y organización de grupos numerosos El modelo permitió ahorrar tiempo de clase y energías del docente.
España	Méndez (2010)	Presentar una experiencia práctica que combina los modelos ED-MT-AC	Educación Deportiva Modelo Comprensivo Aprendizaje Cooperativo Autoconstrucción	25 alumnos (15 chicos y 10 chicas) 1° ESO	Juegos de golpeo-fildeo	N° de sesiones: 12 T° por sesión: -	Cuestionario Estudio de Caso Pregunta abierta	La estructura en forma de liga, motivó al alumnado y facilitó la organización del profesor. Se incrementó la implicación del alumnado. El modelo despierta el interés por las modalidades deportivas, ayuda a la construcción de conocimiento, favorece la diversión con los iguales, aumenta el sentimiento de afiliación, potencia lazos sociales incluso con los menos habilidosos, colabora en el desarrollo de la creatividad y estimula la autonomía de los alumnos.

País (Country)	Autores (Authors)	Objeto de estudio (Focus of study)	Modelos híbridos	Participantes/ Contexto	Contenido	Longitud	Recogida de datos	Resultados Conclusiones
Estados Unidos	Nye (2010)	Observar los efectos en los niveles de participación de los estudiantes de educación física secundaria de un enfoque de juegos tácticos durante una temporada de Educación Deportiva	Educación Deportiva Modelo Comprensivo	27 estudiantes 9º grado y 26 estudiantes 10º grado	Bádminton	Nº de sesiones: 12 y 14 Tº por sesión: 90' y 45' Sesiones por semana: -	Tiempo de Aprendizaje Académico modificado en Educación Física (Siedentop, Tousignant y Parker, 1982) Logro en la Tarea para Roles No Involucrados (Hastie, 1996) Protocolo de codificación de intervalo parcial (van der Mars, 1992)	Aumentaron los niveles de participación Aumentar gradualmente la complejidad de la tarea tiende a motivar a los estudiantes a participar porque pueden ser desafiados y no sentirse abrumados Al usar el enfoque de juegos tácticos en combinación con la educación deportiva, más estudiantes se involucraron en las actividades.
Estados Unidos	Stran, Sinelnikov, y Woodruff (2012)	Examinar las percepciones de los maestros en formación con un modelo híbrido (SE-TGfU) Identificar facilitadores e inhibidores de las percepciones que los maestros experimentaron al implementar el modelo	Educación Deportiva Modelo Comprensivo	23 maestros en prácticas (14 hombres y 9 mujeres) esto pone en el artículo pero yo sumo 23... 162 estudiantes (10-11 años)	Juegos de invasión	Nº de sesiones: 20 Tº por sesión: 45' Sesiones por semana: 2	Entrevistas en grupos focales Reflexiones sobre incidentes críticos Planes de lecciones diarias Notas de campo Datos analizados mediante análisis temático	Los maestros fueron atraídos por el modelo híbrido debido a su naturaleza única y complementaria El profesorado percibió un aumento en los niveles de participación de los estudiantes. La mayoría de docentes tenía una comprensión superficial del modelo híbrido y carecían del conocimiento para ajustarlo.
Estados Unidos	Pritchard, McCollum, Sundal y Colquit (2014)	Investigar la efectividad del modelo táctico de educación deportiva (SETM) en secundaria Investigar el rendimiento de estudiantes masculinos y femeninos en clases de educación física mixtas y de un solo género	Educación Deportiva Modelo Comprensivo	Dos cursos de 6º grado y dos cursos de 7º grado	Baloncesto	Nº de sesiones: 18 Tº por sesión: - Sesiones por semana: -	Evaluación del rendimiento del juego (Oslin, Mitchell y Griffin, 1998)	Fue un modelo efectivo en la promoción del rendimiento de los juegos en el baloncesto, tanto en el ambiente mixto como de un solo género. Las mujeres en el entorno de un solo género tenían una mayor participación en el juego que las mujeres en el entorno mixto.
España	Antón-Candanedo y Fernández-Río (2017)	Valorar los efectos de una hibridación sobre el conocimiento táctico de los estudiantes Valorar la experiencia del alumnado.	Educación Deportiva Modelo Comprensivo Autoconstrucción	30 estudiantes (14 chicos y 16 chicas) 1º Bachillerato	Duni	Nº de sesiones: 8 Tº por sesión: 50'	Estudio de Caso o Escenario Pregunta abierta	El modelo híbrido utilizado ayuda a mejorar el conocimiento táctico de los estudiantes, provocando, a la vez experiencias satisfactorias. Elementos como la afiliación y la transferencia logran involucrar al colectivo femenino en la práctica deportiva.

Sinelnikov, y Woodruff, 2012; Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017). Otros en cambio se centraron en constatar la eficacia de la hibridación (Gubacs-Collins y Olsen 2010; Pritchard, McCollum, Sundal y Colquit, 2014), mientras que también hubo estudios cuyo interés se mostró en conocer el grado de participación o rendimiento del alumnado (Nye, 2010; Pritchard, McCollum, Sundal y Colquit, 2014).

En cuanto a la etapa educativa y curso al que pertenece el alumnado, se puede observar que en la gran mayoría de estudios citados la hibridación atiende a una etapa que en España consideraríamos como etapa secundaria. En este sentido, cabe tener en cuenta el hecho de que aquellas investigaciones realizadas en una etapa inferior, la que en España consideraríamos como etapa primaria, lo hacen en aquellos cursos más cercanos a la finalización de esta (Hastie and Curtner-Smith, 2006; Stran, Sinelnikov, y Woodruff, 2012). Finalmente, tan solo es uno el estudio (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017) que se atreve a adentrarse en una etapa superior a las nombradas, concretamente en el curso de 1º de Bachillerato.

Por otro lado, se puede observar como la mayoría de los contenidos deportivos escogidos para desarrollar la hibridación entre MC y MED corresponden con modalidades de equipo, probablemente debido a la importancia de la pertenencia a un equipo como aspecto esencial en el uso de la estructura del MED. Dentro de estos contenidos, se puede apreciar casi a partes iguales la presencia de deportes de invasión (Gubacs-Collins y Olsen, 2010; Stran, Sinelnikov, y Woodruff, 2012; Pritchard, McCollum, Sundal y Colquit, 2014), cancha dividida (Nye, 2010; Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017), y bate y campo (Hastie y Curtner-Smith, 2006; Méndez, 2010), existiendo una ausencia de contenidos que aborden deportes de blanco y diana.

En lo relativo a la longitud de las temporadas, se puede observar cómo se apostó principalmente por una longitud de entre 18 y 24 sesiones (Hastie y Curtner-Smith, 2006; Stran, Sinelnikov, y Woodruff, 2012; Pritchard, McCollum, Sundal y Colquit, 2014), existiendo menor presencia de temporadas con una longitud de entre 12 y 16 (Nye, 2010; Méndez, 2010), y tan solo una investigación con un número de sesiones inferior a diez (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017).

En cuanto a la metodología que se ha llevado a cabo en las propuestas observadas se observa una notoria presencia de metodología cualitativa, destacando la entrevista ya sea

a docentes o a discentes tanto de manera individual como grupal. Probablemente esto sea debido a que muchas de las investigaciones se centran en conocer las percepciones del alumnado y el profesorado.

En la discusión sobre los resultados de los estudios de hibridación, la mayoría de ellos indican que el uso de una propuestas de enseñanza basadas en la combinación entre el MC y el MED motivó una mayor implicación y participación del alumnado (Nye, 2010, Méndez 2010, Gubacs-Collins y Olsen 2010; Stran, Sinelnikov, y Woodruff, 2012) especialmente en el colectivo femenino (Pritchard, McCollum, Sundal y Colquit, 2014; Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017), por lo que se puede esclarecer que la hibridación planteada fomenta la participación del alumnado, motiva su propio proceso de aprendizaje y mejora el rendimiento motor. También se muestran coincidencias en el incremento y la mejoría del conocimiento técnico y táctico y su aplicación (Hastie y Curtner-Smith, 2006; Nye, 2010; Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017). A su vez, se resalta la importancia de un alto nivel de conocimientos del profesorado sobre los modelos implementados y el contenido abordado a la hora de establecer los ajustes oportunos para el correcto desarrollo del modelo hibridado (Hastie y Curtner-Smith, 2006; Stran, Sinelnikov, y Woodruff, 2012).

Finalmente, cabe destacar que para la realización de este breve metaanálisis, se han tomado como referencia los trabajos de Hastie, Martínez de Ojeda y Calderón (2011), y Evangelio, González-Víllora, Serra-Olivares y Pastor-Vicedo (2016) sobre investigaciones en MED, sin embargo no se ha logrado encontrar ningún otro estudio específico de índole similar centrado en experiencias de hibridación, por lo que no se ha podido establecer un análisis de carácter comparativo.

5.2.4. Propuesta de hibridación: Unidad didáctica de ultimate

Se trata de una propuesta (ver Anexo 1) que pretende alcanzar una potenciación de diversos ámbitos de desarrollo del alumnado a nivel motriz, además del aprendizaje autónomo, la responsabilidad, el desarrollo social y el trabajo en equipo. A su vez, busca que el alumnado adquiera experiencias deportivas auténticas y ricas a nivel educativo en el contexto de la educación física escolar (Siedentop, Hastie y Van der Mars, 2004) además de permitirle alcanzar una mayor comprensión de los elementos estructurales de un deporte de invasión como el ultimate, cuyo carácter mixto y sin árbitro permite ser

practicado en cualquier entorno rompiendo con los estereotipos que habitualmente ofrecen los medios de comunicación sobre el deporte.

Para la planificación de la Situación de Aprendizaje (SA) se ha optado por un enfoque metodológico de la iniciación deportiva encuadrado en el Modelo Comprensivo (Bunker y Thorpe, 1982), y centrado en promover la autonomía del alumnado mediante un aprendizaje comprensivo de la lógica interna de las prácticas deportivas en las que se le inicia. Este modelo, tal y como señalan Devís y Peiró (1992), basa su propuesta de enseñanza en tres fases: primero una iniciación integrada y horizontal realizada mediante juegos deportivos modificados; una segunda fase de transición donde se emplean juegos modificados, situaciones de juego y mini deportes; y finalmente la introducción a los deportes estándar, donde se practica el deporte elegido tal y como es. Cabe resaltar como clave dentro de este modelo, la importancia que recae en la construcción y el empleo de juegos modificados, especialmente en su primera fase, obligando al alumnado a tomar continuas decisiones que le permite aumentar su comprensión sobre el juego, y por tanto, mejorar su comportamiento táctico.

Dicho enfoque metodológico, y con la intención de verse potenciado, hibridiza principalmente con el Modelo de Educación Deportiva de enseñanza del deporte (Siedentop, Hastie y Van Der Mars, 2004), el cual servirá como base estructural del desarrollo de la situación de aprendizaje. Este modelo simula las características contextuales predominantes del deporte y emplea una metodología centrada en el alumnado, al que gradualmente se le ofrece mayor responsabilidad para aprender.

Para favorecer la implicación del alumnado y aumentar su responsabilidad individual y grupal, así como su aprendizaje autónomo, la responsabilidad, el desarrollo social y el trabajo en equipo, se ha organizado la Situación de Aprendizaje por competencias, atendiendo a lo recogido en el Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias (B.O.C. 113, de 7 de junio de 2007).

Es importante resaltar que la hibridación propuesta toma un elemento, con carácter esporádico, de un tercer modelo, el “Invasion Games Competence Model” (Tallir, Lenoir, Valcke y Musch, 2007). Su aporte como elemento complementario en la propuesta de hibridación se debe a su formato de aplicación, el cual distingue entre tareas básicas de no juego, cuando los jugadores no consiguen resolver las más simples formas parciales

del juego introduciendo tareas básicas y analíticas que se relacionan con las situaciones parciales de juego con la mera intención de reforzar determinados aspectos técnicos. Este interesante recurso se usará únicamente en caso de ser necesario en la segunda fase del modelo comprensivo, tomando un claro papel secundario en la hibridación.

Por otra parte, también el Aprendizaje Cooperativo se encuentra presente, al ser uno de los objetivos principales que cada estudiante participe de manera significativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, se invita a los estudiantes a que trabajen juntos en grupos pequeños estructurados y heterogéneos con la pretensión de que dominen el contenido y completen tareas determinadas. Un segundo objetivo clave es que los estudiantes no sólo se responsabilicen de aprender la materia o contenido en cuestión, sino que además, ayuden a aprender a sus compañeros de grupo. La investigación ha mostrado cómo al responsabilizar al alumnado del aprendizaje de sus pares se multiplican los efectos positivos en una serie de variables de aprendizaje en comparación con la enseñanza tradicional mediante el propio y exclusivo trabajo personal (Velázquez, 2004).

6. Método

6.1 Participantes

La situación de aprendizaje se realizó con un grupo de 4º curso de Secundaria de un colegio concertado ubicado en Tenerife, compuesto por 24 alumnos, y cuya experiencia previa con modelos alternativos de enseñanza deportiva era nula.

Dicha situación de aprendizaje se centra en el ultimate como contenido principal a desarrollar mediante una metodología de enseñanza deportiva que combina el Modelo Comprensivo y el Modelo de Educación Deportiva, durante un total de 8 sesiones de 55 minutos de duración cada una.

Para la realización de este trabajo se solicitó y contó con el consentimiento informado de las familias (ver Anexo 2); así mismo se informó y solicitó autorización a la dirección del centro, no existiendo ninguna objeción al respecto.

6.2. Procedimiento y plan de acción

Para el desarrollo de la presente experiencia de innovación centrada en el uso de un modelo híbrido para la enseñanza del deporte que combina elementos procedentes principalmente del MC y el MED, se decidió optar por el ultimate como contenido

deportivo a abordar debido a que se consideró como un claro ejemplo de deporte alternativo, ya que rompe con los estereotipos que habitualmente envuelven a la práctica deportiva en nuestra sociedad al tratarse de un deporte mixto, carente de árbitros y cuya práctica puede realizarse en cualquier entorno.

La planificación de la situación de aprendizaje desarrollada bajo una metodología híbrida MC-MED fue diseñada atendiendo, en primer lugar las recomendaciones pedagógicas para el MC, mostrándose interés por promover la autonomía del alumnado mediante un aprendizaje comprensivo de la lógica interna del deporte a partir de la reflexión sobre la práctica de juegos deportivos modificados de invasión, situaciones de juego y mini ultimate, hasta la introducción del deporte tal y como es; y en segundo lugar siguiendo un marco de organización similar a los utilizados en el MED (Siedentop et al., 2004). Es decir, los estudiantes permanecieron en un mismo equipo durante toda la situación de aprendizaje, desarrollándose en la cancha una fase de entrenamientos guiados por el profesor, una fase de entrenamientos no guiados por el profesor, una competición no formal y una fase de competición final que se clausuró con una sesión de festividad.

Para la distribución de los grupos, el total de 24 alumnos y alumnas fue distribuido en cuatro equipos heterogéneos, en cuanto a habilidad y sexo, de 6 componentes. Para su formación, se seleccionó a 4 estudiantes elegidos por ser habilidosos/as en el deporte y por su capacidad de liderazgo, mientras los demás realizan otra actividad, y se les encomendó la función de formar equipos lo más igualados posible en cuanto a potencial físico y habilidad motriz. Tras un sorteo, cada alumno eligió por turnos a los miembros de cada equipo, sin saber que al final ellos mismos iban a ser sorteados, acabando en otro grupo distinto al que formaron.

En cuanto al desarrollo de la intervención, se siguió el siguiente plan de acción (tabla 3), en donde se pueden apreciar las iniciativas adoptadas en las diferentes fases estructurales procedentes del MED, así como las características de MED activadas en cada una de ellas. También se pueden apreciar los rasgos caracterizadores del MC desarrollados en las distintas sesiones, pudiendo establecer relaciones con los parámetros anteriormente señalados.

Tabla 2. Plan de acción.

Sesión	Fase del MED	Rasgos del MED	Rasgos del MC
1ª	Presentación y explicación de las características del MED, creación de los equipos, nombres colores y elección de roles	Afiliación	Descripción y reglas del ultimate
2ª, 3ª y 4ª	Fase de entrenamiento o pretemporada guiada	Afiliación Temporada Competición Roles	Uso del juego de invasión modificado: dos conos. Establecimiento de modificaciones hasta llegar al Mini-ultimate 3x3 Reflexiones durante la práctica sobre marcaje y desmarque, tipos de marcaje, fases de ataque y defensa, y roles de ataque y defensa
5ª	Fase de entrenamiento o pretemporada no guiada.	Afiliación Temporada Roles	Reflexiones sobre marcaje y desmarque, tipos de marcaje, fases de ataque y defensa, y roles de ataque y defensa en la elaboración de las sesiones
6ª	Fase de competición	Afiliación Temporada Competición Roles	Deporte estándar: Ultimate Aplicación de estrategias y habilidades tácticas
7ª	Fase final	Afiliación Temporada Competición Fase final Festividad Roles	Deporte estándar: ultimate Aplicación de estrategias y habilidades tácticas
8ª	Clausura	Afiliación Festividad	Reflexiones del docente Preguntas al alumnado sobre el desarrollo del juego

6.3. Instrumento de recogida de datos

Grupo Focal

La elección del grupo focal como método de obtención de datos se debe a que permite captar no solo las opiniones de cada uno de los participantes, sino también sus emociones y sensaciones, de una manera eficaz para el investigador y distendida para los

participantes, ya que el hecho de realizarse en grupo facilita la discusión y provoca la presencia de comentarios y opiniones que bajo otras circunstancias no sucederían, generando así un testimonio enriquecedor y verídico sobre el tema a tratar en un corto periodo de tiempo.

Para la elaboración del grupo focal se optó por una muestra de 6 de los 24 alumnos, ya que la participación de entre 5 y 7 integrantes garantiza que todos tengan la oportunidad de hablar sin que la discusión se convierta en excesivamente directiva (Buss, López, Rutz, Coelho, de Oliveira y Mikla, 2013). El uso de grupos más pequeños de 6 participantes podría sufrir el riesgo de ver ahogada la interacción y no producir un diálogo lo suficientemente activo, mientras que una cifra superior a los 12 participantes dificultaría no solo la participación de los integrantes del grupo, sino que también aumentaría excesivamente la dificultad para mantener una discusión sin que la dinámica grupal tienda a multiplicar la conversación, pudiendo generarse subgrupos constituidos por los participantes más próximos en el espacio, lo que desencadenaría en un menor control del grupo por parte del moderador (Gil, 1993).

La selección de los participantes para este grupo focal atiende tanto a criterios de homogeneidad como de heterogeneidad. Son muchos los autores que han defendido la homogeneidad en la composición del "focus group" (Greenbaum, 1988; Krueger, 1991; Morgan, 1988) ya que sentirse entre personas de la misma "clase" hace que los participantes se sientan cómodos en el grupo creando un contexto que da libertad para discutir abiertamente pensamientos, sentimientos, conductas, y para expresar ideas socialmente impopulares o provocadoras (Lederman, 1990). Por tanto entenderemos como criterio de homogeneidad el hecho de que sean alumnos y alumnas de la misma edad, que conforman un mismo grupo de clase y que han vivido una misma experiencia educativa.

No obstante, un grupo estrictamente homogéneo no produciría discurso o produciría un discurso totalmente redundante (Ibáñez, 1986). Por tanto, es necesaria la heterogeneidad de los participantes para lograr obtener relaciones apropiadas para la producción del discurso, sin que lleguen a darse relaciones excluyentes. Entre estos criterios heterogéneos se han establecido dos claramente diferenciados. El primero de ellos atiende a la distinción por sexo, estableciéndose un subgrupo compuesto por alumnado masculino y otro formado por alumnado femenino. El segundo criterio atiende al nivel

académico general de los participantes, para lo que se solicitó el expediente académico del alumnado con la intención de establecer tres grupos de nivel: alto (nota media superior a 8,5), medio (nota media entre 6,5 y 8,5) y bajo (nota inferior a 6,5).

Así pues, para el grupo focal se seleccionó un alumno del grupo medio, una alumna del grupo medio, un alumno del grupo notable, una alumna del grupo notable, un alumno del grupo sobresaliente y una alumna del grupo sobresaliente; y se le asignaron los siguientes códigos identificativos:

Tabla 3: Códigos del alumnado

Alumnado	Código
Masculino Alto	MA
Femenino Alto	FA
Masculino Medio	MM
Femenino Medio	FM
Masculino Bajo	MB
Femenino Bajo	FB

Para la puesta en práctica del grupo focal se realizó un guion de preguntas (ver Anexo 3) con tres bloques claramente diferenciados.

El primero de estos bloques, denominado “comparativa con otros modelos” intenta saber si de verdad las diferencias entre modelos de enseñanza son tangibles para el alumnado, además de pretender averiguar qué ventajas e inconvenientes observaban con respecto a las formas de aprendizaje vividas hasta el momento en las sesiones de Educación Física.

Por su parte, el segundo bloque, está centrado en preguntas que permitan comprender el grado alcanzado en los tres principales objetivos planteados en el Modelo Sport Education y que lo definen, entre los que se encuentra el nivel de entusiasmo despertado en el alumnado, su nivel cultural deportivo adquirido y el grado de competencia alcanzado tras la experiencia con el modelo (Calderón, Hastie, y Martínez de Ojeda, 2011).

Finalmente, el último bloque de preguntas lo conforman cuestiones relacionadas con los rasgos caracterizadores del Modelo Sport Education. Entre estos aspectos que Siedentop indicó de forma inicial, y corroboraron posteriormente Siedentop, Hastie, y van der Mars, la planilla de preguntas se centró en los siguientes rasgos: temporada, responsabilidad (roles), afiliación, fase final y festividad. Otros rasgos destacados por los

mismos autores, como por ejemplo el registro de datos, no fueron valorados ya que para el desarrollo de la UD se emplearon menos sesiones de las previstas originalmente para la puesta en práctica del modelo de enseñanza, lo que repercute negativamente en la puesta en marcha de un mayor número de sesiones destinadas a la recolección de datos.

Por otra parte, partiendo de lo propuesto por Buss et. al. (2013) para la realización del grupo focal, las características del lugar de reunión fueron las de una sala poco ruidosa que facilitara la comunicación entre los sujetos participantes, y cuya organización del espacio físico permitiera que todos pudieran verse entre sí con la intención de fomentar la participación e interacción del grupo. Aprovechando que se trataba de un grupo compuesto por alumnado de la misma clase, se optó por aprovechar el horario habitual de enseñanza del centro para, sin salir del mismo, realizar la discusión en un aula distinta a la habitual, preservando de esta manera el carácter neutral del espacio físico de interacción.

El alumnado fue distribuido alrededor de una mesa cuadrada no demasiado grande, para evitar la formación de subgrupos de conversación, ni tampoco lo suficientemente pequeña como para que se sintieran incómodos. Para la distribución del alumnado se atendió a los criterios heterogéneos establecidos, alternando chicos y chicas con los distintos niveles académicos, tal y como se puede observar en el siguiente gráfico.

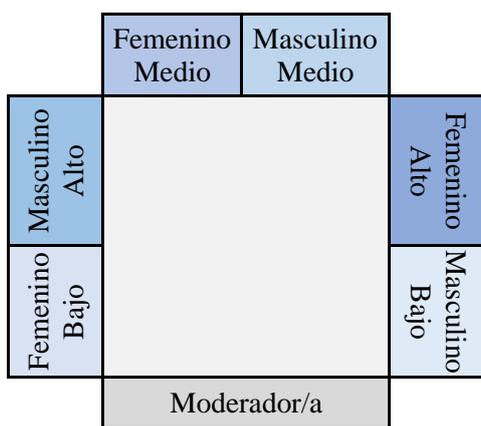


Gráfico 1. Distribución del grupo focal

En cuanto al tiempo de duración de la discusión, se tomó una sesión de tutorías con una hora de duración. Cabe destacar que tanto la hora de comienzo como la de finalización fueron informadas a todo el alumnado participante con antelación, ya que "sólo un conocimiento anticipado del tiempo de concluir precipita el consenso" (Ibáñez, 1986).

Para la recogida de datos se empleó una cámara GoPro Hero 3 y la aplicación para grabación de audio predeterminada en un teléfono móvil Samsung Galaxy S4.

6.4. Análisis de los datos

Los datos fueron analizados usando las comparaciones constantes (Lincoln y Guba, 1985), y el métodos de inducción analítica (Patton, 1990) con objeto de identificar y definir categorías y patrones de respuesta comunes que atendieran a diferentes criterios. En primer lugar se transcribió la discusión, y fue leída y re-leída. Tras esto, se establecieron las categorías observadas en la tabla 5 a partir del agrupamiento de las distintas respuestas.

Los pensamientos y las percepciones dentro de cada una de las categorías fueron codificados usando el software QDA Miner Lite. Posteriormente se compararon y contrastaron, y los datos fueron re-analizados, con el objetivo de encontrar discrepancias o malas interpretaciones (Miles y Huberman, 1994).

Tabla 4. Categorización de los datos.

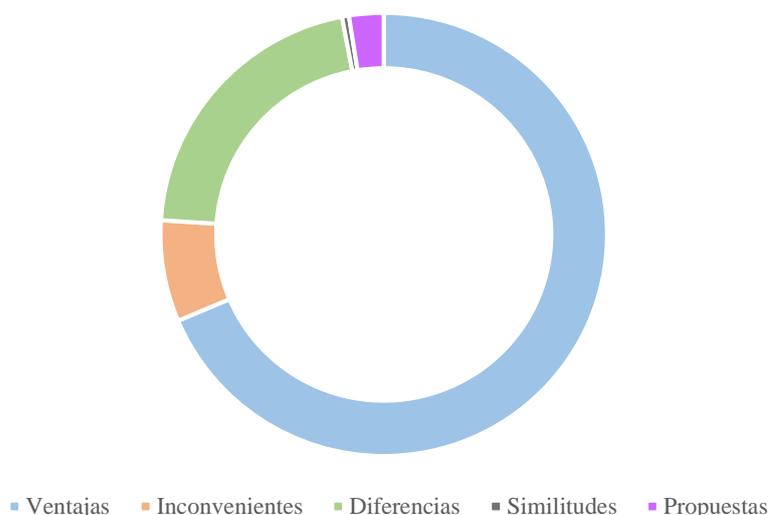
Criterio	Categorías	Subcategorías	Códigos
Consecuencias del modelo híbrido	Ventajas, beneficios y facilitadores apreciados	Relacionados con los objetivos del MED	VOE
		Relacionados con las características del MED	VCE
		Relacionados con las características del MC	VCC
		Relacionados con el deporte practicado	VUL
	Inconvenientes, efectos negativos e inhibidores	Relacionados con los aspectos del modelo	INI
Comparativa con la experiencia previa	Diferencias entre modelos	Procedentes del MC	DMC
		Procedentes del MED	DME
	Similitudes	Sin subcategoría	SIM
Prospectiva	Propuestas de mejora	Relacionadas con el tiempo de duración	PMT
		Relacionadas con el contenido abordado	PMC

6.5. Resultados

A partir de los datos obtenidos, surgió una fuerte imagen de las percepciones de los discentes sobre el modelo híbrido ejecutado, donde se destaca el crecimiento progresivo de la motivación conforme iban sucediendo las sesiones, y por consiguiente del entusiasmo y la implicación en estas, siendo las principales causas de ello la estructura procedente del MED, el enfoque táctico y reflexivo durante la propia práctica procedente del MC y la mayor autonomía organizativa de la que disfrutaron.

En este aspecto, cabe destacar que del total de aportaciones y opiniones codificadas, un 68,7% aluden a los beneficios, ventajas y efectos positivos vivenciados, mientras que un 7,4% lo hacen a inconvenientes y efectos negativos. A su vez, un 21% del total refleja características diferenciadoras mientras que el 0,5% se centra referenciar las similitudes del modelo con las experiencias previas. Por último, un 2,5% corresponde a aquellas aportaciones cuyo interés se centra en referenciar propuestas de mejora.

Gráfico 2: Distribución de las aportaciones codificadas



6.5.1. Ventajas, beneficios y facilitadores del modelo híbrido MC-MED

En líneas generales la enseñanza del ultimate bajo el amparo del modelo híbrido permitió disfrutar al alumnado de toda una serie de nuevas experiencias y vivencias que generaron un notable incremento en facilitadores del aprendizaje como la motivación, la participación, el esfuerzo y la implicación en su propio proceso de aprendizaje, siendo numerosísimas sus alusiones dentro del grupo focal:

(...) yo creo que no hubo nadie que no se esforzó (...) yo creo que no hubo nadie que dijo: mira, no voy a hacerlo. (...) Y aunque no se me dé bien el deporte ni nada, como que te motivaba... tchs... me encantó a mí... (Risas). (FA)

“(...) yo, que soy muy vaga y cuando bajo a Educación Física no hago nada porque no me gusta, aquí es como que te metes y tú mismo quieres hacer cosas. Es completamente diferente. Lo digo desde un punto de vista también súper vago. Entonces bajas y tú mismo: “bueno chicos vamos a hacer esto...”, “he visto esta actividad, no sé qué,...”. ¡Y que todo vaya a más! (FA)

Relacionados con los objetivos del MED (VOE)

En cuanto a la adquisición de los objetivos determinados por el MED, concretamente en lo referente al fomento de un alumnado entusiasta con la práctica deportiva, durante el desarrollo del grupo focal se observaron varias alusiones de la clase al hecho de jugar a ultimate en el recreo, potenciando la cultura deportiva dentro de su entorno y promoviéndolo dentro del colegio gracias al entusiasmo por seguir aprendiendo.

Había un entusiasmo por seguir aprendiendo ese juego. Incluso en los recreos nos poníamos allí a jugar. En vez de estar hablando sentados, pues nos ponemos a jugar a ultimate. (FB)

En este sentido, también se registraron alusiones, compartidas por la totalidad del grupo focal, referentes al deseo de seguir practicando ultimate fuera del ámbito escolar, las cuales se pueden sintetizar en la siguiente afirmación: “a mí me gustaría seguir jugando al ultimate. Es la mejor experiencia que he tenido yo en Educación Física” (MB).

A su vez, en lo referente a la consecución de un alumnado culto, el grupo focal fue capaz de describir las normas básicas para el correcto desarrollo del deporte, y estableció la cooperación como valor “más representativo del juego” (MM), ya que consideraron que el ultimate:

(...) es un deporte diferente, porque necesitas más del equipo que nunca. Por ejemplo, ya sé que en el fútbol es difícil, pero puedes irte del equipo y marcar. Pero es que en el ultimate no puedes hacer nada tú solo. (MA)

Además, el grupo destacó los tipos de pase y de recepción como fundamentos técnicos aprendidos, no distinguiendo con palabras correctamente sus nombres y diferencias, pero

sí con gestos, como en el siguiente caso: “En vez de cogerlo así [recepción a dos manos], lo hacía así [recepción a una mano] y se me caía siempre” (FM).

En cuanto a la consecución de un alumnado percibió en líneas generales la consecución de un alumnado competente en la práctica del ultimate al demostrarse su capacidad para poner en práctica estrategias acordes a la dificultad del juego:

En nuestro equipo hicimos, en una hoja, jugadas nuestras que funcionaron mucho (...) nuestras jugadas empezaban todas desde el saque de banda. Ahí nos preparábamos cada uno en su lado [se refiere a cada uno en su zona] y ya todos sabían que hacer (...) desmarcarse, pasarla y que uno se ponga en la base [zona] del otro. Siempre hacíamos puntos por eso. Ganamos por eso. (MB)

En este mismo sentido, destaca el hecho de que todos consideraron haber aprendido a jugarlo, afirmando que no lo habían practicado nunca, y definiendo como mala práctica deportiva lo vivido previamente en el ámbito escolar:

Habíamos jugado alguna vez antes con el otro profesor, pero no era ultimate. Jugábamos a tomar el frisbee y correr. Y teníamos la portería y teníamos que meterlo. Y ya está. (...) Era fútbol-fresbee y pivotando, y ya está. (MB)

Relacionados con las características del MED (VCE)

En el ámbito relacionado con las características procedentes del MED que se pusieron en práctica con el desarrollo de la propuesta híbrida, destacan las alusiones al aumento de la responsabilidad ya que el alumnado tenía que permanecer “cada uno con su rol, y no podíamos decir... me cambio de rol hoy porque no quiero hacer esto..., y cada uno tenía una cosa que hacer” (MB), generando a su vez mayores niveles de organización y motivación, como muestra la siguiente aportación:

(...) al tener los roles, no perdíamos el tiempo nunca. Bajábamos al patio y los preparadores físicos pues reunían a todos para calentar, los demás iban a buscar el material y lo colocaban todo, y no perdíamos por ejemplo quince minutos o más en hacer el equipo solo, como antes hacíamos. Teníamos todo listo ya durante varias semanas. (MB)

Con respecto a la afiliación y pertenencia a un mismo equipo durante todo el desarrollo de la situación de aprendizaje, se pudo desvelar como lo que al principio supuso una desmotivación para el alumnado terminó considerándose un beneficio, mejorando el

desarrollo interpersonal y la interacción significativa entre los individuos que conforman el aula:

En principio, la desventaja fue que estábamos todos muy, muy, muy desmotivados. Pero la ventaja fue que, por ejemplo, alguien con quien nunca hablaría, MM por ejemplo, al final nos hablamos. A ver nos hablábamos algo, y no sé, tampoco es que me lleve mal con él [MM] pero, ahora me hablo más con él, nos relacionamos más y en equipo. (MB)

(...) también te une más, porque es como, ¡ay Dios, eso no me sale!, y se lo dices a alguien que no conoces. Bueno a ver, lo conoces porque está en tu clase pero que no hablas casi nada, y es como: mira yo te ayudo, tienes que hacer esto, no sé qué, tal cual... Porque el deporte como que te une un poco más. (FA)

Por otro lado, también destacan referencias al hecho de que “(...) había interés porque tú [profesor] habías dicho que íbamos a hacer un torneo” (MB) y sus efectos positivos en la motivación e implicación del alumnado, ya que “desde el momento en el que dijiste [profesor], va a haber una competición, fue todo ¡buf! un subidón, como diciendo... ¡a ponernos las pilas!” (FM). Esto muestra como la presencia de una fase final dotó de dinamismo a cada sesión de clase al otorgar un objetivo común que potenció la implicación de cada uno de los miembros del equipo a nivel individual:

Me gustó que nosotros lo teníamos todo ya planteado y sabíamos lo que teníamos que hacer en cada momento, y nos teníamos que ir organizando para la competición. Entonces ibas calculando el tiempo, lo que tienes que hacer en cada clase. (MA)

En cuanto a la festividad destacan las emociones y sentimientos de alegría y satisfacción vividas al recibir el reconocimiento de su esfuerzo mediante un trofeo: “con el trabajo que yo he hecho y el esfuerzo, mira la recompensa” (FA). A su vez se valora el esfuerzo e implicación del profesorado tal y como se puede observar en el siguiente comentario: “valoramos tu trabajo en hacer los premios, porque miramos las medallas y estaban bien hechas”. (FM)

Relacionados con las características del MC (VCC)

Las definiciones de los fundamentos tácticos de marcaje y desmarque mostraron mejor nivel, que las relacionadas con los fundamentos técnicos resaltándose en varias ocasiones su uso como elemento táctico que facilitó la obtención del punto:

El aprovechar los huecos que se quedan. Yo me acuerdo en un punto de la final, que había un hueco y yo la pedí. Y fue por fuera, que no había nadie. Tenía la mitad del campo para mí. Y un punto lo ganamos gracias a eso, a aprovechar el hueco. Al desmarque. (MA)

Sin duda, esto refleja un mayor desarrollo táctico que el experimentado hasta el momento por el alumnado, gracias al impacto que en el alumnado generó el uso de una metodología reflexiva en los mismos momentos de práctica, algo totalmente diferente, tal y como el siguiente comentario refleja:

Nos hiciste, pensar y deducir qué puede ser esto, en defensa qué hacen los defensores, y en ataque que hay dos tipos,... Y nos lo dijiste haciendo la clase. No dijiste la teoría en la primera clase, sino que nos dejaste jugar, y dejaste que nos diéramos cuenta de qué era cada cosa. No dijiste y ya, y ya luego después nos daremos cuenta... sino que fue al revés. (FB)

6.5.2. Inconvenientes, efectos negativos e inhibidores del modelo híbrido

Relacionados con la puesta en marcha del modelo híbrido (INI)

Si bien es verdad que, que se estableció que “es bastante completo el método” (MM), el grupo focal destacó especialmente un inhibidor en su desarrollo, reflejado en la repercusión negativa que en ellos generaba la falta de implicación de determinados compañeros. Especialmente al comienzo de la puesta en marcha de la situación de aprendizaje o en el momento de desarrollar la fase de entrenamientos no guiados por el profesorado:

“Hay veces que hay uno [alumno] que no quiere dar la clase, y a veces te tienes que parar. Y encima eres tú el que tiene que dar la clase, no es el profesor que lo puede echar de clase y ya está. Es distinto”. (MB)

“Si todos no se saben más o menos lo básico, hay un pequeño descontrol. Tiene que haber...que todos sepan más o menos lo que hay que hacer para a partir de ahí ir dirigiendo...”. (FA)

A su vez, se resalta la formación de los equipos como causante principal de la desmotivación general inicial. No obstante, conforme avanzaron las sesiones la

desmotivación fue desapareciendo para dar paso a todo lo contrario, señalándose en repetidas ocasiones que la motivación general fue de carácter progresiva positiva:

“A ver, en principio nadie estaba motivado porque habías cambiado tú [profesor] los equipos... Tú cambiaste los equipos y dijimos, “¡ostia!”. Pero luego nos echamos los partidos y nos gustó a todos creo”. (MB)

“Fue progresiva. Yo empecé fatal [no quiso ponerse con su grupo asignado al principio]. Pero clase a clase iba mejorando. Iba diciendo: “bueno pues está bien el grupo”. No sé, me gustó. Y llegamos a la final y todo, aunque después perdimos. Pero da igual, nos lo pasamos bastante bien”. (MA)

6.5.3. Diferencias y similitudes del modelo híbrido frente a la experiencia previa del alumnado.

Diferencias procedentes del MED (DME)

El alumnado entrevistado mostró sentimientos de satisfacción, diversión y disfrute al aprender bajo el paraguas de una metodología híbrida, en comparación con la metodología vivida hasta el momento en las sesiones de Educación Física. Dichos sentimientos se muestran provocados esencialmente por la estructuración empleada, procedente del MED, destacando numerosas alusiones a la asunción de roles que potenciaron la autonomía organizativa y la responsabilidad de los individuos. También la afiliación a un equipo con el que compartir el camino del aprendizaje que les llevara a ganar en la competición final se aprecia como causante. A continuaciones se destacan algunas aportaciones que reflejan lo abordado:

(...) cuando hacíamos por ejemplo baloncesto, fútbol o los típicos que hacemos aquí, bajas te dan la pelota y lo haces y ya está. Pero con el ultimate teníamos que organizar nosotros la clase. Entonces era como que dábamos nosotros la clase. Teníamos que organizarlo todo nosotros. No nos daban un balón y ya está, correr y ya está. Sino que era más organizado y te divertías más porque tú mismo dirigías la clase. (FA)

(...) era imposible no atender a la clase, porque la tenías que preparar tú. Entonces aprendes. Aprendes más que con otro método, en mi opinión, porque al también tener que trabajar con un grupo desde el principio, ya eso te ayuda a crear todo el ambiente, y te lo pasas mejor. (MA)

Diferencias procedentes del MC (DMC)

A su vez, destaca el hecho de que “(...) la teoría, cuando tú la dabas, no la soltabas y ya está. Sino que nos hacías razonar y ahí nosotros deducíamos que era cada cosa” (FB). De ahí que el uso de momentos de reflexión que no solo facilitarían la adquisición de conceptos tácticos, sino que también permitieran establecer los aspectos susceptibles de cambio de los juegos modificados de invasión brille entre las ventajas percibidas por el grupo de alumnos y alumnas, tal y como se puede apreciar alusiones como la siguiente:

(...) nos enseñaste a fijarnos en pequeñas cosas que a lo mejor eran importantes a la hora de trabajar en equipo, hacer juegos,... que a lo mejor nosotros lo pasábamos como indiferente, y después nos dábamos cuenta que sí tenían importancia. (FM)

Similitudes (SIM)

Por otra parte, no todo fueron diferencias, y aunque escasas, también existieron similitudes. De hecho, tan solo la introducción a las sesiones iniciales fue considerada como un elemento similar a lo experimentada previamente, ya que al fin y al cabo “las clases hay que explicarlas. Y lo que hay que hacer en las primeras clases, lo explicaste [profesor] más o menos como lo tradicional, pero porque no hay otra forma para explicar” (MA).

6.5.4. Propuestas de mejora

Relacionadas con el tiempo de duración y el contenido abordado (PMT y PMC)

El alumnado mostró una opinión notoriamente unánime que abogaba por una mayor duración de la experiencia vivida, mostrando incluso interés en una implantación “¡Qué sea todo el año!” (FA). A su vez, se resaltó el empleo del modelo híbrido “(...) no solo con el ultimate, también con otros deportes” (MA), entre los que surgió “la lucha canaria, por ejemplo” (MB) como contenido de interés a desarrollar.

6.6. Discusión

La discusión se organiza dando respuesta a los objetivos inicialmente propuesto en esta experiencia de innovación educativa.

Con respecto al primer objetivo planteado, conocer las ventajas e inconvenientes percibidos por el alumnado acerca de la hibridación de los modelos Comprensivo y de

Educación Deportiva, podemos establecer que fueron múltiples los beneficios apreciados por el alumnado. Sin embargo, destacaron por encima del resto las alusiones a una mayor organización y toma de responsabilidad por parte del alumnado gracias a la adquisición de roles que facilitaron la autonomía e iniciativa personal en la resolución de problemas no solo motrices, cognitivos y afectivos, sino también organizativos. En este sentido, se pudo apreciar como el modelo híbrido ayudó en la gestión y organización de los grupos, especialmente en el comienzo de cada sesión, permitiendo ahorrar tiempo de clase, tal y como señalaban Gubacs-Collins y Olsen (2010).

Del mismo modo, las alusiones al aumento de los niveles de motivación, generando una mayor implicación y participación del grupo escolar tuvieron un notable peso en la percepción del alumnado, lo que coincide con lo portado por autores como Nye (2010), Méndez (2010), Gubacs-Collins y Olsen (2010), y Stran, Sinelnikov, y Woodruff (2012).

A su vez, se mostró como los estudiantes fueron capaces de entender, describir y poner en práctica una serie de fundamentos técnicos y tácticos, así como reglas y estructuras del juego, de igual manera que lo hicieran Hastie y Curtner-Smith (2006) con la enseñanza de juegos de bateo y fildeo.

Por todo ello se puede determinar que, en consonancia con Méndez (2010), el modelo despierta el interés por la práctica deportiva, favoreciendo la construcción de conocimiento, generando diversión con los iguales, potenciando lazos sociales incluso con los menos habilidosos, y colaborando en el desarrollo de la creatividad y fomento de la autonomía del alumnado.

No obstante, en cuanto a los inconvenientes destacados, se resalta la formación de los equipos como causante principal de la desmotivación general inicial. Bien es cierto que conforme avanzaron las sesiones la desmotivación fue desapareciendo, describiéndose en repetidas ocasiones como la motivación general tomó de manera progresiva un carácter positivo, pero el hecho de que la problemática haya sido resuelta no es motivo para que deje de ser estudiada. Quizás, el detonante de esta situación se encuentre en el método empleado para la formación del alumnado, siendo un posible error el hecho de que los alumnos y alumnas encargados de formar los equipos no fueron informados de que posteriormente se sortearían sus propias plazas en los grupos, lo que describe por tanto una posible carencia o falta de experiencia por parte del docente para la que fue necesario

desplegar toda una serie de recursos metodológicos por parte de este con la intención de voltear la situación. En este sentido, podemos observar coincidencia con lo planteado por Stran, Sinelnikov, y Woodruff (2012) quienes resaltaban la importancia de que el profesorado esté en posesión de un alto conocimiento que le permita ajustar el modelo híbrido MC-MED, apoyando a su vez en lo concluido por Hastie y Curtner-Smith (2006) al destacar que para tener éxito en una hibridación MC-MED, el profesorado tiene que poseer un conocimiento elevado no solo del contenido, sino también de habilidades pedagógicas que facilitaran su adquisición.

En lo referido a los aspectos de mejora se destacó por parte del alumnado como una mayor duración de la situación de aprendizaje podría haber sido de interés para la consecución de niveles más altos en los objetivos planteados. En este sentido, y coincidiendo con lo descrito por programación Gutiérrez, García-López, Gulías y Fernández-Sánchez (2010), el miedo a plantear una situación más alargada que pudiera no solo impactar negativamente en el alumnado sino que a su vez desplazaría otros contenidos de la programación, provocó un planteamiento demasiado corto de la enseñanza del ultimate. Quizás, y atendiendo a lo expuesto por García-López y Gutiérrez (2016) una duración entorno a diez sesiones hubiera mantenido la esencia del modelo, a la vez que también hubiera ayudado a disminuir este tipo de temores.

En lo que respecta al segundo de los objetivos planteados inicialmente, identificar las diferencias y similitudes percibidas por el alumnado entre dicho modelo y la metodología vivenciada hasta el momento en las sesiones de Educación Física, se pudo apreciar como las diferencias entre las distintas metodologías atienden a su procedencia pudiendo diferenciarse entre aquellas cuyo orígenes se encuentran en el MED y las que lo tienen en el MC.

Entre las primeras de ellas, las declaraciones del grupo focal pusieron de manifiesto como la estructura organizativa en forma de liga no solo les motivó, sino que les permitió ahorrar tiempo en beneficio de una mayor práctica deportiva, generando así mayores niveles de implicación, de igual manera que sucediera con lo descrito por Méndez (2010).

A su vez, la asunción de roles, la pertenencia a un mismo equipo y la estructuración en forma de temporada deportiva que culminaba en una competición final, todos ellos rasgos caracterizadores del MED, no solo fueron resaltados como elementos destacables

del modelo frente a lo vivido hasta el momento, sino que demostraron ejercer una grandísima influencia potenciando valores y actitudes como la responsabilidad, la autonomía y la cooperación, coincidiendo con lo aportado por Martínez de Ojeda, Méndez y Valverde (2016) como efectos del MED.

En lo que respecta a las diferencias derivadas del MC los resultados reflejan, de igual manera que los detalles por Nye (2010), la apreciación por parte del alumnado de un aumento en la implicación gracias a una metodología centrada en el interés por la construcción y desarrollo de habilidades tácticas y estratégicas, desarrolladas a partir de la reflexión sobre la práctica de juegos modificados. Dichas evidencias, encajan con lo establecido por Devís y Peiró (1992) para el desarrollo de una propuesta de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos, demostrándose a su vez como el uso de juegos comprensivos modificados en combinación con la educación deportiva, provoca la involucración de los estudiantes en las actividades (Nye, 2010).

Por todo ello, teniendo en cuenta las percepciones del alumnado reflejadas en el presente documento, y en consonancia con los trabajos de Hastie y Curtner-Smith (2006) y Stran, Sinelnikov, y Woodruff (2012), se puede afirmar que gracias al modelo planteado se genera un mayor aumento en la autonomía y la motivación de los discentes, así como en el desarrollo de habilidades tácticas, con respecto a los niveles generados en experiencias previas de carácter más directivas vividas por el alumnado, algo ya destacado por Calderón, Martínez de Ojeda y Hastie (2013).

En lo que refiere al tercer objetivo planteado, centrado en desvelar el grado de satisfacción alcanzado por el alumnado respecto a los rasgos caracterizadores de los modelos hibridados, ya se ha podido apreciar en el presente apartado como se pudieron observar los efectos que las diferencias provenientes de los diferentes métodos combinados generaron en el alumnado, provocando sentimientos de satisfacción, diversión y disfrute. En este sentido, sirve como indicador el interés mostrado por los discentes en la creación y aplicación de estrategias que facilitaran la obtención de la victoria, reflejando como la mejora en el conocimiento táctico provoca la vivencia de experiencias satisfactorias, tal y como también reflejan Antón-Candanedo y Fernández-Río (2017), por lo que se puede determinar que el modelo híbrido satisface en alto grado las necesidades del alumnado, provocando un aumento en la implicación y el rendimiento

de estos en el juego y desarrollo de las sesiones de ultimate, de igual manera que sucediera con el baloncesto en la propuesta de Pritchard, McCollum, Sundal y Colquit (2014).

Ya en otro ámbito, es importante recordar que el uso del modelo híbrido planteado toma partes de las características estructurales y organizativas del MED con la intención de alcanzar el objetivo principal establecido en dicho modelo, centrado en la educación y el desarrollo de los estudiantes como deportistas en todas sus dimensiones, entre las que Siedentop (1994) distingue la formación de deportistas competentes, cultos y entusiastas. Teniendo esto en cuenta, no es descabellado pensar que al combinar el MED con el MC la obtención del objetivo principal del primero de estos se viese mermado, de ahí que el último objetivo de la presente intervención se centrara en conocer la percepción del alumnado acerca del grado de consecución de los objetivos específicos del MED.

Con respecto a ello, se puede observar como las declaraciones recogidas en el grupo focal reflejaron la adquisición y uso tanto de destrezas técnicas que les permitieron asegurar su capacidad para jugar a ultimate satisfactoriamente, como de habilidades tácticas que ajustadas al nivel de la práctica, les facilitaban la obtención de la victoria, coincidiendo de esta manera con la descripción que Siedentop (1994) hace de un alumno o alumna competente: aquel que ha adquirido las destrezas para realizar una práctica deportiva satisfactoria, a la vez que conoce el deporte entendiendo y poniendo en práctica estrategias acorde a la dificultad del juego.

A su vez, se resaltó la capacidad del alumnado para detallar las normas elementales que permiten el correcto desarrollo del ultimate, además de definir la cooperación como valor definitorio de este deporte, y distinguir la práctica correcta de este deporte alternativo frente a la incorrecta. Encajando todo ello con la visión que Siedentop (1994) hace de un alumnado culto como aquel que comprende y valora las reglas, rituales y tradiciones del deporte, diferenciando entre correctas e incorrectas prácticas deportivas, dentro y fuera del terreno de juego.

Finalmente, a la par se encuentra lo referente al fomento de un alumnado entusiasta con la práctica deportiva reflejándose como los estudiantes comenzaron a jugar al ultimate en el recreo. Hecho que tal y como determina Siedentop (1994) les define como participantes entusiastas al potenciar, en este caso mediante la práctica del ultimate en su propio centro educativo, la cultura deportiva dentro de su entorno y promoviéndolo en su

comunidad. Por lo que en definitiva, se puede establecer que la metodología híbrida planteada favoreció la consecución de los objetivos específicos del Modelo de Educación Deportiva.

7. Conclusiones

El modelo híbrido planteado es válido para su uso en el ámbito educativo, ya que la metodología que fomenta potencia el aprendizaje del alumnado al aumentar su grado de motivación, autonomía, esfuerzo, responsabilidad, implicación y participación en su propio proceso de aprendizaje, facilitando con ello la adquisición y desarrollo de toda una serie de destrezas técnicas, habilidades tácticas, conocimientos, actitudes y valores relacionados con el contenido abordado. No obstante, en los momentos iniciales de aplicación con un alumnado poco o nada familiarizado con este tipo de enseñanza, se debe prestar mucha atención al impacto que ejerce en los niveles motivacionales de los aprendices, ya que la presencia de determinados elementos novedosos para el alumnado, como por ejemplo la pertenencia a un mismo equipo cuya composición incluye relaciones interpersonales iniciales no afines, puede provocar un descenso en dichos parámetros, actuando pues como inhibidores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Corresponderá por tanto al profesorado, en combinación con la esencia del modelo, el hecho de encargarse de encauzar los niveles motivacionales hacia un crecimiento positivo progresivo que permita la consecución de los objetivos planteados.

El modelo híbrido MC-MED y la metodología previa vivenciada por el alumnado en las sesiones de Educación Física tan solo comparten la introducción y explicación inicial del contenido deportivo a desarrollar. Sin embargo, son múltiples las diferencias metodológicas percibidas por el alumnado, destacando en primer lugar aquellas cuya procedencia se encuentra en los elementos característicos del MED, principalmente en la asunción de roles específico, la pertenencia a un equipo y la existencia de un aliciente competitivo. En segundo lugar destacan las percepciones referidas al uso de un marco estructural y organizativo similar al empleado en el MED, cuyo empleo favoreció la autonomía e implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Finalmente las alusiones a directrices pedagógicas procedentes del MC ejemplifican el impacto generado en el alumnado tras la adquisición de habilidades tácticas y estratégicas a partir de la reflexión en la práctica de juegos deportivos modificados de invasión desarrollados por el profesorado.

Por otra parte, el desarrollo del ultimate bajo el amparo de la metodología propuesta permite al discente experimentar mayores sentimientos de diversión y disfrute en comparación con una metodología más directiva y tradicional, satisfaciendo en alto grado sus necesidades de aprendizaje y mejora. Destacan como causas principales de ello la mayor autonomía organizativa de la que disfrutaban gracias a la estructura procedente del MED, y el despertar de la comprensión de la lógica interna del deporte gracias al enfoque táctico y reflexivo procedente del MC.

Por último, se puede afirmar que el uso de la metodología híbrida planteada favorece la consecución de los objetivos específicos del Modelo de Educación Deportiva, relacionados con la formación de deportistas competentes, cultos y entusiastas, tal y como reflejan las percepciones del alumnado que al respecto ha referenciado el presente documento.

8. Prospectivas

A continuación, se señalan algunas limitaciones de la investigación y alternativas de futuro con la intención de hacer más completas y efectivas futuras intervenciones de índole similar a la descrita en el presente documento.

En lo referente al planteamiento y diseño de la situación de aprendizaje, partiendo de la percepción del alumnado, es probable que un número más elevado de sesiones les hubiera permitido alcanzar niveles más altos en destrezas técnicas y conocimientos tácticos, a la vez que hubiera mejorado aún más las relaciones interpersonales. Por ello, con la intención de constatar dicha hipótesis, sería recomendable el desarrollo de un mayor número de sesiones dentro de las fases preparatorias de la temporada en futuras intervenciones de carácter similar.

En este mismo ámbito, sin duda el método seleccionado para la formación de los equipos generó un descenso en la motivación y entusiasmo del alumnado en las sesiones iniciales. Aunque dicha situación sufrió un cambio positivo progresivo conforme avanzaban las clases, gracias a la metodología y estructuración propuesta en el modelo implantado y a los recursos del profesorado, sería interesante investigar sobre posibles modificaciones del método utilizado u otras maneras de formar grupos equilibrados con la intención de valorar en futuras aplicaciones si dichos cambios generan un comienzo más entusiasta del proceso de enseñanza y su influencia en el desarrollo del aprendizaje.

En cuanto a la obtención de datos, la percepción del alumnado fue recogida únicamente mediante el desarrollo de un grupo focal. Dichas percepciones podrían haberse visto enriquecidas mediante el desarrollo de algún otro instrumento de recogida de datos que permitiera reflejar la percepción de todo el grupo de clase y no solo la de una representación de este. A su vez, la intervención se centró únicamente en alcanzar los objetivos planteados inicialmente a través de la obtención de información proveniente de los discentes. En búsqueda de una mayor riqueza de la muestra, hubiese sido interesante emplear también instrumentos de recogida de datos que permitieran desvelar las percepciones del profesorado a la hora de usar un modelo híbrido de enseñanza deportiva.

Por otra parte, el análisis del dato puede mejorar mucho. Se podrían haber establecido un mayor número de subcategorías y haberse reflejado mayor cantidad de datos cuantitativos que aumentarían la calidad de las conclusiones obtenidas. Quizás la falta de experiencia en la recogida de datos, unida a carencias en el manejo del software empleado para su posterior análisis hayan ejercido un efecto negativo en la motivación del investigador. Para evitar esto, el profesorado en futuras intervenciones ha de hacer hincapié en su propia formación, con el fin de aprender recursos y destrezas que favorezcan el uso correcto de las herramientas a su disposición.

Finalmente, se ha podido apreciar durante el desarrollo de la investigación que el guion de preguntas empleado para el desarrollo del grupo focal se centró poco en averiguar las aportaciones que, provenientes del Modelo Comprensivo, generó el modelo híbrido, centrándose más en reflejar aquellos aportes provenientes del Modelo de Educación Deportiva. Por ello, se debería realizar una revisión del guion de preguntas con la finalidad de incluir reflexiones que permitan indagar más sobre por ejemplo, aspectos relacionados con el enfoque táctico del MC o los beneficios de una actitud reflexiva durante los momentos de práctica en las sesiones de Educación Física.

9. Referencias bibliográficas

ALEXANDER, K. y PENNEY, D. (2005). Teaching under the influence: Feeding Games for Understanding into the Sport Education development-refinement cycle. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 287-301.

- ALMOND, L. (2001). Reflecting on the development of TGFU. Conference inaugural. *First International Conference Teaching Games for Understanding*. Documento no publicado, 1-4 de agosto de 2001. Plymouth, USA.
- 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.
- BUNKER, D. y THORPE, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19, 5-8.
- BUNKER, D. y THORPE, R. (Eds.) (1983). Games teaching revisited. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1). Monográfico.
- BUNKER, D. y THORPE, R. (1986). Landmarks on our way to 'teaching for understanding.' En R. THORPE, D. BUNKER and L. ALMOND (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 5-6). Loughborough: University of Technology, Loughborough.
- BUSS, M., LÓPEZ, M., RUTZ, A., COEHO, S., DE OLIVEIRA, I. y MIKLA, M. (2013). Grupo Focal: Una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index Enferm Granada*, volumen 22.
- BUTLER, J. (1997). How would Socrates teach Games? A constructivist approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66 (9), 42-47.
- CALDERÓN, A., HASTIE, P. A., y MARTÍNEZ DE OJEDA, D. (2011). El modelo de enseñanza de Educación Deportiva (Sport Education): ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395, 63-79.
- CALDERÓN, A., MARTÍNEZ DE OJEDA, D., y HASTIE, P. A. (2013). Valoración de alumnado y profesorado de educación física tras la aplicación de dos modelos de enseñanza. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 32(9), 137-153.
- CASEY, A. y DYSON, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175-199.

- CASEY, A., DYSON, B. y CAMBELL, A. (2009). Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research, 17*(3), 407-423.
- COLLIER, C.S. (2005). Integrating Tactical Games and Sport Education Models, en Griffin, L.L. y Butler, J. I. (2005). *Teaching Games for Understanding. Theory, research and practice*. Champaign, IL: Human kinetics, pp. 137-148.
- CRUZ, A. (2008). The experience of implementing sport education model. *Journal of Physical Education & Recreation, 14*(1), 18-31.
- CURTNER-SMITH, M. (2004). A Hybrid Sport Education-Game for Understanding. Striking/Fielding Unit for Upper Elementary Pupils. *Teaching Elementary Physical Education, 15*(5), 7-16.
- DEBUS, M. (1997). *Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educational Development.
- DECRETO 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias (B.O.C. 113, de 7 de junio de 2007).
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- DEVÍS, J. y SÁNCHEZ, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En J.A. Moreno y P.L. Rodríguez (Comps.), *Aprendizaje deportivo* (pp. 159-184). Murcia: Universidad de Murcia.
- DYSON, B., GRIFFIN, L.L. y HASTIE, P. (2004). Sport education, tactical games and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest, 56*, 226-240.
- EVERHART, B. y EVERHART, K. (2010). Using Cylinder Ball to Emphasize Tactics and Critical Thinking in Territorial Sports. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 81*(3), 12-15.

- FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2002). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula de Educación Física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- FERNÁNDEZ RÍO, J. (2009). El modelo de Aprendizaje Cooperativo. Conexiones con el modelo comprensivo. En A. Méndez (coord.) *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp.75-99). Sevilla: Wanceulen.
- 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. Méndez (coord.) *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 193-234). Sevilla: Wanceulen
- FERNÁNDEZ RÍO, J. (2014). Another step in Models-based practice: hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(7), 3-5.
- FERNÁNDEZ RÍO, J. (2015). Models-based Practice Reloaded: Connecting Cooperative Learning and Adventure Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(6), 5-7
- FERNÁNDEZ RÍO, J., CALDERÓN, A., HORTIGÜELA ALCALÁ, D., PÉREZ-PUEYO, A. y AZNARr CEBAMANOS, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75
- FOCH-LYON, E. y TROST, J. F. (1981): Conducting focus group sessions, *Studies in Family Planning*, 12(12), 443-449.
- GARCÍA LÓPEZ, L. M. y GUTIÉRREZ, D. (2016). Aprendiendo a enseñar deporte. *Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva*. Barcelona: INDE.
- GIL FLORES, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10-11, 199-214.

- GREENBAUM, T. L. (1988). *The practical handbook and guide to focus group research*. Lexington, MA, D. C. Heath and Company.
- GRIFFIN, L.L., BROOKER, R. y PATTON, K. (2005). Working towards legitimacy: two decades of Teaching Games for Understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 213-224.
- GUBACS-COLLINS, K. y OLSEN, E.B. (2010). Implementing a tactical games approach with sport education a Chronicle. The Sport Education Tactical Model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 81(3), 36-42.
- GUTIÉRREZ, D., GARCÍA LÓPEZ, L. M., GULÍAS GONZÁLEZ, R., Y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, A. J. (2010). Socialización de los futuros maestros de Educación Física en el modelo de enseñanza de Educación Deportiva. *Paper presented at the Congreso Internacional de la AIESEP*. La Coruña.
- 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(3), 321-338.
- HASTIE, P. A. y CURTNER-SMITH, M. D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education—Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. En *Physical Education and Sport Pedagogy* 11(1), pp. 1-27.
- HORTIGÜELA, D., PÉREZ PUEYO, A., HERNANDO, A. (2012). Creamos para todos. Una unidad didáctica de sensibilización hacia la discapacidad. En C. Velázquez, J. J. Rodríguez-Jiménez y S. de Prado (coords.) *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando* (pp. 391-405). Valladolid: La Peonza publicaciones.
- IBÁÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- JIMÉNEZ, F. (2012). Deporte y educación: La iniciación deportiva escolar como concepto y práctica. (Temario de la asignatura: Iniciación deportiva escolar). Universidad de La Laguna. Tenerife.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya

- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- LIGHT, R. (2012). *Games Sense. Pedagogy for performance and enjoyment*. London: Routledge.
- LINCOLN, Y. S., y GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- LISBONA, M., MINGORANCE, A. C., MÉNDEZ, A. y VALERO, A. (2009). El modelo comprensivo (teaching games for understanding-tgfu). En Méndez, A. (Coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp.31-56). Sevilla: Wanceulen.
- MARTÍNEZ DE OJEDA, D., MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. y VALVERDE, J. (2016). Efectos del modelo Educación Deportiva en el clima social aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: un estudio prolongado en primaria. *Sport TK. Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 5(2), 153-166.
- MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (2010). El Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza Comprensiva y el Modelo de Educación Deportiva: revisión de analogías, características e hibridaciones. En C. Velázquez y A. Fraile (Comps.), *Actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (2011). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida*. Sevilla: Wanceulen.
- MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. y FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2010). The use of homemade materials to enhance constructivist learning within the Sport Education-Tactical Games Model: the case of an ultimate learning unit. *Proceedings International Congress AIESEP*, A Coruña, 26-29th October.
- MÉNDEZ, J. I. y FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2016). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos*, 30.

- MESQUITA, I., FARIAS, C., y HASTIE, P. (2012). The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model soccer unit on students’ decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.
- METZLER, M. W. (2000). *Instructional models for physical education* Boston: Allyn and Bacon.
- MILES, M. B., y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MORGAN, D. L. (1988): Focus groups as qualitative research. *Sage University Paper Series in Qualitative Research Methods*, 16. Beverly Hills, Sage Publications.
- NYE, S. B. (2010). Effects of tactical games approach on student engagement in a sport education badminton season. *Virginia Journal* 31(1), 19–22.
- PASCUAL, C., TARÍN, S., RUIZ, P., LEAL, J., BELTRÁN, A., CALATAYUD, M. y GARCÍA, C. (2005). Integración del programa de responsabilidad personal y social en las clases de educación física. En A. Escartí (Coord.), C. Pascual y M. Gutiérrez, *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (pp.61-99). Barcelona: Grao.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- PRITCHARD T. y MC COLLUM S. (2009). The Sport Education Tactical Model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 80(9), 31-37.
- PRITCHARD, T., MC COLLUM, S., SUNDAL, J. y COLQUIT, G. (2014). Effect of the sport education tactical model on coeducational and single gender game performance. *The Physical Educator* 71(1),132-154.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, R., DEVÍS DEVÍS, J. y NAVARRO ADELANTADO, V. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la educación física y el deporte*, 16(3), 197-213.
- SIEDENTOP, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- SIEDENTOP, D., HASTIE, P. A., & VAN DER MARS, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D., HASTIE, P. A., & VAN DER MARS, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education (2nd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SLADE, D. (2010). *Transforming play. Teaching tactics and game sense*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- STRAN, M., SINELNIKOV, O., y WOODRUFF, E. (2012). Pre-service teachers' experiences implementing a hybrid curriculum: Sport education and teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 18(3), 287-308.
- THORPE, R. y BUNKER, D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education* 18, 5-8.
- WALLHEAD, T. y O'SULLIVAN, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.
- WEBB, P.I.; PEARSON, P.J. y FORREST, G.J. (2009). Expanding the teaching games for understanding concept to include sport education in physical education program (SEPEP). Research online (pp. 424-432). Wollongong, NSW: University of Wollongong.

10. Anexos

Anexo 1: Situación de Aprendizaje. Iniciación al Ultimate.

Situación de Aprendizaje: Iniciación al Ultimate

Datos Técnicos			IDENTIFICACIÓN
Autor/a (es): Josué Bello Gorrín			
Centro educativo: Colegio Echeyde III			
Etapa: Secundaria	CURSO: 4º	Área/Materia (s): Educación Física	Tipo de situación de aprendizaje:

Título de la situación de aprendizaje: Ultimate, un deporte de invasión alternativo.

Justificación y descripción de la propuesta y relación con el PE y otros planes, programas y proyectos del centro:

Propuesta de investigación sobre los fenómenos socioculturales relacionados con el deporte actual y su transmisión a la actividad físico-motriz en los centros educativos, y posteriormente puesta en práctica de tareas físico-motrices para la aplicación de estructuras innovadoras en la iniciación deportiva. Trata de buscar la potenciación de diversos ámbitos de desarrollo del alumnado a nivel motriz además del aprendizaje autónomo, la responsabilidad, el desarrollo social y el trabajo en equipo.

Se optará por un enfoque metodológico que hibridiza modelos alternativos de enseñanza deportiva en el deporte, entre los que se encuentra el “Sport Education” (Siedentop, Hastie y Van Der Mars, 2004), el cual servirá como base estructural del desarrollo de la situación de aprendizaje, el “Teaching Game for Understanding” (Bunker y Thorpe, 1982) y el “Invasion Games Competence Model” (Tallir, Lenoir, Valcke y Musch, 2007).

Como resultado final, se propone que el alumnado adquiera experiencias deportivas auténticas y ricas a nivel educativo en el contexto de la educación física escolar (Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2004) además de alcanzar una mayor comprensión de los elementos estructurales de un deporte de invasión como el ultimate, de carácter mixto y sin árbitro, que permite ser practicado en cualquier entorno rompiendo con los estereotipos que habitualmente ofrecen los medios de comunicación.

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

Criterios de evaluación	Criterios de calificación				CCBB							
	Insuficiente (1-4)	Suficiente/bien (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)	1	2	3	4	5	6	7	8
<p>SEFI04C02. Aplicar de forma autónoma calentamientos generales y específicos, así como vueltas a la calma en diferentes contextos y situaciones motrices.</p> <p>Se constatará que el alumnado sea capaz de poner en práctica, autónomamente y de forma correcta, tanto calentamientos generales y específicos como tareas y actividades de vuelta a la calma, previo análisis de la actividad que se pretenda realizar, adecuándolos a dicha actividad, y asimilando sus fundamentos generales, utilidad y beneficios para la salud;</p>	<p>Aplica con dificultad el calentamiento general, específico y la vuelta a la calma, tomando conciencia con indicaciones externas de la mejora del rendimiento y la importancia en la evitación de lesiones</p>	<p>Aplica con ayuda el calentamiento general, específico y la vuelta a la calma, mostrando alguna dificultad en la toma de conciencia de la mejora del rendimiento y la importancia en la evitación de lesiones.</p>	<p>Aplica de forma autónoma el calentamiento general, específico y la vuelta a la calma, tomando conciencia de la mejora del rendimiento y la importancia para evitar lesiones.</p>	<p>Aplica de forma autónoma y habitual el calentamiento general específico y la vuelta a la calma, tomando conciencia de la mejora del rendimiento y la importancia para evitar lesiones, adecuándolos a las situaciones motrices que se llevan a cabo antes o después de las mismas.</p>	Comunicación Lingüística	Matemática	Conocimiento e interacción con el mundo	Tratamiento de la información y digital	Social y ciudadana	Cultural y artística	Aprender a aprender	Autonomía e iniciativa personal

<p>SEFI04C07. Organizar eventos deportivos y otras actividades físico-motrices en entornos habituales y en el medio natural, y participar activamente en estos, identificando los elementos estructurales que definen al deporte y adoptando posturas críticas ante las características que lo hacen un fenómeno sociocultural.</p> <p>Se pretende analizar si el alumnado es capaz de llevar a cabo, por sí mismo o en colaboración, la organización de eventos deportivos o de otras actividades físico-motrices realizadas a lo largo de la etapa, además de participar activamente en estas. Debe conocer e identificar los elementos estructurales (reglamento, espacio, tiempo, gestualidad, comunicación y estrategias) que se adoptan en la práctica de los diferentes deportes, sean individuales o colectivos.</p> <p>Se valorará la iniciativa, la previsión del plan que prevenga posibles desajustes, la participación activa, la colaboración con los miembros del mismo equipo y el respeto por las normas y por los adversarios.</p> <p>En cuanto a los fenómenos socioculturales relacionados con el deporte, se pueden analizar desde la triple perspectiva de practicante, espectador y consumidor, relacionando críticamente la planificación de actividades y la práctica de estas con la adopción de un punto de vista personal y reflexivo ante las informaciones que ofrecen los medios de comunicación sobre el cuerpo y los fenómenos deportivos. En el medio natural, el alumnado deberá identificar los recursos y usos idóneos para interactuar respetuosamente con el entorno físico, así como las normas de seguridad.</p>	<p>Dificulta con su actitud el éxito de un evento o actividad al no asumir el rol asignado en la organización de la misma.</p> <p>Su participación, raras veces pasa de ser asistente a la actividad.</p> <p>Reconoce, si se le ofrecen comparaciones, las informaciones que ofrecen los medios de comunicación sobre los fenómenos deportivos.</p>	<p>Participa en la organización de un evento o actividad asumiendo el rol asignado y cumpliéndolo.</p> <p>Participa en la actividad sin implicarse demasiado.</p> <p>Reconoce como practicante, consumidor y espectador ante las informaciones que ofrecen los medios de comunicación sobre los fenómenos deportivos.</p>	<p>Participa en la organización de un evento o actividad, previo análisis de la misma, ejecutando el plan de actuación y el reparto de tareas.</p> <p>Participa en la actividad integrándose en la misma.</p> <p>Se muestra crítico como practicante, consumidor y espectador ante las informaciones que ofrecen los medios de comunicación sobre los fenómenos deportivos.</p>	<p>Lidera la organización de un evento o actividad en todas sus fases: diseño, preparación, ejecución y valoración.</p> <p>Es capaz de asumir el rol de participante y organizador simultáneamente .</p> <p>Cuestiona las informaciones que ofrecen los medios de comunicación sobre los fenómenos deportivo como practicante, consumidor y espectador.</p>	Comunicación Lingüística	Matemática	Conocimiento e interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y digital	Social y ciudadana	Cultural y artística	Aprender a aprender	Autonomía e iniciativa personal
--	---	---	---	---	--------------------------	------------	--	---	--------------------	----------------------	---------------------	---------------------------------

<p>*10. Aplicar con autonomía las tecnologías de la información y la comunicación a las prácticas físico-motrices, utilizándolas con sentido crítico para progresar en los aprendizajes propios de la materia.</p> <p>Se pretende constatar que el alumnado es capaz de utilizar de forma crítica, responsable y autónoma las tecnologías de la información y la comunicación (medios audiovisuales, Internet...) en las prácticas físico-motrices propias de las sesiones de Educación Física y como medio para recoger información y progresar en sus aprendizajes.</p>	<p>Tiene dificultades y necesita constantes orientaciones en el uso de herramientas tecnológicas de la información y comunicación y recursos disponibles en la web requeridos en proyectos de prácticas motrices atléticas, lúdico-deportiva o artísticas relacionadas con el currículo de 4º de la ESO.</p>	<p>Emplea con suficiente habilidad herramientas tecnológicas de la información y comunicación y recursos disponibles en la web solicitados en proyectos de prácticas motrices atléticas, lúdico-deportivas y / o artísticas relacionadas con el currículo de 4º de ESO.</p>	<p>Comunica, de forma crítica, responsable y autónoma en redes sociales, publica, participa en plataformas, prueba aplicaciones, analiza y / o genera nuevas producciones desde dispositivos digitales, para aplicar en proyectos de prácticas motrices atléticas, lúdico-deportivas y / o artísticas relacionadas con el currículo de 4º de la ESO, mostrando cierta creatividad y combinado el aprendizaje formal desde el aula con su PLE (entorno personal de aprendizaje)</p>	<p>Comunica, de forma crítica, responsable y autónoma en redes sociales, publica, participa en plataformas, prueba aplicaciones, analiza y / o genera nuevas producciones desde dispositivos digitales, para aplicar en proyectos de prácticas motrices atléticas, lúdico-deportivas y / o artísticas relacionadas con el currículo de 4º de la ESO, mostrando creatividad y combinado su bagaje de aprendizajes en diferentes contextos (educativo, personal y público).</p>	<p>Comunicación Lingüística</p>	<p>Matemática</p>	<p>Conocimiento e interacción con el mundo físico</p>	<p>Tratamiento de la información y digital</p>	<p>Social y ciudadana</p>	<p>Cultural y artística</p>	<p>Aprender a aprender</p>	<p>Autonomía e iniciativa personal</p>
--	--	---	--	---	---------------------------------	-------------------	---	--	---------------------------	-----------------------------	----------------------------	--

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Se opta por un enfoque metodológico de la iniciación deportiva, encuadrado en el “modelo comprensivo”. Se centra más en promover la autonomía del alumnado mediante un aprendizaje comprensivo de la lógica interna de las prácticas deportivas en las que se inicia al alumnado en que comprenda el significado y la funcionalidad de los aprendizajes que debe acometer en cada momento, en que el alumnado establezca relaciones significativas entre los elementos que constituyen el objeto de aprendizaje y sus conocimientos previos, y en que se adquiera autonomía para transferir lo aprendido a situaciones similares (Jiménez, 2010).

La SA está orientada al fomento del aprendizaje autónomo, la responsabilidad, el desarrollo social y el trabajo en equipo. Para favorecer la implicación del alumnado y potenciar su responsabilidad individual y grupal, se organiza la Situación de Aprendizaje por competencias, teniendo como base el modelo “Sport Education” de Siedentop, Hastie y Van Der Mars (2004). Este modelo simula las características contextuales predominantes del deporte y emplea una metodología centrada en el alumnado, al que gradualmente se le ofrece mayor responsabilidad para aprender. Con el intento de proporcionar al alumnado un aprendizaje más contextualizado pudiendo adquirir experiencias más auténticas, Siedentop integra en su modelo las siguientes seis características claves del deporte institucionalizado (Méndez Giménez, 2009): temporada, afiliación, calendario de competiciones, registro del rendimiento y festividad o evento final.

Dicho modelo se verá potenciado por el “Teaching Game for Understanding (TGfU)” (Bunker y Thorpe, 1982), modelo que, tal y como señalan Devís y Peiró (1992), basa su propuesta de enseñanza en tres fases: primero una iniciación integrada y horizontal realizada mediante juegos deportivos modificados; una segunda fase de transición donde se emplean juegos modificados, situaciones de juego y mini deportes; y finalmente la introducción a los deportes estándar, donde se practica el deporte elegido tal y como es. Cabe resaltar como clave dentro de este modelo, la importancia que recae en la construcción y el empleo de juegos modificados, especialmente en su primera fase, obligando al alumnado a tomar continuas decisiones que le permite aumentar su comprensión sobre el juego, y por tanto, mejorar su comportamiento táctico.

A su vez, el “Invasion Games Competence Model” (Tallir, Lenoir, Valcke y Musch, 2007) permitirá profundizar más en los aspectos tácticos del deporte una vez alcanzada la tercera fase del TGfU, reforzando los aspectos técnicos cuando sea necesario, al distinguir entre formas básicas de juego (versiones reducidas de la versión completa de los juegos de invasión), formas parciales de juego (concentra a los jugadores en un problema de juego relacionado con las estructuras parciales del juego) y tareas básicas de no juego, cuando los jugadores no consiguen resolver las más simples formas parciales del juego introduciendo tareas básicas y analíticas que se relacionan con las situaciones parciales de juego.

También el aprendizaje cooperativo estará presente, siendo uno de los objetivos principales que cada estudiante participe de manera significativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, se invita a los estudiantes a que trabajen juntos en grupos pequeños estructurados y heterogéneos con la pretensión de que dominen el contenido y completen tareas determinadas. Un segundo objetivo clave es que los estudiantes no sólo se responsabilicen de aprender la materia o contenido en cuestión, sino que, además, ayuden a aprender a sus compañeros de grupo. La investigación ha mostrado cómo al responsabilizar al alumnado del aprendizaje de sus pares se multiplican los efectos positivos en una serie de variables de aprendizaje en comparación con la enseñanza tradicional mediante el propio y exclusivo trabajo personal (Velázquez, 2004).

Finalmente, se destaca la construcción de materiales, ya que en opinión de Méndez (2009) la iniciación deportiva con equipamiento autoconstruido es un enfoque complementario al resto de los modelos descritos, que pretende ir más allá del aprovechamiento de materiales de desecho como recurso paliativo a presupuestos limitados y plantea la inclusión de estos materiales como medio para impulsar un aprendizaje deportivo variado, de calidad y apoyado en una metodología activa (Méndez, 2003; 2008). Si bien inicialmente, los implementos y móviles autofabricados con materiales de desecho permiten a los alumnos introducirse en prácticas deportivas a las que no tendrían acceso por falta de medios, no cabe duda de que, bien orientada, la iniciación polideportiva con materiales autoconstruidos da pie para abordar áreas de transversalidad como la educación para el consumo o la educación para la preservación del medio ambiente. No obstante, los materiales fabricados deben cumplir las normas básicas de seguridad y requieren la supervisión del profesor para ser considerados aptos para su uso. Las ventajas observadas al aplicar este enfoque en iniciación deportiva son múltiples, aumentando el tiempo de participación del alumnado al disponer de su propio material y lo que posibilita la prolongación de la práctica en el periodo extraescolar. Se favorece el desarrollo de procesos de pensamiento divergente, de creatividad por parte del alumnado y del profesorado, tanto en la fase de fabricación de los implementos como en la de su exploración y manejo. Al mismo tiempo, una vez fabricados, los nuevos implementos y móviles estimulan la investigación de diferentes tipos de habilidades básicas y específicas, especialmente las relacionadas con recepciones, lanzamientos y golpesos.

En cuanto a la evaluación, se presenta un modelo que, para una mejor valoración de la situación de aprendizaje, incluya la participación de los distintos agentes (profesorado y alumnado) en los distintos momentos del proceso de aprendizaje y de enseñanza. Se propone una evaluación inicial, una heteroevaluación procesual y una autoevaluación final que será contrastada con la hoja de compromiso que se entregará al inicio de la situación de aprendizaje.

CONCRECIÓN

Secuencia de actividades	Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Sesión	Agrupamientos	Recursos	Espacios / Contextos
<p>1. Presentación y explicación de la Situación de Aprendizaje</p> <p>Puesta en acción de la Situación de Aprendizaje. Organización de los equipos, calendario de entrenamiento, calendario y tipo de competición, y estructura y contenido de las sesiones.</p> <p><i>a) Alumnado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar la evaluación inicial - Realizar los agrupamientos** - Repartirse los roles iniciales, elegir un nombre, una canción y un color para su grupo. - Firmar hoja de responsabilidad. - Aprender a elaborar un fresbee <p><i>b) Profesorado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entregará la evaluación inicial. - Usando material audiovisual o sin él, explicará la dificultad que implica la organización y desarrollo de un torneo, presentará la SA, y mostrará cómo crear un fresbee con material reciclado. - Explicará al alumnado los distintos roles que van a asumir (entrenador, preparador físico, reportero, encargado de material y observador***), los cuales serán rotatorios - Entregará, explicará y recogerá el contrato de responsabilidad. 	SEFI04C07	<p>Evaluación Inicial</p> <p>Calendario de sesiones</p> <p>Cuadro de partidos</p> <p>Funciones de roles</p> <p>Contrato de compromiso</p> <p>Portafolio (1 por equipo), detallando :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Calendario de entrenamiento · Calendario de partidos · Modalidad de competición · Distribución de roles · Estructura de las sesiones 	1ª	<p>Gran grupo</p> <p>Pequeños grupos (equipos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Cañón · PC · Conexión internet · PowerPoint explicativo · Ejemplo de Portafolio · Reglamento · Crear un Fresbee 	<p>Aula</p> <p>-----</p> <p>Activación</p>

<p>2. Fase de entrenamiento/pretemporada guiado</p> <p>Puesta en acción de los entrenamientos guiados.</p> <p><i>a) Alumnado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollará la sesión de entrenamiento por equipos. - Adjuntará al blog/diario la sesión <p><i>b) Profesorado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizará el seguimiento del trabajo del alumnado y actuará como asesor de los equipos - Comprobará que adjuntan al blog/diario las sesiones al blog. 	<p>SEFI04C02 SEFI04C07 SEFI04C10</p>	<p>Sesiones de Entrenamiento</p> <p>Portafolio de los equipos</p>	<p>2ª, 3ª y 4ª</p>	<p>Pequeños grupos (equipos)</p> <p>Pequeños grupos (especialistas)</p>	<p>Material deportivo: balones, petos, conos, fresbees,...</p>	<p>Cancha Deportiva</p> <p>-----</p> <p>Desarrollo</p>
<p>3. Fase de entrenamiento no guiado y ensayo de la competición</p> <p>Puesta en acción de los entrenamientos no guiados, y realización de un ensayo de la competición.</p> <p><i>a) Alumnado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollará la sesión de entrenamiento por equipos. - Adjuntará al portafolio la sesión. - Realizará un ensayo de la competición. <p><i>b) Profesorado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizará el seguimiento del trabajo del alumnado y actuará como asesor de los equipos - Comprobará que adjuntan al portafolio las sesiones. 	<p>SEFI04C02 SEFI04C07 SEFI04C10</p>	<p>Sesión de entrenamiento</p> <p>Portafolio de los equipos</p>	<p>5ª-6ª</p>	<p>Pequeños grupos (equipos)</p> <p>Pequeños grupos (especialistas)</p>	<p>Material deportivo: balones, petos, conos, fresbees,...</p>	<p>Cancha Deportiva</p> <p>-----</p> <p>Aplicación</p>

<p>4. Evaluación de la fase de entrenamiento. Valoración de la fase de entrenamiento por parte de los agentes implicados. a) <i>Alumnado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizará la autoevaluación inicial y procesual de los aspectos motrices (mínimo en tres sesiones), la autoevaluación de los roles desempeñados. - Adjuntará al portafolio los resultados. <p>b) <i>Profesorado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizará la heteroevaluación de las funciones por rol, del funcionamiento de los equipos y de los aspectos motrices por jugador 	SEFI04C02 SEFI04C07 SEFI04C10	Ficha coevaluación Portafolio de los equipos Evaluación intermedia Partidos	Alumnado: 5´por sesión. Profesorado: a lo largo de las 6 sesiones	Gran grupo	Material deportivo: balones, petos, conos, fresbees,...	Cancha Deportiva ----- Integración
<p>5. Fase de competición Puesta en acción de la fase de competición y de la fiesta final. a) <i>Alumnado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollará los partidos. - Adjuntará al blog/diario los aspectos acordados. <p>b) <i>Profesorado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborará el cuadro de clasificación y - Actuará como asesor de los equipos. 	SEFI04C02 SEFI04C07 SEFI04C10	Partidos Portafolio de los equipos	7ª	Gran grupo	Material deportivo: balones, petos, conos, fresbees,...	Cancha Deportiva ----- Integración
<p>6. Fase final y evaluación. Valoración final de la experiencia y conclusión de la SA. a) <i>Alumnado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expondrá el material audiovisual o el trabajo final - Valorará la experiencia y la adjuntará al portafolio <p>b) <i>Profesorado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expondrá los resultados de la clasificación - Hará entrega de los trofeos grupales e individuales - Ayudará en la evaluación 	SEFI04C07 SEFI04C10	Fiesta final Portafolio de los equipos Evaluación final	8ª	Gran grupo	Cañón PC Conexión internet Medallas	Aula ----- Académico Social

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas y bibliografía-web

- . Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19, 5-8.
- . Devís, J; Peiró Velert, C. (1992): Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados. Barcelona: INDE.
- . Jiménez Jiménez, F. (2010). Iniciación Deportiva Escolar. En F. Jiménez Jiménez, *Los modelos de enseñanza de los juegos deportivos*. https://campusvirtual.ull.es/ocw/pluginfile.php/1836/mod_resource/content/0/Tema6-IniDep-10-11.pdf
- . Méndez-Giménez, A. (2003). Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales Barcelona. Paidotribo.
- . Méndez-Giménez, A. (2008). La enseñanza de actividades físico-deportivas con materiales innovadores: Posibilidades y Perspectivas de futuro, *Actas del Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano del Deporte en Edad Escolar: Nuevas tendencias y perspectivas de futuro*, pp. 83-108.
- . Méndez-Giménez, A. (2009). La enseñanza de los juegos de golpeo y fildeo en el contexto escolar a partir de material reciclado. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 105-118.
- . Siedentop, D., Hastie, P. & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to Sport Education*. Estados Unidos: Human Kinetics
- . Tallir, I.B., Lenoir, M., Valcke, M. y Musch, E. (2007). Do alternative instructional approaches result in different game performance learning outcomes? *Authentic assessment in varying game conditions. International Journal of Sport Psychology*, 38(3), 23-32.
- . Velázquez, C. (2004) Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México: Secretaría

COMENTARIOS Y OBSERVACIONES

* Este criterio lo trabajaríamos a través del blog, y del uso de material tecnológico que permita la obtención de imágenes y sonido. En caso de que el colegio no disponga de acceso a internet para todo el alumnado o si carecemos de este material, el desarrollo de este criterio de evaluación sería imposible de alcanzar.

** Cuatro grupos heterogéneos, en cuanto a habilidad y sexo, de 6 componentes. Se selecciona a 4 alumnos o alumnas elegidos por ser habilidosos/as en el deporte y por su capacidad de liderazgo. Mientras los demás realizan otra actividad se les encomienda la función de formar equipos lo más igualados posible en cuanto a potencial físico y habilidad motriz. Tras un sorteo, cada alumno elige por turno a los miembros de cada equipo, sabiendo que al final ellos mismos serán sorteados y que probablemente acabarán en otro grupo distinto al que formaron. Esta dinámica pretende responsabilizar a los electores de la necesidad de generar grupos similares.

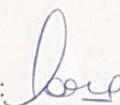
*** Observadores o Veedores: son lo más parecido al árbitro en el ultimate. Un observador puede resolver solamente un conflicto si los jugadores implicados piden su juicio.

Anexo 2: Consentimiento informado de las familias

Padre/Madre, Tutor/a del alumno/a:

Autorizo a que pueda aplicarse a mi hijo/a, de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, una entrevista grupal anónima sobre su valoración del desarrollo de una unidad didáctica, en la que se ha empleado el modelo de Educación Deportiva, en la asignatura de Educación Física, con el objetivo de analizar la incidencia de este modelo de enseñanza.

Firmado:

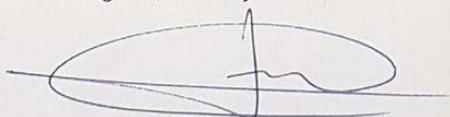


Esta entrevista grupal forma parte del desarrollo de una experiencia de innovación educativa vinculada al Trabajo Fin de Máster, que está desarrollando el alumno en prácticas Josué Bello Gorrín en el Máster de Formación del Profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Los investigadores se comprometen, en todo momento, a mantener la confidencialidad con el fin de no mostrar la identidad de las personas participantes.

Esta investigación 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.

En espera de que esta solicitud pueda ser atendida, reciba un cordial saludo

La Laguna, a 2 de junio de 2015



Dr. Francisco Jiménez Jiménez
Departamento de Didácticas Específicas
Universidad de La Laguna

Anexo 3: Guion de preguntas

1. Comparativa con otros modelos

- ¿Qué diferencias y similitudes han apreciado entre el modelo de enseñanza empleado para aprender ultimate y el empleado para aprender otros deportes durante el presente curso o a lo largo de sus vidas académicas?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes ha tenido el modelo de enseñanza empleado en ultimate respecto al que se ha venido utilizando para aprender otros deportes en el colegio?

2. Aspectos que definen el Modelo Sport Education

a) Entusiasmo

- ¿Cómo ha sido su grado de implicación durante el desarrollo de la Unidad Didáctica de ultimate respecto a su implicación en otras UD de otros deportes? ¿Por qué? ¿Creen que esto favoreció su aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Qué grado de interés despertó el modelo de enseñanza empleado en el ultimate sobre su propio aprendizaje?

b) Cultura Deportiva

- ¿Consideran que el desarrollo de la UD de ultimate le ha permitido aprender las reglas de este deporte? ¿Podrían indicar algunas?
- ¿Conocen las reglas básicas del ultimate?
- ¿Qué valores creen que definen al ultimate?
- ¿Qué fundamentos técnicos del ultimate han aprendido?
- ¿Qué fundamentos tácticos de este tipo de deportes han aprendido?
- ¿Consideran que son capaces de explicar a cualquier persona en qué consiste el ultimate, cómo se juega, y que aspectos son fundamentales para su buena práctica? ¿Se animan a hacerlo ahora?

c) Competencia

- ¿Consideran que han aprendido a jugar a ultimate?

- ¿Consideran que en la UD de ultimate han aprendido a tomar decisiones acerca de qué acciones realizar en cada situación de juego? ¿A qué creen que se debe?
- ¿Consideran que durante la UD de ultimate han mejorado la coordinación de las acciones técnicas (pases, recepciones, desplazamientos, de desmarque, etc.? ¿A qué creen que se debe?
- ¿Creen que la práctica de ultimate en el aula les ha permitido mejorar su nivel de condición física (resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad,...)?

3. Rasgos Caracterizadores del Modelo Sport Education

a) Responsabilidades (Roles) y Afiliación

- ¿Creen que el hecho de asumir un rol complementario determinado puede influir en que su aprendizaje sobre determinados aspectos del ultimate sea mejor que si solo hubieran participado como jugador?
- ¿Consideran importante la implicación de cada miembro del equipo para mejorar no solo los resultados obtenidos en las competiciones, sino su propio conocimiento y habilidades?
- ¿Cuando un compañero o compañera de tu equipo cumplía con su labor dentro del equipo qué sentías? ¿De qué manera influía en tus ánimos, conocimientos y habilidades?
- ¿Qué beneficios y qué desventajas le ven a formar parte de un mismo grupo, compuesto por compañeros con los que no se relacionan habitualmente, durante todo el desarrollo de la UD?

b) Temporada

- ¿Les ha parecido coherente la estructuración de la Situación de Aprendizaje como si de una temporada se tratase? ¿Qué creen que les ha aportado organizar así la unidad didáctica?

c) Fase final

- ¿Creen que lo aprendido, practicado y mejorado durante la temporada ha tenido repercusión en la fase final? ¿En qué aspectos (técnica, táctica, sentimiento de equipo,...) consideran que tuvo mayor relevancia?

d) Festividad

- ¿Qué opinan del hecho de que se dedique una sesión a reconocer el esfuerzo de ustedes, el alumnado?
- ¿Qué añadirían a esta fase de festividad?

Finalizar con:

- Indiquen los tres aspectos en los que han conseguido un mayor nivel de aprendizaje en esta UD de ultimate.
- ¿Qué aspecto creen que ha tenido mayor impacto en sus aprendizajes?
- ¿Cuáles son sus propuestas para poder mejorar el modelo de enseñanza empleado?