



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Máster en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación
Profesional

**PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN
FÍSICA PARA 2ºESO, COMPARANDO LA
MOTIVACIÓN Y EL ESFUERZO EN LOS DEPORTES
ALTERNATIVOS Y TRADICIONALES**

**DIDACTIC PROGRAMME OF PHYSICAL
EDUCATION FOR 2ND CSE, COMPARING
MOTIVATION AND EFFORT IN ALTERNATIVE
AND TRADITIONAL SPORTS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autora: Marina Altaba Sanz

Tutor: Alejandro Carriedo Cayón

Mayo 2024

Índice:

Resumen / Abstract

1. Introducción.....	6
2. Reflexión sobre la formación recibida y las prácticas realizadas.....	8
2.1. Aportación de las asignaturas del máster.....	8
2.2. Análisis y reflexión de las prácticas profesionales realizadas.....	13
3. Programación didáctica anual para 2º ESO.....	16
3.1 Marco legal.....	17
3.2. Introducción y contexto escolar.....	17
3.3. Competencias clave y contribución desde la Educación física.....	19
3.4. Objetivos de ESO.....	22
3.5. Saberes Básicos.....	24
3.6. Evaluación.....	28
3.6.1. Mapa curricular: relación entre competencias específicas, criterios de evaluación y descriptores operativos.....	29
Nota. Fuente: Elaboración propia. Extraído del Decreto 592022.....	32
3.6.2. Procedimientos e instrumentos de evaluación.....	33
3.7. Metodología.....	34
3.7.1. Modelos pedagógicos.....	34
3.7.2. Estilos de enseñanza.....	39
3.7.3. Estrategias de enseñanza.....	42
3.7.4. Situaciones de aprendizaje.....	42
3.8. Recursos.....	43
3.9. Actividades complementarias y extraescolares.....	44
3.10. Medidas de atención a la diversidad.....	45
3.11. Seguimiento y evaluación de la programación didáctica.....	47
3.12. Plan de recuperación de los aprendizajes no adquiridos.....	47
3.13. Unidades de Programación.....	48
3.13.1. Secuenciación de las Unidades de Programación.....	48
3.13.2. Relación de las Unidades de Programación con los elementos curriculares.....	49
4.Propuesta de innovación e investigación.....	53

4.1. Propuesta de innovación	53
4.1.1. Diagnóstico inicial.....	53
4.1.2. Justificación teórica.....	54
4.1.3. Objetivos de la propuesta	55
4.1.4. Desarrollo de la innovación.....	56
4.1.5. Instrumento de evaluación	63
4.1.6. Medidas de atención a la diversidad	64
4.1.7. Reflexión personal sobre el proceso de innovación	65
4.2. Investigación	66
4.2.1. Introducción y marco teórico	66
4.2.2. Método	71
4.2.2.1. Participantes.....	71
4.2.2.2. Instrumentos y procedimiento	72
4.2.2.3. Análisis de datos	74
4.2.3. Resultados	74
4.2.4. Discusión.....	75
4.2.5. Conclusiones	78
5. Referencias bibliográficas	79
6. Anexos	91
a) PRE-Test.....	91
b) POST-Test Pinfuvote.....	92
c) POST-Test Voleibol	93

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster desarrolla una programación didáctica anual para 2º ESO, ajustada a la LOMLOE y al Decreto 59/2022 del Principado de Asturias. Esta propuesta incluye 9 unidades de programación conforme al currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Además, se presenta una innovación basada en un deporte alternativo, en la que se realizó un estudio para comparar la motivación y el esfuerzo percibido entre los estudiantes que participaron en una unidad de programación sobre deportes alternativos (pinfuvote) y en una unidad sobre deportes tradicionales (voleibol). Ambos grupos eran similares en todas las variables antes de empezar la intervención. Mientras que un grupo de estudiantes realizó 5 sesiones de voleibol, otro grupo, al mismo tiempo realizó 5 sesiones de pinfuvote. Tras esta intervención se cambiaron los roles, para que todo el curso completo hubiera practicado los mismos deportes. Los resultados indicaron que los estudiantes que realizaron la Unidad de Pinfuvote puntuaron más en motivación intrínseca, regulación identificada, y regulación introyectada. Estos hallazgos son relevantes para orientar prácticas docentes y elaborar programaciones que fomenten la motivación y la participación activa del alumnado en Educación Física.

***Palabras clave:** motivación, deportes alternativos, deportes tradicionales, Teoría Autodeterminación*

Abstract

This Master's Project develops an annual teaching programme for 2nd CSE, in accordance with the LOMLOE and Decree 59/2022 of the Principality of Asturias. This proposal includes 9 programming units according to the curriculum of Compulsory Secondary Education. In addition, an innovation based on an alternative sport is presented, in which a study was carried out to compare the motivation and perceived effort among students who participated in a programming unit on alternative sports (pinfuvote) and in a unit on traditional sports (volleyball). Both groups were similar on all variables before starting the intervention. While one group of students did 5 sessions of volleyball, the other group, at the same time, did 5 sessions of pinfuvote. After this intervention the roles were changed, so that the whole class had played the same sports. The results indicated that the students who performed the pinfuvote unit scored higher on intrinsic motivation, identified regulation and introjected regulation. These findings are relevant to guide teaching practices and to develop programmes that promote students' motivation and active participation in Physical Education.

***Key words:** motivation, alternative sports, traditional sports, Self-Determination Theory*

1. Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, la Educación Física, el deporte y la actividad física desempeñan un papel crucial en la formación integral de los estudiantes en los Institutos de Educación Secundaria (IES). Esta asignatura no solo busca promover la salud física, sino también el desarrollo cognitivo, socioemocional y moral de los jóvenes. Tradicionalmente, la enseñanza de la educación física ha estado estrechamente ligada a la práctica de deportes convencionales y tradicionales, como el fútbol, el baloncesto, el atletismo o el voleibol. Estos deportes, aunque son fundamentales, pueden no satisfacer completamente las necesidades e intereses de todos los estudiantes, y en consecuencia, las del profesorado.

En los últimos años, ha surgido un creciente interés en los denominados "deportes alternativos" dentro del ámbito educativo. Estos deportes ofrecen una alternativa a los deportes tradicionales y a menudo presentan características únicas que los hacen muy atractivos para una amplia gama de estudiantes. Entre los deportes alternativos se encuentran: el ultimate frisbee, el goalball, el colpbol, el duni, el korfbal y el pinfuvote entre otros. Lo que diferencia a estos deportes es su enfoque en la creatividad, la cooperación, la inclusión y la diversión, además de sus beneficios físicos.

El interés en los deportes alternativos se ha visto impulsado por una serie de factores. En primer lugar, se reconoce cada vez más la importancia de proporcionar opciones variadas para que los estudiantes encuentren actividades físicas que se ajusten a sus intereses y habilidades individuales. No todos los estudiantes disfrutan de los deportes convencionales, y ofrecer una gama más amplia de opciones puede fomentar una participación más inclusiva y motivadora en la educación física.

Además, los deportes alternativos a menudo promueven valores como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la creatividad, que son fundamentales para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Estas actividades pueden fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y empoderador, donde los estudiantes se sientan más motivados y comprometidos con su proceso de aprendizaje.

El segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en particular, marca una etapa crucial en el desarrollo de los adolescentes, donde la participación en actividades deportivas puede influir significativamente en su bienestar físico, mental y emocional. Es en este contexto donde surge la relevancia de investigar tanto los deportes tradicionales como los alternativos dentro del entorno escolar de un IES.

El propósito de esta investigación es explorar y comparar la práctica de los deportes tradicionales y alternativos en el ámbito escolar, centrándonos específicamente en el primer ciclo de la ESO, concretamente en el segundo curso. Se pretende examinar cómo la inclusión de una variedad de deportes puede impactar en la motivación intrínseca, la regulación identificada, la regulación introyectada, la regulación externa y la amotivación (tal como se evalúan mediante el cuestionario PLOC) de los estudiantes, así como identificar posibles beneficios y desafíos asociados con cada tipo de actividad. En los apartados siguientes, se explica con detalle dichas variables y cuestionario.

Al explorar cómo estos diferentes tipos de motivación se relacionan con la práctica de deportes tradicionales y alternativos en el contexto escolar, en esta programación se realiza una investigación que busca identificar los factores que influyen en la participación de los estudiantes en diferentes actividades físicas. Esto puede proporcionar información valiosa para mejorar la oferta de actividades en el currículo de educación física y promover una participación más significativa y satisfactoria entre los estudiantes de secundaria.

En consecuencia, se pueden tomar decisiones pedagógicas y políticas dentro de los IES para promover una educación física más inclusiva, diversa y enriquecedora. Con todo ello, se busca contribuir al enriquecimiento del currículo de educación física, así como a la promoción de estilos de vida activos y saludables entre los adolescentes en edad escolar.

En resumen, el creciente interés en los deportes alternativos dentro del contexto educativo refleja un cambio hacia una educación física más inclusiva, diversa y orientada al estudiante. Al integrar una variedad de opciones deportivas, los IES pueden promover un desarrollo integral de los estudiantes y cultivar habilidades y valores que son fundamentales para su éxito personal y social a lo largo de sus vidas.

2. Reflexión sobre la formación recibida y las prácticas realizadas

2.1. Aportación de las asignaturas del máster

Después de completar el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional por la Universidad de Oviedo, creo que es importante ofrecer una evaluación crítica sobre las diversas asignaturas que he completado durante este curso. Esta evaluación se basa en mi propia experiencia y tiene como objetivo principal proporcionar un feedback sobre los aspectos positivos y/o negativos que percibo en las asignaturas cursadas, con la intención de contribuir a la mejora y enriquecimiento de esta formación en los futuros cursos.

En mi opinión, no todas las materias de este máster ofrecen la misma relevancia en este periodo de preparación para ejercer como profesores/as, ya sea debido a los diferentes tipos de especialidades de los/as estudiante o a las características intrínsecas de cada asignatura. Por consiguiente, desde mi más sincera opinión, considero que las asignaturas específicas de cada especialidad, en mi caso las que están relacionadas con la Educación Física (*Complementos a la Formación Disciplinar: Educación Física y Aprendizaje y Enseñanza: Educación Física*), son las que más han contribuido al enriquecimiento de mi desarrollo y proporcionado una amplia gama de recursos, tanto materiales como personales, para abordar en primer lugar la estancia en prácticas en el instituto y, posteriormente, la carrera como profesora. A continuación, se desarrollan una a una las diferentes asignaturas cursadas en este máster, en primer lugar las del primer semestre, y posteriormente las del segundo:

⇒ Complementos a la Formación Disciplinar: Educación Física: esta asignatura tuvo como objetivo principal explorar el currículo de la presente ley LOMLOE. Todos los martes, durante las clases teóricas, analizamos dicha ley para comprender los diferentes saberes básicos, competencias específicas, criterios de evaluación, entre otros aspectos, así como las contribuciones de la asignatura al currículo competencial tanto en la ESO como en Bachillerato. En el caso de los jueves, en las clases prácticas, exploramos diversos juegos y deportes tanto alternativos como populares, tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Además, el profesor, nos abrió un mundo: el de los materiales autoconstruidos, un

recurso/contenido muy útil cuando se trabaja en un entorno con escasos recursos o se busca proporcionar a los alumnos los medios necesarios para su propio aprendizaje, relacionándolo además con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Tengo un muy buen recuerdo de la gran cantidad recursos que me ha ofrecido esta asignatura.

⇒ Procesos y Contextos Educativos: una característica de esta asignatura es que estaba dividida en 4 bloques de contenidos, que a continuación se explicarán brevemente. En primer lugar, me gustaría señalar que durante la enseñanza de dicha asignatura en las clases teóricas de los bloques, así como en las prácticas, se repetían contenidos que ya habían sido tratados, aspecto que resultaba algo cargante en algunas ocasiones. Esto podría ser porque la asignatura estaba impartida por 3 profesoras/es, los cuales, cada uno explicaba un bloque, excepto la última profesora que nos impartió 2, además en alguno de ellos, eran 2 profesores los que impartían el mismo bloque, lo que a veces resultaba “liso”. Paso a explicar brevemente los Bloques uno a uno:

- *Bloque 1, Características organizativas de las etapas y centros de secundaria*: este bloque se inició explorando las diferentes reformas educativas que se han implantado en nuestro país. Analizamos la documentación oficial de los centros educativos y otros aspectos relacionados con su organización. Dado el carácter altamente teórico de este contenido, algunas clases surgieron poco motivadoras, aunque eran fundamentales para comprender el funcionamiento de los centros de enseñanza. A medida que avanzamos en los siguientes bloques, algunos de estos temas se repitieron.

- *Bloque 2, Interacción, comunicación y convivencia en el aula*: En contraposición al bloque anterior, aunque también tuvimos una serie de conceptos teóricos, éstos se complementaron con ejemplos prácticos. Estos casos nos facilitaron la comprensión de las situaciones que se presentan con los estudiantes, especialmente cómo abordarlas desde una perspectiva pedagógica.

- *Bloque 3, Tutoría y orientación educativa*: para mí, este bloque, fue un descubrimiento, fue una experiencia realmente enriquecedora y reveladora. Personalmente, carecía de conocimientos sólidos sobre las funciones del tutor y del departamento de orientación, por lo que esta parte de la asignatura representó una oportunidad invaluable para

adquirir ese conocimiento fundamental. A medida que profundizaba en el contenido, pude apreciar la importancia del papel del tutor/a en la vida académica y personal de los estudiantes. Descubrir la amplia gama de funciones que desempeña un/a tutor/a fue muy enriquecedor. Más allá de simplemente brindar asesoramiento académico, comprendí que el tutor/a también desempeña un papel crucial en el apoyo emocional y en la orientación vocacional de los estudiantes. Esta comprensión me hizo apreciar aún más la complejidad y la importancia del trabajo del tutor/a en los centros educativos. Además, este bloque me proporcionó una visión más amplia de cómo funciona todo el departamento de orientación en un IES. Aprender sobre los recursos disponibles y los servicios ofrecidos por este departamento me permitió comprender mejor cómo se puede proporcionar un apoyo integral a los estudiantes en todas las áreas de sus vidas. A modo de conclusión, fue un tema que me ayudó a comprender la importancia y la complejidad del papel del tutor, así como a apreciar el impacto que puede tener en la vida de los estudiantes. Fue una experiencia que no solo enriqueció mi práctica docente, sino que también me brindó una mayor comprensión de cómo puedo contribuir al bienestar y al éxito de mis alumnos.

○ *Bloque 4, Atención a la diversidad:* es el último bloque de esta asignatura. Por ello creo, que se nos hizo un poco “cuesta arriba” debido al agotamiento del alumnado causado por la acumulación de tareas y la extensión de los contenidos. A pesar de que considero de gran importancia este bloque y lo bien explicado que estuvo, creo que el momento en que se impartió no fue el más propicio para poder aprovecharlo al máximo. Desde mi perspectiva, esto plantea una cuestión importante sobre la gestión del tiempo y la carga de trabajo en el diseño del curso. Quizás habría sido beneficioso distribuir las tareas y los contenidos de manera más equilibrada a lo largo del semestre, para evitar una acumulación excesiva al final. Centrándonos en el contenido impartido, como futura docente, creo que la atención a la diversidad es un aspecto fundamental en la práctica educativa. Además, me di cuenta de la cantidad de adaptaciones que se puede hacer al alumnado y el largo trabajo que éstas conllevan. Durante mi estancia en prácticas todavía fui más consciente de ello.

⇒ Diseño y Desarrollo del Currículum: me gustaría resaltar la gran habilidad del profesor para establecer una conexión significativa con los estudiantes durante el curso. Su capacidad para transmitir los contenidos de manera efectiva y proporcionarnos recursos prácticos para aplicar en el desarrollo del currículum de nuestras áreas de especialización fue admirable. Si tuviera que poner una “pega”, sería que, en muchas ocasiones, decía palabras o expresiones asturianas, que el alumnado que no era asturiano/a no entendíamos. Finalmente, considero que el profesor demostró una notable adaptación a las tecnologías contemporáneas disponibles, lo que enriqueció nuestra experiencia de aprendizaje y nos preparó para los desafíos del entorno educativo actual.

⇒ Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad: desde mi perspectiva, esta materia desempeña un papel fundamental en la formación de los docentes, ya que nos brinda una comprensión profunda del desarrollo psicopedagógico de los estudiantes en los centros educativos. Además, quiero destacar que los contenidos se asimilaron de manera efectiva gracias a la variedad de ejemplos sobre todo, audiovisuales, proporcionados durante el curso. Estos casos prácticos permitieron al alumnado comprender mejor las estrategias necesarias para abordar diferentes perfiles de estudiantes que pueden encontrarse en un centro educativo. En consecuencia, la asignatura no solo ofreció una comprensión teórica, sino también herramientas prácticas que serán de gran utilidad en nuestra futura labor como docentes.

⇒ Sociedad, Familia y Educación: considero que es una materia esencial, aunque es probable que algo complicada en algún contenido, pero que la profesora supo resolver sin ningún problema. Desde mi punto de vista, la familia desempeña un papel fundamental en el trayecto educativo de los alumnos y alumnas en el instituto, y es crucial que trabajemos para integrar a las familias en la vida escolar. Debemos superar la percepción común de que las familias pueden cuestionar nuestras acciones y, en su lugar, tenemos la responsabilidad de involucrarlas y hacer que comprendan lo que sucede durante la estancia de sus hijos e hijas en la escuela. Además, creo esencial comprender los contextos socioeconómicos de los estudiantes para poder entender sus comportamientos. Cada alumno/a proviene de un entorno familiar único, y es importante reconocer cómo estos contextos influyen en sus experiencias

educativas. Al tener en cuenta esta diversidad de contextos, podemos adaptar nuestra enseñanza y ofrecer el apoyo necesario para que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial académico y personal. Un aspecto que me gustó bastante es que muchos trabajos fueron grupales y dado que esta asignatura es del primer semestre, ayudó a que nos conociéramos y relacionáramos más con alumnos/as de otras especialidades.

⇒ Tecnologías de la Información y la Comunicación: esta asignatura la empezamos a mitad-final del primer semestre y destaca por ser una de las más breves del curso. Desde mi perspectiva, considero que sería beneficioso revisar la forma en que se imparte esta materia, ya que el corto periodo de tiempo no permite aprovechar al máximo su potencial. Es una materia de la que no puedo decir gran cosa, ya que casi hubo más trabajos que clases teóricas. Por otro lado, desde mi punto de vista, la teoría impartida en las clases no estaba muy relacionada con los casos prácticos que se nos mandaban, aspecto que me hubiera gustado que ocurriera, dado que las Tics pueden favorecer mucho el trabajo de los docentes.

A continuación, se detallan las asignaturas cursadas en el segundo semestre:

⇒ Aprendizaje y Enseñanza: Educación Física: la carga académica de esta materia, tanto en su enfoque teórico como práctico, se centró en comprender las diversas características y especificaciones de los estilos de enseñanza y modelos pedagógicos aplicables en las clases de Educación Física. Desde mi perspectiva, encuentro que los contenidos fueron muy esclarecedores, ya que se proporcionaron numerosos ejemplos y recursos materiales que pueden ser utilizados para implementar los estilos, modelos o estrategias mencionadas, así como para la preparación de la programación anual de cara a las futuras oposiciones. Sin embargo, identifiqué un aspecto negativo de esta asignatura que no se relaciona con la calidad de la enseñanza del docente, sino más bien con la planificación del programa de estudios del máster. Personalmente, considero que esta asignatura es fundamental y debería ser cursada durante el primer semestre, de manera que los conocimientos adquiridos puedan ser aplicados posteriormente en la propuesta de innovación que debemos llevar a cabo durante el Prácticum.

⇒ Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa: esta asignatura, desde su inicio, ha promovido y facilitado el desarrollo del último apartado de este Trabajo Final de Máster (TFM). Quisiera enfatizar que la parte práctica de esta materia ha proporcionado una amplia gama de recursos y estrategias para abordar los contenidos de nuestra especialidad desde diversas perspectivas, enriqueciendo así nuestro conjunto de herramientas pedagógicas. Sin embargo, me reitero en la repetición de contenidos de otras asignaturas del primer semestre, lo cual resultó ser bastante monótono.

⇒ Lengua Inglesa para el Aula Bilingüe: en todo el curso, sólo se puede elegir una asignatura optativa y debido a las materias que oferta el máster para su elección, fue de las pocas opciones que tenía para escoger, al igual que mis compañeros de especialidad, ya que la mayoría elegimos esta optativa. Sinceramente, creo que esta asignatura enriquece tu propio crecimiento personal, pero que no está muy vinculada al máster. Me gustaría que al igual que otras especialidades tienen asignaturas optativas específicas para ellos, también la tuviera Educación física.

2.2. Análisis y reflexión de las prácticas profesionales realizadas

El Prácticum constituye una etapa significativa dentro del máster. Es el momento en el cual puedes poner en práctica todos los conocimientos adquiridos durante el curso, observar de primera mano el funcionamiento cotidiano de un centro educativo, experimentar directamente la dinámica de una clase y participar activamente en los eventos que se desarrollan durante tu tiempo en el centro.

Mi estancia en prácticas se desarrolló en un centro educativo del interior del Principado de Asturias. El instituto contaba este curso 2023/2024 con un total de 1.446 alumnos/as de los cuales 392 pertenecen a enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (27,11%), 221 a Bachillerato (15,28%), lo que supone entre ambas enseñanzas 613 alumnos y alumnas que desencadenan el 42,39% sobre el total del alumnado del centro. Por lo que, 833 estudiantes realizan estudios de Formación Profesional, lo que supone el 57,61% sobre el total. Su gran cantidad de alumnado me permitió encontrar una gran diversidad de nacionalidades, etnias y contextos socioeconómicos diferentes, debido a la procedencia que tiene cada estudiante. El centro imparte su jornada lectiva tanto de mañanas como de tardes.

Tras la primera charla que tuvimos el primer día que pisamos el centro, conocí a mi tutora de prácticas, y ella fue la que nos enseñó las instalaciones del centro. Seguidamente, durante la primera semana conocí a los estudiantes con los que compartiría esta experiencia tan bonita. Los grupos asignados pertenecían a los cuatro grupos de 2º de la ESO y dos grupos de 4º de la ESO, cursos casi seguidos pero muy diferentes. Concretamente, en este último, puedo decir que tuve la suerte de que mi tutora de prácticas, a su vez, fuera tutora de un grupo, en este caso de cuarto. En base a mi propia experiencia, dado que el curso pasado durante el Prácticum del Grado también realicé las prácticas en un IES, puedo afirmar que vivir la experiencia con un tutor que esté a cargo de una clase es completamente diferente a la experiencia que se puede vivir si tu tutor no tiene un grupo de tutoría asignado, porque, aunque en los aspectos de tutoría no tuviéramos mucha implicación, observar actos de cómo se ejecutan algunas actuaciones y escuchar conversaciones con el Departamento de Orientación, puedo decir que también se aprende mucho. Durante mi periodo en el IES, tuve la oportunidad de enfrentarme a diversas situaciones que seguro, fueron relevantes para mi futuro, las cuales se describirán a continuación. Antes de ello, desearía expresar mi total agradecimiento a mi tutora de prácticas por su apoyo constante y la total disponibilidad que mostró tanto hacia mi compañero como hacia a mí. En todo momento nos brindó la orientación necesaria para resolver cualquier inquietud y nos permitió desarrollar las unidades de programación según nuestras preferencias (siempre y cuando estuvieran dentro de su programación anual) ofreciéndonos los recursos pertinentes continuamente. Asimismo, también quiero reconocer la colaboración de los demás compañeros del Departamento de Educación Física, quienes estuvieron dispuestos a colaborar en cualquier aspecto, ya sea observando clases, respondiendo preguntas o compartiendo material y/o instalaciones. Su disposición evidenció que el trabajo en equipo y la comunicación facilitan el proceso, lo cual se reflejó en las exitosas actividades complementarias que llevaron a cabo, de las cuales en algunas tuve el privilegio de experimentar junto a ellos. Finalmente me gustaría recalcar, el buen ambiente que se respiraba y se sentía en este departamento, lo que favorecía sin ningún tipo de duda, el completo funcionamiento de dicho departamento, pues, el jefe de departamento tuvo que coger la baja tres días antes de que nosotros llegáramos al centro, pero la manera en la que se organizaron sin él y con el nuevo sustituto fue una maravilla,

también la implicación del alumnado de prácticas favoreció dichos actos, como la toma de decisiones y el orden en el cuarto de material. En contraposición, no puedo decir lo mismo de algunos departamentos con los que he podido tener contacto en las reuniones de tutores de 4º, así como en las conversaciones que mantenía mi tutora con el equipo docente que impartía clase en su tutoría.

Con relación a mis actividades, comencé por familiarizarme con los documentos institucionales, tanto por formación y por curiosidad como por el cuaderno de prácticas que había que desarrollar, al mismo tiempo que exploraba los diversos espacios educativos. Desde el principio, pude observar que se mantenía un ambiente de respeto hacia el rol del profesor en todo momento en el centro. Además, noté que en general, no había conflictos entre los estudiantes ni hacia el equipo docente y directivo. Los alumnos/as con los que interactué demostraron siempre una disposición excelente hacia mi compañero y hacia mí durante nuestras intervenciones, lo cual aprecio mucho y guardaré un grato recuerdo de ellos. Quizás, es por esto, por lo que denominan a este centro como “un centro bueno” y “unos/as buenos/as estudiantes” y lo que ha facilitado mi estancia en él.

En cuanto a esta estancia, me impresionó positivamente la eficacia y la variedad de canales de información disponibles para abordar diversos problemas, como el comportamiento, las enfermedades, los posibles casos de acoso, entre otros. Después de terminar el Prácticum, considero que uno de los mayores desafíos para un docente es identificar aquellos problemas que no son evidentes a simple vista en los estudiantes y lograr establecer una conexión exitosa con ellos para abordarlos de manera efectiva. También me llamó la atención como una “simple” guardia de recreo de quince minutos puede ser tan efectiva y exitosa con el mero hecho de observar.

Uno aspecto que considero esencial fue la comunicación, tanto en el aula como en el entorno escolar en general. Desde mi perspectiva, considero que un profesor efectivo es aquel que logra establecer una relación cercana con sus alumnos sin cruzar la línea para convertirse en un "colega" con ellos. Ésta misma oración, fue una de las primeras pautas que nos marcó el Director del IES, el primer día que nos conocimos, y prosiguió diciendo “si lo hacéis, estaréis cometiendo un gran error, del que seréis consecuentes posteriormente”. Esta manera

de tratar con el alumnado me parece especialmente complicada de tener y entiendo que no todos los docentes logran desarrollarla plenamente debido a que está intrínsecamente ligada a la personalidad individual. En mi experiencia, creo haber logrado establecer conexiones exitosas con mis alumnos, aunque en algunas ocasiones notaba que la relación con ellos/as podía ser percibida como demasiado cercana. Esta situación podía deberse en parte a la corta diferencia de edad entre el alumnado y yo, así como a la distinción entre ser una alumna en prácticas y ser su profesor regular.

Quisiera concluir este apartado ofreciendo una breve evaluación del Prácticum en su conjunto. En mi opinión, considero que constituye la parte más esencial de este Máster, ya que brinda la oportunidad de experimentar en primera persona lo aprendido de manera teórica. Como suele suceder en numerosos ámbitos laborales, existe una diferencia notable entre lo que se aprende teóricamente en un aula y a lo que se enfrenta una en la realidad, y esto se hace evidente también en un IES. La dinámica diaria en un centro educativo puede variar ampliamente; cada estudiante tiene su propia vida y características individuales, lo que influye en su progreso de manera única. Cada día trae consigo eventos diversos y cualquier situación puede desencadenar otra completamente distinta, lo cual hace que cada día en esta profesión sea diferente, y como mi tutora dice “aquí nunca te aburres”. Por ello, creo firmemente que este período debería ser un poco más largo para permitir una experiencia más completa, así como reducir en cantidad los trabajos que se piden para el segundo semestre, para poder aprovechar y disfrutar en su totalidad el periodo de prácticas, ya que estás en el centro mínimo cuatro horas todas las mañanas, dos días a la semana clases por las tardes, el desarrollo del cuaderno de prácticas y por supuesto, el Trabajo Fin de Máster.

3. Programación didáctica anual para 2º ESO

La presente programación docente se corresponde con la materia de Educación Física y se ha elaborado teniendo en cuenta las recomendaciones recogidas en el currículo *Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias.*

3.1 Marco legal

La legislación que sustenta esta programación es la siguiente:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

- Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.

- Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias.

- Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias.

3.2. Introducción y contexto escolar

El centro en el que se desarrollan las prácticas es un instituto situado en un entorno urbano, ubicado en el centro de la ciudad de Oviedo y cercano a otros centros educativos de carácter público y de niveles diferentes: centros de infantil y primaria, centros de Enseñanza secundaria y centros universitarios. A pesar de esta ubicación, el alumnado es heterogéneo ya que contamos con alumnado procedente de un entorno urbano y de clase media, así como alumnado procedente de un entorno rural variado.

Esta programación didáctica está dirigida específicamente a los estudiantes de 2º de la ESO, el curso con el que pasé más tiempo durante el Prácticum y del que disponía de la totalidad de los grupos. Como se mencionó anteriormente, este instituto se encuentra en el centro del Principado de Asturias y cuenta con un total de 1.324 estudiantes y 139 profesores, a su vez existe un personal no docente, que asciende hasta 16 personas, que son igual de indispensables para el correcto desarrollo del curso.

Dicha programación consta de 9 Unidades de Programación (UP): 3 en el primer trimestre, 3 en el segundo y 3 en el tercero. Está desarrollada en función del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Al mismo tiempo, se tiene en cuenta el Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. Cada una de las UP corresponde al menos, a uno de los saberes básicos que indica el Decreto 59/2022. Entre todas las unidades se han desarrollado la totalidad de las competencias específicas, criterios de evaluación y perfiles de salida.

En cuanto a los espacios disponibles en el centro para impartir las clases de Educación Física a los alumnos de 2º de ESO, se cuentan con varios espacios habilitados: una pista cubierta, una pista exterior sin techo y un gimnasio de aproximadamente 180 m², que normalmente está destinado para Bachillerato, por lo que su uso es limitado. La cancha exterior es bastante amplia y adecuada para diversas actividades, pero no puede usarse en condiciones climáticas adversas. A causa de la meteorología, es cuando se producen los inconvenientes, ya que sólo hay una pista cubierta, y este centro comparte instalaciones con un colegio, por lo que suelen llegar a coincidir hasta 3 profesores en una única pista cubierta. A pesar de la falta de espacio, el centro compensa con una amplia variedad de material deportivo, incluyendo diferentes tipos de balones (voleibol, baloncesto, rugby), raquetas (tenis, ping pong, bádminton, palas), conos, aros, porterías, canastas, entre otros.

Con respecto al estudiantado, se aprecia una diferencia considerable entre la Secundaria y el Bachillerato, con respecto a la Formación Profesional. En el primer caso, la Educación Secundaria cuenta con 25 alumnos/as por clase, habiendo 4 grupos por curso, suman un total de 100 alumnos/as por curso, es decir, 400 estudiantes sólo de E.S.O, 113 de 1º Bachillerato y 106 de 2º, es decir, 219 estudiantes de Bachillerato y sobre unos 700 de Formación Profesional. Debido a la magnitud de los números, podemos considerar este centro como un instituto grande que imparte enseñanza a 1.324 estudiantes con 139 profesores/as.

Centrándonos en los cursos, 1º, 2º y 3º de ESO los consideran como un alumnado bueno, en 4º es cuando están teniendo más dificultades, relacionadas con el abandono escolar, con alumnos que faltan mucho a clase, otros que se van a mitad de mañana y otros que en 4º quieren dejar de estudiar. He tenido la suerte de tener una tutora, que a su vez, era tutora de un grupo de 4º y por ello, todos los viernes acudíamos a las reuniones de tutores de 4ºESO, en las que se hablaba mucho de este alumnado, junto con la jefa de estudios y el departamento de orientación. Las conclusiones que se sacaban eran: alumnado muy revoltoso, distraído, gran parte de ellos con adaptaciones (dislexia, discalculia, lenguaje...). Es decir, suscitan preocupación por parte del profesorado.

En cuanto a la conflictividad, el problema se encuentra en Secundaria y muy especialmente en el alumnado de FPB. El tipo de alumnado que cursa estos Ciclos Formativos, aunque es un porcentaje muy pequeño respecto al número de total de alumnado, crea una “cierta” distorsión en la actividad académica y conflictos de convivencia que afectan a toda la comunidad educativa. En este sentido, Jefatura de estudios, el profesorado, así como el Departamento de Orientación, son los que intervienen con los recursos legales establecidos con el objetivo de mantener el buen clima de convivencia habitual en el centro.

Por último, me gustaría destacar que este IES mantiene una comunicación fluida con las familias, sobre todo, a través de la plataforma online *Teams*.

3.3. Competencias clave y contribución desde la Educación física

Las competencias clave se definen en el Decreto 59/2022 como “*un nuevo elemento curricular que se convierte en el referente a seguir para dar forma a la nueva Educación Física que se pretende desarrollar: más competencial, coeducativa, actual y alineada con los retos del siglo XXI y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030*”.

Los modelos más empleados para alcanzar este objetivo deben facilitar y fomentar que el estudiante aprenda de manera autónoma, colabore en equipo y utilice los métodos de investigación más adecuados. Por lo tanto, es fundamental abordar las diversas competencias clave en las distintas unidades de programación. A continuación, y atendiendo al citado currículo de ESO del Principado de Asturias (Decreto 59/2022), la contribución de la materia de Educación Física al logro de las ocho competencias clave sería la siguiente:

- Competencia Ciudadana (CC) se podrá desarrollar a través de la participación en actividades físico-deportiva y artísticas que estimulen la toma de decisiones y el respeto a las reglas del juego como elemento de integración social, que promuevan la reflexión individual y en grupo sobre actitudes negativas hacia la actividad física derivadas de ideas preconcebidas, prejuicios, estereotipos o experiencias negativas y que favorezcan la adquisición de un estilo de vida activo, sostenible y eco-socialmente responsable.

- Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA) se movilizará a través de las situaciones de aprendizaje o tareas de aula colaborativas que exijan de nuestro alumnado una adecuada gestión de sus emociones en momentos de incertidumbre que se presenten en los diversos proyectos motores, facilitando la toma de decisiones informada, la promoción del autocuidado y el cuidado de los demás, así como la adaptación al cambio en relación a la salud emocional, afectivo-sexual y la convivencia igualitaria. La Educación Física es una fuente de desarrollo para valores como la tolerancia, el respeto, la integración y la solidaridad, así como para promover la igualdad, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo en equipo (Figueras, et al., 2016).

- Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM) fomentando el pensamiento científico en aspectos como la gestión de los retos cooperativos, la comprensión y aplicación de aspectos técnicos, la relevancia del volumen y la intensidad en la práctica físico-deportiva, la autorregulación y planificación del entrenamiento, el control de resultados mediante la puesta en práctica de programas personalizados al servicio de la mejora de la condición física y llevando a cabo proyectos para transformar su entorno próximo y convertirlo en un espacio más saludable. La Educación Física contribuye a su desarrollo promoviendo el cálculo de la frecuencia cardíaca, el registro de resultados, la toma de decisiones respecto a las distancias en el campo de juego y el cálculo de porcentajes, entre otras actividades (Figueras, et al., 2016).

- Competencia Emprendedora (CE), permite articular las estrategias necesarias para que el alumnado reconozca y analice necesidades relacionadas con condición física, la higiene postural y corporal, las patologías relacionadas con la inactividad física y los problemas sociales y afectivo-emocionales, elaborando ideas originales y proponiendo

soluciones innovadoras, igualitarias y éticas, que promuevan el cuidado de las demás personas, el autocuidado y el buen trato, en conexión con la promoción de la actividad física, la prevención de lesiones y de enfermedades (incluidas las de transmisión sexual), la creación de una identidad corporal definida y consolidada y la puesta en marcha de nuevas actividades y espacios deportivos. Mediante la Educación Física, los estudiantes adquieren habilidades para asumir responsabilidades, cumplir con normas, superarse a sí mismos y gestionarse de forma autónoma (Figueras, et al., 2016).

- Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC) se movilizará siempre que el alumnado reconozca y aprecie críticamente aspectos esenciales del patrimonio cultural, artístico y físico-deportivo como pueden ser los juegos, danzas y bailes de diferente origen, en especial los del Principado de Asturias. El desarrollo de esta competencia también conlleva que sepan utilizar técnicas específicas de expresión corporal, que practiquen actividades rítmico-musicales y que organicen espectáculos, veladas y eventos artístico-expresivos conociendo la influencia del deporte en la cultura actual. En Educación Física, se puede evaluar, comprender y disfrutar de los juegos, las danzas y los deportes tradicionales, además de apreciar las expresiones culturales relacionadas con el movimiento corporal (Figueras, et al., 2016).

- Competencia Lingüística (CL) se podrá desarrollar al poner las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia en la comprensión de las normas, el desarrollo de las prácticas motrices, el uso de estrategias de negociación y mediación entre iguales en contextos motrices y las reflexiones críticas que se hagan del deporte desde una perspectiva de género, que aseguren la igualdad de derechos de todas las personas mediante un uso eficaz, ético y no sexista del lenguaje. La Educación Física proporciona una variedad de intercambios comunicativos que demandan tanto habilidades comunicativas verbales como no verbales, junto con un vocabulario específico para expresar sentimientos, emociones e ideas (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

- Competencia Digital (CD) se desarrollará a través del tratamiento metodológico y el diseño de tareas y situaciones de aprendizaje que demanden el uso de herramientas digitales enfocadas a la búsqueda avanzada de información, la confección de materiales

audiovisuales relacionados con la práctica motriz, la utilización de diferentes plataformas virtuales y el empleo de aplicaciones para la gestión de la actividad física, reconociendo tanto su potencial como los riesgos que conllevan y tomando las medidas de seguridad necesarias. La Educación Física contribuye a esta competencia mediante la consolidación y la estructuración del aprendizaje, la colaboración en el trabajo y la utilización de lenguajes específicos como el numérico, el textual y el visual, entre otros (Figueras, et al., 2016).

- Competencia Plurilingüe (CP) implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática. Por ello, la hace esencial para el conocimiento del patrimonio cultural y deportivo del Principado de Asturias, lo que implica ampliar el repertorio lingüístico individual para poder comprender y apreciar la diversidad lingüística presente en la región. Aunque, en el área de Educación Física, dicha competencia no está descrita ni presente (tampoco en los descriptores de perfil de salida) dentro de la Educación Física como algo obligatorio o extremadamente necesario.

3.4. Objetivos de ESO

Los objetivos generales están definidos en el artículo 7 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras, de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, 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. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los

hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

La educación física contribuye de manera significativa a la consecución del objetivo general **k**), que está estrechamente ligado a la práctica deportiva en el entorno educativo. Aspectos como el conocimiento del propio cuerpo, el fomento de hábitos saludables y el desarrollo del aprecio por la dimensión humana son fundamentales en todas las sesiones de enseñanza de este ámbito.

Todos los objetivos mencionados se abordarán tanto directa como indirectamente en la programación, algunos con mayor énfasis que otros, pero siempre estarán presentes.

3.5. Saberes Básicos

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la educación (LOMCE), anteriormente establecía una serie de contenidos que debían ser cumplidos en cada curso. Sin embargo, con la implementación de la LOMLOE, este panorama ha cambiado. El Decreto 59/2022 establece seis saberes básicos para Educación Física, los cuales contienen una serie de contenidos que deben ser abordados en las diferentes unidades que se programen. En el primer ciclo de la ESO (1º y 2º curso) estos saberes se dividen en:

Bloque A. Vida activa y saludable:

- Salud física: tasa mínima de actividad física diaria y semanal. Adecuación del volumen y la intensidad de la tarea a las características personales. Alimentación saludable y valor nutricional de los alimentos. Educación postural: técnicas básicas de descarga postural y relajación. Musculatura del *core* (zona media o lumbo-pélvica) y su relación con el mantenimiento de la postura. Cuidado del cuerpo: calentamiento general autónomo. Pautas para tratar el dolor muscular de origen retardado.

- Salud social: efectos sobre la salud de malos hábitos vinculados a comportamientos sociales. Análisis crítico de los estereotipos corporales, de género y competencia motriz, así como de los comportamientos violentos e incitación al odio en el deporte.

- Salud mental: aceptación de limitaciones y posibilidades de mejora ante las situaciones motrices. La actividad física como fuente de disfrute, liberación de tensiones, cohesión social y superación personal. Reflexión sobre actitudes negativas hacia la actividad física derivadas de ideas preconcebidas, prejuicios, estereotipos o experiencias negativas. Trastornos alimenticios asociados a la práctica de la actividad física y deporte.

Bloque B. Organización y gestión de la actividad física:

- Elección de la práctica física: gestión de las situaciones de competición en base a criterios de lógica, respeto al rival y motivación.

- Preparación de la práctica motriz: autoconstrucción de materiales como complemento y alternativa en la práctica de actividad física y deporte.

- La higiene como elemento imprescindible en la práctica de actividad física y deportiva.

- Planificación y autorregulación de proyectos motores: establecimiento de mecanismos de autoevaluación para reconducir los procesos de trabajo. Herramientas digitales para la gestión de la actividad física.

- Prevención de accidentes en las prácticas motrices: calzado deportivo y ergonomía. Medidas de seguridad en actividades físicas dentro y fuera del centro escolar.

- Actuaciones básicas ante accidentes durante la práctica de actividades físicas. Conducta PAS (proteger, avisar, socorrer). Protocolo 112. Soporte vital básico (SVB).

Bloque C. Resolución de problemas en situaciones motrices:

- Toma de decisiones: utilización consciente del cuerpo en función de las características de la actividad, contexto y parámetros espaciales en las que se desarrolla en situaciones motrices individuales. Pautas grupales para optimizar los recursos motrices del grupo de cara a la resolución de la acción/tarea en situaciones cooperativas. Análisis de

movimientos y patrones motores del adversario para actuar en consecuencia en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil. Adecuación de los movimientos propios a las acciones del contrario en situaciones de oposición. Delimitación de estrategias previas de ataque y defensa en función de las características de los integrantes del equipo en situaciones motrices de colaboración-oposición de persecución y de interacción con un móvil.

- Capacidades perceptivo-motrices en contexto de práctica: integración del esquema corporal; integración de los diferentes aspectos coordinativos, espaciales y temporales en determinadas secuencias motrices o deportivas.

- Capacidades condicionales: desarrollo de las capacidades físicas básicas.

- Habilidades motrices específicas asociadas a la técnica en actividades físico-deportivas.

- Creatividad motriz: resolución de retos y situaciones-problema de forma original, tanto individualmente como en grupo.

- Actitud crítica ante los elementos del entorno que supongan obstáculos a la accesibilidad universal y la movilidad activa, autónoma, saludable y segura.

Bloque D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices:

- Gestión emocional: el estrés en situaciones motrices. Sensaciones, indicios y manifestaciones. Estrategias de autorregulación colectiva del esfuerzo y la capacidad de superación para afrontar desafíos en situaciones motrices. Perseverancia y tolerancia a la frustración en contextos físico-deportivos.

- Habilidades sociales: conductas prosociales en situaciones motrices colectivas.

- Respeto a las reglas: las reglas de juego como elemento de integración social. Funciones de arbitraje deportivo.

- Identificación y rechazo de conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices (comportamientos violentos, discriminación por cuestiones de género, competencia motriz, actitudes xenófobas, racistas, LGTBIfóbicas o sexistas). Asertividad y autocuidado.

Bloque E. Manifestaciones de la cultura motriz:

- Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. Los juegos y las danzas como manifestación de la interculturalidad. Juegos y danzas propios del Principado de Asturias.

- Usos comunicativos de la corporalidad: Expresión de sentimientos y emociones en diferentes contextos. Técnicas de interpretación.

- Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter expresivo.

- Deporte y perspectiva de género: medios de comunicación y promoción del deporte en igualdad. Presencia y relevancia de figuras del deporte. Análisis crítico. Igualdad de género en las profesiones asociadas al deporte (comentaristas, periodistas, deportistas, técnicos y técnicas, etc.).

- Influencia del deporte en la cultura actual: el deporte como fenómeno de masas. Impacto social, aspectos positivos y negativos.

Bloque F. Interacción eficiente y sostenible con el entorno:

- Normas de uso: respeto a las normas viales en desplazamientos activos cotidianos para una movilidad segura, saludable y sostenible.

- La práctica de la bicicleta como medio de transporte habitual.

- Nuevos espacios y prácticas deportivas. Conquista y utilización de espacios urbanos desde la motricidad (*parkour*, *skate* u otras manifestaciones similares).

- Análisis del riesgo en las prácticas físico-deportivas en el medio natural: medidas de seguridad en actividades con posibles consecuencias graves en el medio natural.

- Consumo responsable: autoconstrucción de materiales para la práctica motriz.

- Diseño de actividades físicas en el medio natural y urbano.

- Cuidado del entorno próximo, como servicio a la comunidad, durante la práctica de actividad física en el medio natural asturiano.

Estos son los saberes básicos con sus contenidos dictados por la ley para los cursos de primero y segundo de la ESO. Durante las diversas unidades impartidas en estos cursos, se deben abordar todos los contenidos mencionados, siendo importante tener en cuenta que cada Comunidad Autónoma establece los saberes del currículo a través de la Consejería de Educación.

3.6. Evaluación

Históricamente, el objetivo del proceso de evaluación en Educación Física se centraba en medir el rendimiento mediante los test de condición física (López Pastor et al., 2006). Afortunadamente, en línea con las recientes leyes educativas, los docentes de esta asignatura han dejado de utilizar los métodos tradicionales. Ahora, los test de condición física y las habilidades motoras han pasado a un segundo plano, dando mayor importancia a la actitud de los estudiantes y al logro de los objetivos establecidos (Rodríguez-Negro & Zulaika Isasti, 2016).

Diversos autores, entre ellos Pérez-Pueyo et al. (2020), han subrayado la relevancia de implementar una evaluación formativa a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de depender únicamente de evaluaciones sumativas o finales. Según estos autores, la evaluación formativa facilita que los estudiantes se involucren con los contenidos, conocimientos y el aprendizaje adquirido. Este enfoque crea una conexión entre los estudiantes y su entorno, otorgándoles un papel central y una mayor responsabilidad durante las sesiones. Hortigüela et al. (2019) sugieren que para llevar a cabo este proceso se deberían seguir los siguientes pasos:

- 1) Informar a los estudiantes sobre los objetivos y presentarles las actividades de evaluación y calificación, junto con los instrumentos correspondientes.
- 2) Establecer un cronograma que detalle las actividades de evaluación y calificación.
- 3) Proveer retroalimentación regular basada en los instrumentos acordados, utilizando heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

4) Realizar actividades de evaluación que comparen los procesos previos.

5) Implementar procesos de calificación dialogada que permitan a los estudiantes comprender la síntesis final de sus calificaciones.

De acuerdo con la legislación vigente, y centrando la atención en el Real Decreto 217/2022, la evaluación del aprendizaje del alumnado se define como continua y diferenciada, permitiendo al profesorado determinar al final del curso si el estudiante ha alcanzado los objetivos y competencias correspondientes según los criterios de evaluación establecidos. Por otro lado, la legislación autonómica, específicamente el Decreto 59/2022, señala la importancia de evaluar el nivel de desarrollo y consecución de las competencias específicas mediante un proceso competencial, formativo y compartido. La retroalimentación formativa es fundamental en este proceso, ya que favorece la autorregulación del alumnado. En consecuencia, es esencial que los docentes diseñen situaciones de aprendizaje alineadas con las competencias y criterios de evaluación establecidos.

Estas competencias específicas aparecen definidas en el Decreto 59/2022 de la siguiente manera: *“desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área”*. El currículum propuesto para educación física incluye cinco competencias específicas.

Para entender las conexiones entre los aspectos mencionados, se presenta a continuación la Tabla 1, que muestra textualmente la relación entre las competencias específicas, los criterios de evaluación y los descriptores operativos según el Decreto 59/2022:

3.6.1. Mapa curricular: relación entre competencias específicas, criterios de evaluación y descriptores operativos

Hay que destacar que para cada competencia específica según el ciclo de la ESO, hay diferentes perfiles de salida, así como criterios de evaluación. En la Tabla 1, aparecen los del primer ciclo de la ESO, para el primer y segundo curso.

Tabla 1.

Relación entre competencias específicas, criterios de evaluación y descriptores operativos.

Competencia específica 1 (CE - 1):
Adoptar un estilo de vida activo y saludable, seleccionando e incorporando intencionalmente actividades físicas y deportivas en las rutinas diarias a partir de un análisis crítico de los modelos corporales y del rechazo de las prácticas que carezcan de base científica, para hacer un uso saludable y autónomo del tiempo libre y así mejorar la calidad de vida.
Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del perfil de salida: CCL3, STEM2, STEM5, CD4, CPSAA2 y CPSAA4.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>1.1. Establecer y organizar secuencias sencillas de actividad física orientada al concepto integral de salud y al estilo de vida activo, a partir de una valoración del nivel inicial y respetando la propia realidad e identidad corporal.</p> <p>1.2. Comenzar a incorporar con progresiva autonomía procesos de activación corporal, dosificación del esfuerzo, alimentación saludable, educación postural, relajación e higiene durante la práctica de actividades motrices, interiorizando las rutinas propias de una práctica motriz saludable y responsable.</p> <p>1.3. Adoptar de manera responsable y con progresiva autonomía medidas generales para la prevención de lesiones antes, durante y después de la práctica de actividad física, aprendiendo a reconocer situaciones de riesgo para actuar preventivamente.</p> <p>1.4. Actuar de acuerdo a los protocolos de intervención ante accidentes derivados de la práctica de actividad física, aplicando medidas básicas de primeros auxilios.</p> <p>1.5. Analizar la incidencia que ciertas prácticas y comportamientos tienen en nuestra salud y en la convivencia, valorando su impacto y evitando activamente su reproducción.</p> <p>1.6. Explorar diferentes recursos y aplicaciones digitales reconociendo su potencial, así como los riesgos para su uso en el ámbito de la actividad física y el deporte.</p>
Competencia específica 2 (CE - 2):
Adaptar, con progresiva autonomía en su ejecución, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones con dificultad variable, para resolver situaciones de carácter motor vinculadas con distintas actividades físicas funcionales, deportivas, expresivas y recreativas, para consolidar actitudes de superación, crecimiento y resiliencia al enfrentarse a desafíos físicos.
Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del perfil de salida: CPSAA4, CPSAA5, CE2 y CE3.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>2.1. Desarrollar proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, estableciendo mecanismos para reconducir los procesos de trabajo, incluyendo estrategias de autoevaluación y coevaluación tanto del proceso como del resultado.</p> <p>2.2. Interpretar y actuar correctamente en contextos motrices variados, aplicando principios básicos de toma de decisiones en situaciones lúdicas, juegos modificados y actividades deportivas a partir de la anticipación, adecuándose a las demandas motrices, a la actuación del compañero o de la compañera y de la persona oponente (si lo hubiera) y a la lógica interna en contextos reales o simulados de actuación, reflexionando sobre las soluciones y los resultados obtenidos.</p> <p>2.3. Evidenciar control y dominio corporal al emplear los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa, haciendo frente a las demandas de resolución de problemas en situaciones motrices transferibles a su espacio vivencial con progresiva autonomía.</p>
Competencia específica 3 (CE - 3):
<p>Compartir espacios de práctica físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad, priorizando el respeto hacia los participantes y a las reglas sobre los resultados, adoptando una actitud crítica ante comportamientos antideportivos o contrarios a la convivencia y desarrollando procesos de autorregulación emocional que canalicen el fracaso y el éxito en estas situaciones, para contribuir con progresiva autonomía al entendimiento social y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.</p>
<p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del perfil de salida: CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5 y CC3.</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>3.1. Practicar una gran variedad de actividades motrices, valorando las implicaciones éticas de las actitudes antideportivas, evitando la competitividad desmedida y actuando con deportividad al asumir los roles de espectador, participante u otros.</p> <p>3.2. Cooperar o colaborar en la práctica de diferentes producciones motrices para alcanzar el logro individual y grupal, participando en la toma de decisiones y asumiendo distintos roles asignados y responsabilidades.</p> <p>3.3. Hacer uso con progresiva autonomía de habilidades sociales, diálogo en la resolución de conflictos y respeto ante la diversidad, ya sea de género, afectivo-sexual, de origen nacional, étnico, socio-económica o de competencia motriz, mostrando una actitud crítica y un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y de cualquier tipo de violencia, haciendo respetar el propio cuerpo y el ajeno.</p>

Competencia específica 4 (CE - 4):
<p>Analizar y valorar distintas manifestaciones de la cultura motriz aprovechando las posibilidades y recursos expresivos que ofrecen el cuerpo y el movimiento y profundizando en las consecuencias del deporte como fenómeno social, analizando críticamente sus manifestaciones desde la perspectiva de género y desde los intereses económico-políticos que lo rodean, para alcanzar una visión más realista, contextualizada y justa de la motricidad en el marco de las sociedades actuales.</p>
<p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3 y CCEC4.</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>4.1. Gestionar la participación en juegos motores y otras manifestaciones artístico-expresivas vinculadas tanto con la cultura propia como con otras, favoreciendo su conservación y valorando sus orígenes, evolución e influencia en las sociedades contemporáneas.</p> <p>4.2. Analizar objetivamente las diferentes actividades y modalidades deportivas según sus características y requerimientos, evitando los posibles estereotipos de género o capacidad o los comportamientos sexistas vinculados a dichas manifestaciones.</p> <p>4.3. Participar activamente en la creación y representación de composiciones de expresión corporal individuales o colectivas con y sin base musical, utilizando intencionadamente y con progresiva autonomía el cuerpo como herramienta de expresión y comunicación a través de diversas técnicas expresivas.</p>
Competencia específica 5 (CE - 5):
<p>Adoptar un estilo de vida sostenible y eco socialmente responsable aplicando medidas de seguridad individuales y colectivas en la práctica físico-deportiva según el entorno y desarrollando colaborativa y cooperativamente acciones de servicio a la comunidad vinculadas a la actividad física y al deporte, para contribuir activamente a la conservación del medio natural y urbano.</p>
<p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM5, CC4, CE1 y CE3.</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>5.1. Participar en actividades físico-deportivas en entornos naturales, terrestres o acuáticos, disfrutando del entorno de manera sostenible, minimizando el impacto ambiental que estas puedan producir y siendo conscientes de su huella ecológica.</p> <p>5.2. Practicar actividades físico-deportivas en el medio natural y urbano, aplicando normas de seguridad individuales y colectivas.</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia. Extraído del Decreto 592022

3.6.2. Procedimientos e instrumentos de evaluación

Refiriéndonos nuevamente al Decreto 59/2022, éste enfatiza la importancia de emplear diversos procedimientos e instrumentos para evaluar por competencias. Por lo tanto, en esta programación se implementarán varios de los siguientes procedimientos (subrayado) e instrumentos de evaluación:

Observación sistemática: este método de evaluación se centra en analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo valorar tanto los aprendizajes como las acciones y su ejecución en términos de precisión y eficacia. Los instrumentos utilizados incluyen:

- Listas de control, que permiten verificar aspectos como la higiene y la indumentaria.
- Registros anecdóticos, generalmente relacionados con comportamientos, higiene y trabajo.

Análisis de las producciones del alumnado: este procedimiento facilita la evaluación de productos finales, como informes, trabajos y vídeos, ya que generan un soporte físico o digital que puede ser evaluado posteriormente. Los instrumentos utilizados en este enfoque incluyen:

- Listas de control para evaluar habilidades técnicas.
- Rúbricas para valorar aspectos técnico-tácticos, vídeos, entre otros.
- Escalas de valoración específicas para evaluar, por ejemplo, el calentamiento.
- Diarios grupales o individuales donde se reflejen valoraciones sobre las clases.

Intercambios orales con el alumnado: este método permite una comunicación directa con los estudiantes y es especialmente útil durante el proceso de coevaluación, en el que participan tanto el alumnado como el docente. Los instrumentos utilizados incluyen:

- Registros anecdóticos que capturan opiniones, pensamientos y valoraciones personales.

Pruebas específicas: estas se emplean para evaluar el conocimiento sobre los temas o contenidos abordados. Los instrumentos utilizados en este procedimiento incluyen:

- Test de contenidos teóricos (por ejemplo, primeros auxilios).
- Cuestionarios para conocer al alumnado, obtener sus valoraciones y realizar coevaluaciones.
- Formularios a través de la aplicación *Teams* para evaluar aspectos teóricos y recopilar opiniones.

3.7. Metodología

El Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, enfatiza en la importancia de la metodología didáctica para el aprendizaje competencial del alumnado. Se insta a planificar y desarrollar situaciones de aprendizaje coordinadas con otras materias, favoreciendo la autonomía, el trabajo en equipo y la aplicación de métodos de investigación. Este enfoque metodológico variado busca alcanzar objetivos de aprendizaje significativo y funcional, así como fomentar la autonomía y la cooperación entre los estudiantes. Se reconoce la necesidad de adaptar la enseñanza de la Educación Física a las evoluciones pedagógicas, incorporando modelos que no reemplacen, sino que complementen los estilos de enseñanza existentes. Estos modelos se orientan hacia un enfoque centrado en el estudiante, alineando los resultados de aprendizaje con sus necesidades y estilos de aprendizaje. Además, el decreto subraya la importancia de la orientación educativa y profesional, así como el estímulo del interés por la lectura y la capacidad de expresión en público en todas las asignaturas, incluyendo Educación Física.

Por último, es importante que la metodología tome en consideración la diversidad que existe en el aula, facilitando la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Esto implica buscar una respuesta educativa personalizada, en línea con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

3.7.1. Modelos pedagógicos

Con el propósito de que los estudiantes alcancen las diversas competencias y logren los objetivos establecidos, se emplearán diversos Modelos Pedagógicos que enriquezcan las clases de Educación Física y se ajusten a las distintas características y ritmos de aprendizaje

de los alumnos. Siguiendo la clasificación de Fernández-Río et al. (2018), esta programación contemplará varios de los modelos siguientes:

Modelos pedagógicos consolidados:

- Aprendizaje Cooperativo: Fernández-Río (2014) lo define como “un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positiva, y en el que docente y estudiantes actúan como coaprendices”. Uno de los principales objetivos que el profesor/a tratará de lograr es desarrollar la cohesión grupal (Fernández-Río, 2017).

- Educación Deportiva: Según Fernández-Río et al. (2018), el objetivo principal de este modelo es educar a los estudiantes para ser jugadores completos y ayudarles a desarrollarse como deportistas competentes y entusiastas. Para lograrlo, los autores establecen seis elementos clave:

1. Temporada: La unidad didáctica se organiza como una temporada deportiva con un mínimo de 8 sesiones, estructurada en pretemporada (partidos amistosos), temporada (liga oficial) y posttemporada (torneos finales).

2. Afiliación: Se forman equipos estables y heterogéneos en género, habilidad y etnia. Se promueve la unión entre los miembros mediante elementos distintivos como nombre, vestimenta, grito de guerra y música.

3. Competición formal: La temporada incluye una competición formal entre equipos con un calendario oficial. Los partidos son cortos (5 minutos) o con tanteo bajo para reducir la carga competitiva. Algunas unidades pueden tener dos competiciones, como técnica individual y de equipo.

4. Registro: Se registran puntos por partidos y otros factores como vestimenta, comportamientos deportivos, tareas realizadas y apoyo a compañeros, permitiendo que todos los equipos compitan por el campeonato y manteniendo el interés y motivación de los estudiantes.

5.Evento final: Al final de la temporada, se organiza una jornada competitiva final que reúne a varias clases o centros educativos, incluyendo una entrega de premios y una celebración con música.

6.Festividad: Se busca crear un ambiente lúdico y divertido para que todos los estudiantes disfruten y tengan una experiencia positiva, ofreciendo un enfoque educativo del deporte en un entorno escolar que valora la heterogeneidad del alumnado y se diferencia de las actividades extraescolares.

- Comprensivo de Iniciación Deportiva (TGfU): Hopper (2003) propone que en la iniciación deportiva se enseñen las 4 Rs: *Read* (leer movimientos del oponente), *Respond* (moverse adecuadamente), *React* (reaccionar técnica y tácticamente) y *Recover* (recuperar la posición base). Las actividades deben centrarse en estas habilidades para desarrollar competencia en cualquier deporte y mejorar la motivación hacia el aprendizaje (Hortigüela & Hernando, 2017). El principal reto para los docentes es decidir qué habilidades tácticas enseñar. Usando la clasificación de juegos y deportes de Méndez-Giménez et al. (2012), se identifican las habilidades técnicas y principios tácticos defensivos y ofensivos para cada categoría, orientando sobre los elementos a trabajar en clase, éstos son: Juegos y Deportes de Blanco o Diana (billar, bolos, croquet, curling, dardos, golf, petanca, etc.), Juegos y Deportes de Diana Móvil (balón prisionero, datchball paintball,...), Juegos y Deportes de Golpeo y Fildeo (béisbol, cricket, pesäpalo, rounders, softbol...), Juegos y Deportes de Cancha Dividida (bádminton, padball, paladós, ringo, tenis, voleibol...), Juegos y Deportes de Muro o Pared (frontenis, pelota mano, raquetball, squash...) y Juegos y Deportes de Invasión (baloncesto, fútbol, hockey, lacrosse, rugby, ultimate...).

- Responsabilidad Personal y Social: El modelo pedagógico de Hellison (1978) se basa en desarrollar la responsabilidad personal y social de los estudiantes a través de niveles progresivos. Busca enseñarles a asumir la responsabilidad de sus acciones, respetar a los demás, participar activamente, trabajar de manera autónoma, ayudar a otros y aplicar estos comportamientos positivos en contextos fuera del aula. Este enfoque no solo mejora el comportamiento y la ética dentro del entorno educativo, sino que también prepara a los

estudiantes para ser ciudadanos responsables y solidarios en la sociedad. Este modelo se basa en 6 niveles de responsabilidad, explicados con ejemplos concretos:

- Nivel 0: Conductas irresponsables, como culpar a otros y negar responsabilidad.
- Nivel 1: Respeto por los demás, autocontrol sin mucha participación.
- Nivel 2: Participación y esfuerzo, motivación interna y persistencia.
- Nivel 3: Autonomía y liderazgo, trabajar sin supervisión y resistir la presión del grupo.
- Nivel 4: Ayuda a los demás, sensibilidad y actuar sin esperar recompensas.
- Nivel 5: Transferencia fuera del aula, aplicar lo aprendido en otros contextos y ser un modelo.

Se recomienda que estos niveles y ejemplos sean expuestos de manera permanente en las paredes del aula para que tanto docentes como estudiantes los tengan siempre a la vista y puedan referirse a ellos fácilmente cuando sea necesario.

Modelos emergentes:

- Estilo Actitudinal: El objetivo principal es mejorar la motivación hacia la Educación Física para facilitar un aprendizaje integral. Se busca desarrollar todas las capacidades del individuo, incluyendo aspectos cognitivos, afectivos, sociales y motrices. Se enfatiza la importancia de crear experiencias positivas para todos los alumnos, promoviendo la inclusión y generando un sentido de pertenencia a un grupo colaborativo. Como menciona Pérez-Pueyo (2005), se busca que el alumnado viva experiencias que mejoren la autoestima y fomente la colaboración en la búsqueda de un objetivo común. Este modelo, inicialmente compuesto por tres componentes básicos (Actividades Corporales Intencionadas, Organización Secuencial hacia las Actitudes y Montajes Finales), se ha actualizado con dos componentes adicionales (Pérez-Pueyo, 2016): el Desarrollo Integrado de Competencias en base a una secuenciación de las mismas (INCOBA) y la Evaluación Formativa, que impregna todo el proceso educativo. Estos elementos clave son fundamentales para la implementación eficaz del modelo.

- Autoconstrucción de Materiales: El objetivo principal es promover la utilización del material autoconstruido en la Educación Física para enriquecer el proceso educativo, fomentar la creatividad, conciencia ecológica y el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y familias (Méndez-Giménez, 2018), así como para optimizar los recursos disponibles en el aula (Fernández-Río et al., 2018).

- Alfabetización Motora: Según Fernández-Río et al. (2018), el objetivo principal de este modelo pedagógico es fomentar la adherencia autónoma a la práctica de actividad física por parte de los estudiantes. Para lograrlo, se destacan una serie de aspectos clave para tener en cuenta en la enseñanza de Educación Física, como el compromiso con los intereses de los estudiantes, la toma de decisiones conjunta, la difusión de las prácticas realizadas, la promoción de la autonomía en la práctica deportiva, la reflexión sobre el aprendizaje adquirido, la creación de un clima de grupo positivo y la durabilidad de la práctica deportiva. Se busca que estas estrategias fomenten una percepción de logro óptima y aumenten las posibilidades de que los estudiantes incorporen la actividad física como parte de su estilo de vida.

- Ludotécnico: Valero y Conde (2003) idearon un modelo para enseñar el atletismo de manera lúdica y práctica, a través de juegos y tareas modificadas que integran las reglas de las disciplinas atléticas. Este enfoque busca promover la diversión y el disfrute durante el aprendizaje, alejándose de la enseñanza analítica tradicional. Las ideas clave incluyen crear un ambiente lúdico, ofrecer múltiples oportunidades de práctica, utilizar propuestas ludotécnicas que combinen juego y compromiso motor, enfocarse en elementos técnicos específicos y fomentar la reflexión al final de cada sesión.

- Educación para la Salud: Se trata de un modelo que va más allá de la mera realización de actividades, enfocándose en generar hábitos de práctica de actividad física como parte fundamental de la vida de los estudiantes. Este modelo busca promover la motivación intrínseca hacia la actividad física y la autogestión de la misma, entendiendo la salud en su dimensión global y dando relevancia al ámbito social y afectivo. Además, permite seguir la evolución de los estudiantes y motivarlos a través de proyectos y herramientas como aplicaciones de seguimiento de la actividad física (Fernández-Río et al., 2018).

- Educación Aventura: este modelo está basado en la aventura y la acción durante las clases de educación física. Se enfoca en promover la participación activa de los estudiantes a través de actividades que impliquen riesgo controlado, búsqueda de soluciones creativas y el uso de una variedad de habilidades físicas. Es importante en las clases de educación física porque fomenta el trabajo en grupos heterogéneos, el desarrollo de habilidades creativas y la superación de miedos a través de la acción y la aventura. Además, destaca la importancia de utilizar una amplia gama de materiales y espacios para enriquecer la experiencia educativa y ofrecer oportunidades de aprendizaje diversas (Fernández-Río et al., 2018).

Por último, es importante resaltar el crecimiento gradual de la hibridación de modelos pedagógicos en la educación física, debido a su importancia (González-Villora et al., 2018). Para poder aplicarlos debemos considerar varios aspectos: analizar los elementos a combinar, aplicarlos en una variedad de contenidos, ser conscientes del tiempo y la experiencia requeridos, y considerar el contexto específico de enseñanza, incluyendo características del alumnado, instalaciones y entorno social.

3.7.2. Estilos de enseñanza

Mosston y Ashworth (1993) proponen una clasificación de diversos estilos de enseñanza, los cuales es esencial que implementemos en nuestras clases de educación física, que a continuación se detallan:

Tradicionales: ofrecen muy poca libertad al alumnado para realizar la actividad y se aconsejan para la práctica de aspectos técnicos muy específicos (mando directo, modificación del mando directo y asignación de tareas).

-Mando directo: se caracteriza por el total protagonismo del docente, el alumnado se limita a acatar órdenes, hay una disposición y ordenación muy marcada (Mosston & Ashworth, 1993).

-Asignación de tareas: fomenta la participación de los alumnos en la ejecución, permite que cada estudiante realice las tareas a su propio ritmo y nivel, y se puede llevar a cabo de manera simultánea, alternada o consecutiva (Campano et al., 2019).

Individualizadores: son aquellos estos estilos de enseñanza que están enfocados en la personalización de los aprendizajes de los estudiantes, lo cual es diferente de la enseñanza individual. No se contraponen a los métodos socializadores, sino que los complementan, como en el caso del trabajo en grupos, la enseñanza modular, los programas individuales y la enseñanza programada.

-Trabajos por grupos: se realiza una evaluación inicial y diagnóstica para conocer a los miembros del grupo. Los grupos se forman según niveles de aptitud, y el docente proporciona información específica a cada uno. Las programaciones pueden variar entre los diferentes grupos, y cada grupo es responsable de su propio material.

Participación del alumnado/a en la enseñanza: estos estilos de enseñanza demandan una mayor participación activa del alumno en el proceso educativo, como la enseñanza recíproca, los grupos reducidos y la microenseñanza.

-Enseñanza recíproca: este estilo, como sugiere su nombre, se caracteriza por la reciprocidad entre pares de estudiantes, promoviendo un intercambio constante (feedback) entre ellos para alcanzar el objetivo fijado. El profesor explica los roles asignados a cada estudiante: uno realizará la tarea y el otro actuará como observador, realizando las correcciones que considere necesarias y evaluando la ejecución. Mientras tanto, el profesor se desplaza por la clase, comunicándose únicamente con el alumno que observa (Campano et al., 2019).

-Grupos reducidos: en este estilo se comienza con una participación más compleja del alumno, organizando grupos de tres a cinco personas. Se introduce un nuevo rol: el anotador. Se proporciona información inicial específica para cada rol: al ejecutante se le dan instrucciones técnicas, al observador pautas en las que debe fijarse, y al anotador cómo registrar la información. La evaluación es sencilla.

Socialización del alumno/a: se fomentan ambientes de cooperación, convivencia y respeto. El docente plantea un reto y el alumnado se encarga de la organización. Los subgrupos se forman por afinidad y se organizan internamente, mientras el docente orienta y proporciona retroalimentación continua.

Implican cognoscitivamente al alumno/a: estos estilos de enseñanza son aquellos en los que se da menos dirección al alumnado, creando situaciones abiertas en las que los propios estudiantes deben tomar decisiones.

-Descubrimiento guiado: en este estilo, al alumno, que establece una relación con el profesor a través de preguntas y respuestas, lo conduce al descubrimiento a través del efecto acumulativo de las respuestas. Los objetivos incluyen iniciar al alumno en el proceso convergente, desarrollar una relación entre la respuesta descubierta y el estímulo presentado, fomentar destrezas de búsqueda hacia el descubrimiento y cultivar la paciencia tanto del profesor como del alumno. En este enfoque, el profesor guía a los estudiantes mediante preguntas que generan una disonancia cognitiva, conforme a la Teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957), lo que les permite reflexionar y experimentar la propuesta del profesor para resolver el problema. Las preguntas están diseñadas para tener una sola respuesta que conduzca al objetivo preestablecido. El docente interviene únicamente para proponer la tarea, esperar y valorar las respuestas, proporcionar indicios cercanos a la solución y reforzar las respuestas correctas (Campano et al., 2019).

-Resolución de problemas: este estilo presenta similitudes con el anterior, pero a diferencia de este, aquí se producen diversas respuestas ante lo planteado por el profesor, lo que permite una mayor independencia del alumno en el descubrimiento y la producción en relación con el contenido. El alumno comprende que puede haber múltiples respuestas, lo que promueve la exploración de movimientos alternativos y disminuye la dependencia del profesor. Aunque el alumno inicia el descubrimiento y la producción de opciones, el profesor sigue diseñando las preguntas, lo que mantiene un vínculo fuerte entre ambos. Este enfoque promueve la autonomía del estudiante, ya que resuelve los desafíos con total libertad en tareas abiertas con múltiples soluciones, facilitando así la evaluación individual (Campano et al., 2019).

Favorecen la creatividad: el docente plantea la actividad inicial. Además de completar las tareas asignadas, se anima a los estudiantes a mostrar creatividad en sus soluciones. También se da espacio para que los alumnos realicen preguntas adicionales al profesor de manera espontánea.

3.7.3. Estrategias de enseñanza

En el desarrollo de las actividades en el aula, se busca una estrategia global pura con el objetivo de maximizar el tiempo de actividad física del alumnado, siendo flexible en su aplicación para cumplir con las metas establecidas. Durante la enseñanza de habilidades específicas, se pueden emplear estrategias analíticas o mixtas, según lo definido por Delgado (1991) y Prieto (2012), siendo estas formas diferentes de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es esencial no descuidar el aspecto lúdico de la materia, ya que el juego está estrechamente relacionado con la motivación de los estudiantes hacia la actividad física, pudiendo incluso fomentar la práctica fuera del horario lectivo. En este sentido, el diseño de actividades que agraden a los estudiantes puede contribuir a aumentar su participación en actividad física fuera del aula, un objetivo importante para los docentes en esta materia. Las estrategias de enseñanza se clasifican en analíticas, mixtas y globales, siendo esta última preferida para actividades tácticas, mientras que la estrategia analítica se emplea en acciones técnicas, y en ocasiones se recurre a una estrategia mixta para combinar ambas en ciertas actividades.

3.7.4. Situaciones de aprendizaje

Una de las principales innovaciones introducidas por la reciente ley LOMLOE es la incorporación de las situaciones de aprendizaje. Según el Real Decreto 217/2022, éstas se definen como *“actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas”*. El Decreto 59/2022 complementa esta definición, indicando que las situaciones de aprendizaje serán la forma práctica de que los/as estudiantes alcancen las competencias clave y específicas de cada materia. Dentro de estas situaciones, se espera que se realicen diversas tareas y actividades desafiantes para los estudiantes, para las cuales se deben emplear estrategias variadas como rutinas de pensamiento, gamificación o la clase invertida. Las estrategias de evaluación asociadas a estas situaciones deben ser diseñadas de manera estratégica para proporcionar retroalimentación, captar la atención del estudiante y fomentar su implicación. En consonancia con lo establecido en el Real Decreto 217/2022 y el Decreto 59/2022 del

Principado de Asturias, las situaciones de aprendizaje deben concebirse como escenarios realistas que permitan a los estudiantes experimentar aprendizajes significativos y desarrollar su creatividad, identidad personal y autoestima. Estas situaciones deben ser inclusivas y adaptadas a los intereses, referencias culturales y nivel de desarrollo de los estudiantes, y deben aumentar gradualmente en complejidad para fomentar actitudes como la apertura, el respeto y el deseo de superación.

3.8. Recursos

A continuación, se describen los distintos recursos requeridos para implementar esta planificación educativa, identificando los lugares, materiales y personas que puedan participar en el desarrollo de las diferentes unidades programáticas.

3.8.1. Recursos materiales

El estudiantado de la ESO tiene acceso a la cancha exterior sin techo (pista de fútbol sala), a una pista de baloncesto, a la pista deportiva cubierta y, en algunas ocasiones, al gimnasio de aproximadamente 180 metros cuadrados. Tanto en el gimnasio que se ubica en el edificio principal como en el recinto en el que se encuentran los otros dos edificios que conforman este IES, disponen de vestuarios para cambiarse y/o asearse. Respecto a los materiales disponibles, el centro dispone de una gran variedad de balones (baloncesto, fútbol, voleibol, rugby, balonmano, entre otros), raquetas (tenis, ping-pong, pickleball, palas, bádminton, etc.), pelotas, redes, canastas, porterías, discos, aros, setas e incluso materiales específicos para algunos deportes como el rugby-tag o kinball. Además, dentro del gimnasio, los estudiantes podrán utilizar dos mesas de ping-pong durante los recreos si los miembros del Departamento de Educación Física están presentes o en las unidades en las que se utilicen. El departamento también cuenta con un proyector y un equipo de audio que pueden ser utilizados si es necesario. Por último, es posible que durante el curso los estudiantes deban traer materiales contruidos por ellos mismos a partir de materiales reciclados.

3.8.2. Recursos didácticos

No es necesario que los estudiantes compren un libro de texto para esta asignatura, ya que las clases se impartirán utilizando materiales proporcionados por el profesor/a.

Algunos de estos recursos incluyen fichas didácticas, listas de control, diarios de aprendizaje y fichas de registro, así como material teórico preparado por el Departamento. Además, se emplearán recursos tecnológicos como presentaciones en Power Point, la plataforma Kahoot, materiales proporcionados a través de Teams (la mayoría), entre otros.

3.8.3. Recursos humanos

Para llevar a cabo la programación anual, será fundamental el rol que desempeñe el docente en las clases de Educación Física. En caso de necesidad, cualquier miembro del Departamento o de la comunidad educativa podría colaborar en la realización de alguna clase si el docente principal lo requiriera. Asimismo, previa autorización de la dirección del centro se podría contar con la participación de un agente externo, para impartir charlas o clases sobre algún tema específico.

3.9. Actividades complementarias y extraescolares

El Programa Anual de Actividades Complementarias y Extraescolares (PACEX) es promovido por el Claustro de Profesorado, los Departamentos Didácticos o el Profesorado a título individual o de grupo, quienes las proponen al Consejo Escolar para su aprobación. Se enfatiza la importancia de actividades interdisciplinares organizadas por múltiples departamentos didácticos, ya que se apoyan y complementan mutuamente. Las actividades complementarias son obligatorias para todos los estudiantes y se realizan durante el horario lectivo buscando que sean gratuitas o de bajo coste para garantizar el acceso de todos los estudiantes, mientras que las extraescolares son voluntarias y acuden aquellos que lo deseen, con un costo para el alumnado y pueden llevarse a cabo fuera del horario lectivo. Se busca reducir el coste de estas actividades para evitar discriminación económica y se estudiarán casos individuales con dificultades financieras que necesiten ayuda. En colaboración con el Departamento de Educación Física, se han diseñado una serie de actividades complementarias y extraescolares para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y contribuir al desarrollo de las competencias clave. Estas actividades deben ser incluidas en la Programación General Anual del centro o ser aprobadas por los miembros del Consejo Escolar. Se detallan a continuación las diferentes actividades complementarias y extraescolares destinadas al alumnado de 2º ESO:

- Ruta Senda del Oso en bicicleta (noviembre): departamento de Educación Física.
- Carrera Solidaria para la Acondroplasia (enero): departamento de Educación Física.
- Semana Blanca (marzo): departamento de Educación Física.
- Campamento de inglés en Llanes (marzo): departamento de Inglés.
- Intercambio con el Collège Victor Hugo de Besançon (abril): departamento de Francés.
- Viaje Fin de Curso (junio).

3.10. Medidas de atención a la diversidad

El Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, estructura esta enseñanza según los principios de educación común y atención a la diversidad del alumnado. El Artículo 17 de este Decreto define la atención a la diversidad como "*el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado*". Las medidas para atender esta diversidad están detalladas en la Programación General Anual (PGA) del propio centro, en colaboración con el Departamento de Orientación. Para adaptarse a los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje en la asignatura de Educación Física, se pueden implementar varias estrategias:

- Flexibilización de la escolaridad para estudiantes con necesidades educativas específicas.
- Programas de diversificación curricular.
- Programas de refuerzo para quienes no superen la materia.
- Planes específicos personalizados para estudiantes que no promocionen.
- Enriquecimiento y/o ampliación del currículo para estudiantes con altas capacidades.
- Atención educativa para alumnado con TDAH.

Concretamente, en el curso en el que se implantó esta innovación, había parte del alumnado con un informe que requería de algunas medidas. Dado que son totalmente individuales, cada alumno/a tenía la suya, por ejemplo: hacer un póster en la aplicación Canva sobre el pinfuvote (alumno que no podía ir a la pista, y sólo podía estar en clase), leer la revista de *Sport Education* y hacer un breve trabajo (alumna en aulas hospitalarias), etc.

Es fundamental garantizar la atención a la diversidad mediante la enseñanza individualizada. Las adaptaciones curriculares, presentes de forma explícita o implícita en esta programación, buscan que cada alumno trabaje según su nivel y sus capacidades. La diversidad y amplitud de los objetivos en Educación Física, como la condición física, las habilidades motrices, los juegos y los deportes alternativos, junto con el desarrollo de los ámbitos de Expresión y Comunicación, Relación e Interacción y Desarrollo Personal, implican una gran variedad de respuestas que no siempre estarán determinadas por la realización de una tarea específica o el cumplimiento de ciertos objetivos.

Es evidente que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Los conocimientos previos, el nivel de maduración, la situación personal y familiar, así como los factores genéticos y de desarrollo, son aspectos que influyen en las diferencias de aprendizaje entre los alumnos. La concepción tradicional de la enseñanza, centrada en la consecución de contenidos establecidos, ha prestado poca atención a las diferentes formas de aprender de cada estudiante, lo que ha llevado a identificar el fracaso con la incapacidad de alcanzar esos objetivos, sin considerar las características individuales que afectan el aprendizaje. Integrar ambos aspectos, es decir, la consecución de objetivos y las características individuales del estudiante, debería mejorar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, al tener en cuenta un mayor número de factores que lo conforman.

Este enfoque más holístico, que considera la individualidad de cada estudiante, promueve un aprendizaje más inclusivo y efectivo, integrando tanto la diversidad de objetivos como las necesidades individuales de los alumnos.

3.11. Seguimiento y evaluación de la programación didáctica

Esta programación se considera un documento dinámico y en constante evolución. Conforme a la normativa, se realizará un seguimiento de su efectividad y funcionalidad para implementar los cambios necesarios tras la ejecución de las distintas unidades de programación.

Para la autoevaluación de la práctica docente, se establece que primero se evaluará el diseño y luego su implementación en el aula, con el fin de analizar el impacto de lo programado y planificado en la mejora del rendimiento escolar del alumnado. Este proceso reflexivo por parte de los docentes implica valorar los logros, identificar dificultades y recoger propuestas de mejora para futuras aplicaciones en el aula, lo que permitirá validar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Esta autoevaluación, y en algunos casos coevaluación, tiene como objetivo analizar la intervención docente en el aula, los recursos utilizados, los tiempos y espacios, la organización del grupo, los instrumentos de evaluación aplicados, las medidas inclusivas implementadas y las diversas estrategias empleadas.

3.12. Plan de recuperación de los aprendizajes no adquiridos

-Plan de recuperación para alumnado promocionado que no haya superado la materia:

La importancia del enfoque competencial en Educación Física implica que la consecución de ciertos objetivos está estrechamente vinculada con la maduración motriz y el crecimiento de los estudiantes. Esto significa que, a veces, los objetivos no alcanzados en un curso pueden lograrse en años posteriores. El carácter cíclico de esta área permite que cada año los alumnos mejoren y logren metas que antes no alcanzaban. Por ello, los estudiantes que tienen pendientes los contenidos de Educación Física pueden superarlos si aprueban la materia en el año siguiente, considerando los procedimientos de evaluación y calificación correspondientes a ese año. Si no están logrando los contenidos actuales, se diseñará un plan específico basado en los conocimientos pendientes del curso anterior.

-Plan específico personalizado para el alumnado que repita curso:

Para el **alumnado que repite curso y no ha superado la materia**, el profesor encargado recopilará todas las actividades realizadas por el estudiante durante el curso anterior en el que no se alcanzaron los objetivos. Con esta información, se identificarán las principales dificultades. Luego, se diseñará un conjunto de actividades con un calendario específico, orientadas a motivar el estudio y la comprensión de la materia. Estas actividades incluirán: estudio, procedimientos y actitudes. A lo largo del curso, el plan puede ajustarse según los resultados y el interés del alumno, pero en general, deberá seguir el curso ordinario.

Para los **alumnos que repiten curso pero ya han superado la materia**, no se aplicarán medidas extraordinarias, ya que se consideran sin dificultades en esta área. Sin embargo, se les entregarán actividades de mayor dificultad con el objetivo de mantenerlos motivados.

3.13. Unidades de Programación

Se aborda ahora una de las partes más atractivas de nuestra labor: las unidades de programación. En estos apartados se detalla la secuencia de estas unidades junto con las competencias específicas, criterios de evaluación y conocimientos fundamentales utilizados en cada una. La organización de estas unidades se ha considerado con respecto a factores como la meteorología, la disponibilidad de espacios, los conocimientos básicos a tratar y aspectos no curriculares como el trabajo autónomo y la cohesión grupal. Aunque esta estructura puede ser flexible y sufrir modificaciones durante el año escolar debido a diversos imprevistos, según lo establecido por la LOMLOE, todas las unidades deben abordar cada uno de los conocimientos fundamentales, competencias específicas, criterios de evaluación y competencias clave.

3.13.1. Secuenciación de las Unidades de Programación

Tabla 2.

Organización y secuenciación de las Unidades de Programación.

Temporalización	Unidades de Programación	Nº Sesiones
1º Trimestre	Condición física	8
	Primeros auxilios	8

	Deportes colectivos	8
2º Trimestre	Deportes de raqueta	8
	Acrosport	7
	Deportes alternativos y tradicionales	5
3º Trimestre	Juegos y retos cooperativos	5
	Expresión corporal	6
	Orientación	6

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.13.2. Relación de las Unidades de Programación con los elementos curriculares

Tabla 3.

Planificación del primer trimestre.

1º TRIMESTRE		
Unidad de Programación 1 “Condición física”		
<u>Competencia específica</u>	<u>Criterio de evaluación</u>	<u>Descriptor de salida</u>
CE - 1	1.1 , 1.3	CCL3, STEM2, STEM5, CD4, CPSAA2, CPSAA4.
<u>Saberes Básicos:</u> Bloque A – Vida activa y saludable , Bloque B – Organización y gestión de la actividad física , Bloque C – Resolución de problemas en situaciones motrices.		
<u>Instrumento de evaluación</u>	Autoevaluación, coevaluación, rúbrica y diario.	
<u>Metodología</u>	Mando directo, resolución de problemas y aprendizaje cooperativo.	
Unidad de Programación 2 “Primeros auxilios”		
<u>Competencia específica</u>	<u>Criterio de evaluación</u>	<u>Descriptor de salida</u>
CE - 1	1.4 , 1.6	STEM2, STEM5, CD4
<u>Saberes Básicos:</u> Bloque A -Vida activa y saludable , Bloque B - Organización y gestión de la actividad física.		

<u>Instrumento de evaluación</u>	Coevaluación, diario y trabajo.	
<u>Metodología</u>	Mando directo y gamificación.	
Unidad de Programación 3 “Deportes colectivos”		
<u>Competencia específica</u>	<u>Criterio de evaluación</u>	<u>Descriptor de salida</u>
CE - 2	2.2 , 2.3	CPSAA4, CPSAA5, CE2,
CE - 3	3.2 , 3.3 ,	CE3. CCL5, CPSAA3, CPSAA5, CC3.
<u>Saberes Básicos</u> : Bloque A - Vida activa y saludable , Bloque B - Organización y gestión de la actividad física , Bloque C - Resolución de problemas en situaciones motrices.		
<u>Instrumento de evaluación</u>	Hoja de observación	
<u>Metodología</u>	Mando directo y asignación de tareas.	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4.

Planificación del segundo trimestre.

2º TRIMESTRE		
Unidad de Programación 4 “Deportes de raqueta”		
<u>Competencia específica</u>	<u>Criterio de evaluación</u>	<u>Descriptor de salida</u>
CE - 2	2.1	CPSAA4, CPSAA5, CE2, CE3.
CE - 5	5.1	STEM5, CC4, CE1, CE3.
<u>Saberes Básicos</u> : Bloque B – Organización y gestión de la actividad física , Bloque C - Resolución de problemas en situaciones motrices.		
<u>Instrumento de evaluación</u>	Coevaluación y diario.	

<u>Metodología</u>	Mando directo, asignación de tareas y descubrimiento guiado.	
Unidad de Programación 5 “Acrosport”		
<u>Competencia específica</u>	<u>Criterio de evaluación</u>	<u>Descriptor de salida</u>
CE - 2 CE - 4	2.1 4.3	CPSAA4, CPSAA5, CE2 y CE3. CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3 y CCEC4
<u>Saberes Básicos</u> : Bloque C - Resolución de problemas en situaciones motrices , Bloque D - Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.		
<u>Instrumento de evaluación</u>	Rubrica (coreografía final).	
<u>Metodología</u>	Mando directo, aprendizaje cooperativo y asignación de tareas.	
Unidad de Programación 6 “Deportes alternativos y tradicionales”		
<u>Competencia específica</u>	<u>Criterio de evaluación</u>	<u>Descriptor de salida</u>
CE - 1 CE. - 3	1.1 3.1 , 3.2	CCL3, STEM2, STEM5, CD4, CPSAA2 y CPSAA4. CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5 y CC3.
<u>Saberes Básicos</u> : Bloque C - Resolución de problemas en situaciones motrices , Bloque D - Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.		
<u>Instrumento de evaluación</u>	Autoevaluación, diario y heteroevaluación (lista de control).	
<u>Metodología</u>	Mando directo y asignación de tareas.	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.*Planificación del tercer trimestre.*

3° TRIMESTRE		
Unidad de Programación 7 “Juegos y retos cooperativos”		
<u>Competencia específica</u>	<u>Criterio de evaluación</u>	<u>Descriptor de salida</u>
CE - 3	3.1 , 3.2	CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5 y CC3.
<u>Saberes Básicos:</u> Bloque A - Vida activa y saludable		
<u>Instrumento de evaluación</u>	Hoja de observación.	
<u>Metodología</u>	Mando directo, aprendizaje cooperativo, resolución de problemas, descubrimiento guiado y asignación de tareas.	
Unidad de Programación 8 “Expresión corporal”		
<u>Competencia específica</u>	<u>Criterio de evaluación</u>	<u>Descriptor de salida</u>
CE - 3	3.2	CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5 y CC3.
CE - 4	4.1 , 4.3	CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3 y CCEC4.
<u>Saberes Básicos:</u> Bloque B - Organización y gestión de la actividad física , Bloque E - Manifestaciones de la cultura motriz.		
<u>Instrumento de evaluación</u>	Hoja de observación.	
<u>Metodología</u>	Mando directo y asignación de tareas.	
Unidad de Programación 9 “Orientación”		
<u>Competencia específica</u>	<u>Criterio de evaluación</u>	<u>Descriptor de salida</u>
CE - 5	5.2	STEM5, CC4, CE1, CE3

<u>Saberes Básicos</u> : Bloque C - Resolución de problemas en situaciones motrices , Bloque D - Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.	
<u>Instrumento de evaluación</u>	Rúbrica, diario, lista de control y autoevaluación.
<u>Metodología</u>	Mando directo y resolución de problemas.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.Propuesta de innovación e investigación

4.1. Propuesta de innovación

La principal meta de esta innovación educativa es diseñar y llevar a cabo una investigación cuyo objetivo se centra en comparar las variables de la motivación y el esfuerzo del alumnado, tras la implementación de un deporte alternativo y uno tradicional. Para ello, se dividió a todo el curso de 2º de la ESO en dos, una mitad practicaba un deporte alternativo y la otra un deporte tradicional, simultáneamente. Una vez evaluadas las variables, se cambió el orden de los contenidos, para garantizar que todo el alumnado de 2ºESO practica los mismos deportes que se plasman en la programación.

4.1.1. Diagnóstico inicial

Se ha comprobado que la Educación Física es una de las disciplinas en las que la innovación de contenidos produce efectos muy positivos en el aprendizaje. De hecho, la innovación es uno de los procesos más cruciales que un centro educativo debe experimentar para lograr un desarrollo sociocultural adecuado (Menéndez-Santurio & Fernández-Río, 2014). La innovación educativa, aunque no tiene una definición única, se entiende como la aplicación de una idea destinada a generar un cambio planificado que mejore significativamente los objetivos de aprendizaje (Angulo, 1994; Carbonell, 2002; Fullan & Escudero, 2002; Sein-Echaluce et al., 2017). Lo más relevante de la innovación educativa es que introduce nuevos contenidos curriculares, emplea nuevos materiales y tecnologías, aplica enfoques y estrategias novedosas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y cambia las creencias pedagógicas de los actores educativos (Barraza Macías, 2005).

Sin embargo, en ocasiones, no toda innovación en Educación Física es necesariamente positiva. Según Pérez Pueyo y Hortigüela Alcalá (2020), es crucial que los docentes busquen un equilibrio y no se dejen llevar por todo lo novedoso que aparece en las redes sociales, por muy innovador que parezca. Además, no deben conformarse únicamente con experiencias personales positivas, ya que esto podría limitar las oportunidades de mejora. Es esencial que cualquier innovación propuesta o adoptada esté respaldada por evidencias de éxito compartido y aprendizaje efectivo del alumnado. Estas prácticas deben ser efectivas, demostrando mejoras tangibles; sostenibles, para mantener su impacto a lo largo del tiempo; y replicables, para que puedan ser aplicadas en diversos contextos.

La diversidad de metodologías y estrategias etiquetadas como "innovadoras" no debe comprometer los principios fundamentales de la Educación Física.

4.1.2. Justificación teórica

En el Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, establece textualmente que *“el aprendizaje competencial se puede implementar a través de numerosos modelos pedagógicos entre los que se encuentran el aprendizaje cooperativo, la educación deportiva, el modelo comprensivo, el estilo actitudinal, el modelo de responsabilidad personal y social, el vinculado a la salud o la autorregulación entre otros, a los que se debe dar relevancia en el día a día por el carácter participativo y de aprendizaje que generan en el alumnado.”* Por ello, para esta propuesta de innovación, se eligieron los modelos de aprendizaje cooperativo y comprensivo, que se aplicaron en dos deportes, uno debía ser alternativo y el otro tradicional, que posteriormente se detallan.

El Pinfuvote es uno de los deportes alternativos más recientes, que combina elementos del ping-pong, fútbol, voleibol y tenis (PINFUVOTE). Este deporte conserva algunas de las reglas de los deportes originales, mientras que introduce nuevas para involucrar a la mayoría de los alumnos/as en el juego. Se juega en una cancha dividida por una red, con dos equipos cuyo objetivo es enviar la pelota al campo contrario por encima de la red. La pelota puede ser tocada con cualquier parte del cuerpo y con un máximo de tres toques (Roca-Brines & Olmedo-Ramos, 2015).

El Pinfuvote ofrece beneficios como la promoción de hábitos de vida saludable y el fomento de actitudes y valores sociales como la tolerancia, la participación y la inclusión. Este deporte se considera inclusivo debido a su adaptabilidad, permitiendo que cualquier persona pueda participar independientemente de sus capacidades. Además, gracias a la flexibilidad de sus normas y las diversas posibilidades de acción, puede implementarse en cualquier nivel educativo (Hernández Beltrán et al., 2023).

Por otro lado, el voleibol se eligió puesto que se consideró el deporte tradicional que más se parecía al pinfuvote, y así favorecer dicha investigación. Este deporte tradicional también se compone por dos equipos separados por una red. El objetivo es lanzar la pelota por encima de la red, dentro del campo contrario y que de un bote o más. Todas estas características son iguales en pinfuvote, pero en este caso, la red está más baja, el saque se efectúa dentro del campo, la rotación es diferente, y el balón puede botar una vez entre cada toque.

4.1.3. Objetivos de la propuesta

Objetivos generales:

- Conocer un nuevo deporte alternativo.
- Desarrollar una innovación en la asignatura de Educación Física que permita conocer si el grado de motivación del alumnado aumenta con los deportes alternativos.
- Desarrollar una innovación en la asignatura de Educación Física que permita conocer si el esfuerzo del alumnado aumenta con los deportes alternativos.

Objetivos específicos:

- Fomentar mayor autonomía y participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Experimentar el sentido de pertenencia a un grupo o equipo.
- Incrementar la participación del alumnado en las clases de Educación Física.
- Promover el juego limpio.
- Conocer la existencia de los deportes alternativos.

- Comprender los aspectos técnicos y tácticos de los deportes a través de situaciones de juego.

4.1.4. Desarrollo de la innovación

Esta unidad de programación ha sido elaborada para 2ºESO en base al Decreto 50/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Consta de 10 sesiones que se desarrollarán a continuación. Los dos primeros grupos hicieron 5 sesiones de pinfuvote, mientras que los otros dos grupos hacían las 5 sesiones de voleibol, fue simultáneo, mitad de curso hacía un deporte tradicional y la otra mitad el alternativo. Tras evaluar las variables, se cambiaron los contenidos para que todo el curso de 2ºESO hubiera practicado los mismos deportes, es decir, los que habían hecho voleibol pasaron a hacer pinfuvote y viceversa. En primer lugar se plasman las sesiones de pinfuvote y posteriormente las de voleibol.

Tabla 6.

Unidad de Programación: sesiones pinfuvote.

Unidad de Programación N° 6 “Los deportes alternativos”		Temporalización	Marzo	Sesiones	5
Etapa	E.S.O	Curso	2º		
Materia	Educación Física				
Situación de aprendizaje	Pinfu , ¿qué?				
Intención educativa	<p>¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que se plantea para esta SA? Conocer un nuevo deporte alternativo al que nunca habían jugado.</p> <p>¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con SA? -Elaborar nuevas formas/maneras de actividad física. -Motivar al alumnado a la práctica deportiva. -Fomentar la cooperación y participación en base al nivel de habilidad motriz de cada alumno/a.</p> <p>¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado? Aprender a jugar a un nuevo deporte. Motivarlos a fomentar el trabajo en equipo y el juego libre.</p>				
Relación con los ODS 2030	-Número 3: Salud y bienestar. -Número 4: Educación de calidad.				

CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
C. E - 1	1.1	CCL3, STEM2, STEM5, CD4, CPSAA2 y CPSAA4.
C. E. - 3	3.1 , 3.2	CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5 y CC3.
Saberes básicos		
Bloque C - Resolución de problemas en situaciones motrices.		
Bloque D - Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.		
Metodología		
Modelo comprensivo. Aprendizaje cooperativo. Asignación de tareas. Trabajo por grupos.		
Agrupamientos		
Grupos heterogéneos y flexibles.		
SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA		
SESIÓN 1: FAMILIARIZACIÓN		
Recursos	Descripción de la actividad	
Balones. Conos/ setas.	Calentamiento: Juego del cementerio, si me dan voy al fondo.	
Se realizan 4 equipos mixtos y compensados en función del nivel del alumnado. Se mantendrán fijos durante toda la Unidad de Programación.		
Balones.	Actividad 1: El pilla-pilla con el balón de pinfuvote, solo comienzo a pillar si me han tocado con el balón.	
Balones. Petos. Conos.	Actividad 2: El juego de los 10 pases. Se van introduciendo varias variantes (maneras de pasar, cambiando los equipos).	
SESIÓN 2: PASES Y FORMAS DE GOLPEAR		
Explicamos las diferentes maneras de pasar el balón y cómo golpearlo.		
Recursos	Descripción de la actividad	

Balones.	<p>Calentamiento:</p> <p>La araña pero con un balón de pinfuvote, si me tocan con el balón paso a pillar.</p>
Balones.	<p>Actividad 1: Golpeos</p> <p>Con los mismos grupos, nos vamos pasando el balón desde una banda del campo de fútbol a la otra, podemos golpear el balón con cualquier parte del cuerpo. El balón puede botar. Vamos introduciendo variantes: que el balón no bote, limitar a que solo se puede tocar el balón con una parte del cuerpo, etc.</p>
Balones.	<p>Actividad 2: Rondo.</p> <p>Nos metemos dentro de una mitad de un campo de voleibol y jugamos a un rondo, limitando los pases y los botes, de menor a mayor dificultad. Empezaremos con que podemos pasar al compañero con cualquier parte del cuerpo y que el balón puede botar todas las veces que quiera.</p> <p>Vamos limitando con variantes.</p>
SESIÓN 3: REGLAS BÁSICAS	
Recursos	Descripción de la actividad
Balón.	<p>Calentamiento:</p> <p>Pilla-Pilla con balón de pinfuvote. 4 perseguidores que solo pillan cuando tienen el balón en la mano. Si pueden correr con el balón. Para pillar tiene que tocar al compañero/a.</p>
Balones. Red.	<p>Actividad 1: 10 pases cooperativo</p> <p>Nos dividimos en grupos de 6 y nos colocamos un equipo en cada mitad de campo de voleibol. Divididos por la red. El reto es conseguir hacer 10 pases con mi equipo, antes de que lo consiga el equipo que está en el otro lado del campo. Reglas: no se puede salir del campo de voleibol. No se puede pasar al compañero que me la pasó. El balón no se puede coger.</p> <p>Introducimos variantes: el balón solo puede dar un bote, solo se puede golpear con la mano no dominante, cambiamos para competir contra otro equipo, aumentar el nº de pases.</p>
Balones. Red.	<p>Actividad 2: No somos rivales.</p> <p>En esta actividad el equipo que tengo delante no es mi rival, sino que coopero con ellos para conseguir el objetivo.</p> <p>Se trata de realizar pases, hasta llegar al nº máximo que consigamos en 3 minutos. Reglas: solo puede haber un toque por equipo, es decir, tiene que realizarse un pase directo al otro campo.</p>

	Variantes: solo golpear con la mano dominante, que cada vez que golpee una chi-ca, tengo que darle un chico del otro equipo, cambiar de equipos, etc.
SESIÓN 4: EL SAQUE Y PARTIDOS	
Recursos	Descripción de la actividad
	Calentamiento: come-cocos por las líneas de mitad de pista, con un balón de pinfuvote. 4 pillan, si me tocan con el balón me lo dan y paso a pillar.
Balones. Conos. Petos.	Actividad 1: ¿Cómo se saca? Explicación del saque y puesta en práctica, un compañero se la pasa al otro, realizando un saque. Éste coge el balón y realice la misma acción. Hay que probar todas las maneras posibles de saque para saber con cuál me siento más cómodo/a.
Balones. Petos. Conos.	Actividad 2: Mini-partidos con campo reducido Hacemos equipos mixtos y jugamos en el campo de voleibol poniendo en práctica todo lo anterior.
SESIÓN 5: TORNEO	
Recursos	Descripción de la actividad
	Calentamiento: Juego de la Araña.
Balones. Petos. Ficha Hoja de registro.	Actividad 1: EL Torneo Competición de pinfuvote con todos los elementos aprendidos. Equipos de 7 personas. 2 equipos juegan, el otro arbitra y registra. Partidos de 5 minutos.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7.

Unidad de Programación: sesiones voleibol.

Unidad de Programación N° 6 “Los deportes alternativos”		Temporalización	Marzo	Sesiones	5
Etapas	E.S.O	Curso	2º		
Materia		Educación Física			
Situación de aprendizaje		El voleibol NO es imposible			
Intención educativa		<p>¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que se plantea para esta SA?</p> <p>Concienciar al alumnado de que a voleibol sí se puede jugar.</p>			

	<p>¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con SA?</p> <p>-Elaborar nuevas formas/maneras de actividad física.</p> <p>-Motivar al alumnado a la práctica deportiva.</p> <p>-Fomentar la cooperación y participación en base al nivel de habilidad motriz de cada alumno/a.</p> <p>¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado?</p> <p>Acercar más al alumnado a este deporte, y concienciarlo de que sí saben jugar.</p>	
Relación con los ODS 2030	<p>-Número 3: Salud y bienestar.</p> <p>-Número 4: Educación de calidad.</p>	
CONEXIÓN CON LOS ELEMENTO CURRICULARES		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
C. E - 1	1.1	CCL3, STEM2, STEM5, CD4, CPSAA2 y CPSAA4.
C. E. - 3	3.1 , 3.2	CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5 y CC3.
Saberes básicos		
Bloque C - Resolución de problemas en situaciones motrices.		
Bloque D - Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.		
Metodología		
<p>Modelo comprensivo.</p> <p>Aprendizaje cooperativo.</p> <p>Asignación de tareas.</p> <p>Trabajo por grupos.</p>		
Agrupamientos		
Grupos heterogéneos y flexibles.		
SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA		
SESIÓN 1: FAMILIARIZACIÓN		
Recursos	Descripción de la actividad	
Balones. Conos / setas.	<p>Calentamiento:</p> <p>Juego del cementerio, si me dan voy al fondo.</p>	
Se realizan 4 equipos mixtos y compensados en función del nivel del alumnado. Se mantendrán fijos durante toda la Unidad de Programación.		
Balones.	Actividad 1:	

	Lanzar el balón al compañero y agarrarlo en posición de toque de dedos.
	Actividad 2: Lanzar el balón al compañero sacando el balón desde el pecho.
	Actividad 3: Lanzar el balón hacia arriba, varias veces, en toque de dedos y pasar al compañero.
Balones y red.	Actividad 4: Juego: “El balón toca tierra”. Un grupo en cada mitad de pista. Mutuamente se lanzan el balón con dos manos por encima de la cabeza, tratando de que toque tierra en el campo contrario.
SESIÓN 2: PASES Y FORMAS DE GOLPEAR	
Explicamos las diferentes maneras de pasar el balón y cómo golpearlo.	
Recursos	Descripción de la actividad
Balones.	Calentamiento: La araña pero con un balón de voleibol, si me tocan con el balón paso a pillar.
Balones y red.	Actividad 1: El pase de dedos -Realizar pases de dedos, el balón debe dar un bote entre mi compañero y yo, cojo el balón y realizo el pase de dedos. -Luego sin coger el balón, para que sea más fluido. -Luego sin bote, pero cogiendo el balón. -Uno a cada lado de la red, hay que pasar una vez el balón por encima, y otra por debajo. Cada vez nos vamos alejando más.
	Actividad 2: El pase de antebrazo -Realizar pases de antebrazo, el balón debe dar un bote entre mi compañero y yo, cojo el balón y realizo el pase de antebrazo. -Luego sin coger el balón, para que sea más fluido. -Luego sin bote, pero cogiendo el balón. -Uno a cada lado de la red, hay que pasar una vez el balón por encima, y otra por debajo. Cada vez nos vamos alejando más.
SESIÓN 3: REGLAS BÁSICAS	
Recursos	Descripción de la actividad
Balón.	Calentamiento:

	Pilla-Pilla con balón de voleibol. 4 perseguidores que solo pillan cuando tienen el balón en la mano. Si pueden correr con el balón. Para pillar tiene que tocar al compañero/a con el balón.
Balones.	<p>Actividad 1: Tras la explicación (<i>seis jugadores por equipo, más seis reservas. Colocación en el campo: tres jugadores en zona de ataque y tres en zona de defensa. Denominación de zonas según situación en el campo. Juego: "Robo de zonas". Jugadores sentados en las seis zonas de cada campo. El profesor dirá un número teniendo que levantarse los jugadores situados en esa zona. El que lo haga el último queda eliminado. Gana aquel que queda el último en el campo.</i>)</p> <p>Remate: Explicación fases.</p> <p>-Golpeo del balón con la palma de la mano sin tensión.</p> <p>-Ídem con tensión y dedos juntos.</p> <p>-Lanzar el balón al aire y golpearlo antes de que caiga con el brazo extendido y a la máxima altura, colocándose debajo del balón.</p>
	<p>Actividad 2:</p> <p>Uno frente a otro, lanza el balón al aire y lo golpea con la mano (palma extendida), de modo que bote a mitad del camino entre él y su compañero, que recoge y repite la acción.</p>
SESIÓN 4: EL SAQUE Y PARTIDOS	
Recursos	Descripción de la actividad
	<p>Calentamiento: come-cocos por las líneas de mitad de pista, con un balón de voleibol. 4 pillan, si me tocan con el balón me lo dan y paso a pillar.</p>
Balones y red.	<p>Actividad 1: <i>Explicación de los distintos tipos de saque: Saque de abajo, saque lateral, saque de tenis y saque de gancho.</i></p> <p>-Tratar de mantener la pelota en el aire, golpeando con los brazos extendidos y palma de la mano.</p> <p>-Ídem, pero golpeando con los brazos por encima de la cabeza.</p> <p>-Golpear con ambas manos, tratando de dar a una colchoneta.</p> <p>-Golpear y tratar de dirigirla a un compañero.</p> <p>-Golpear superando la red.</p>

	<p>Actividad 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lanzamiento del balón variando la situación con respecto a la red, según el tipo de saque. -Realización completa del saque frete a una pared, a poca distancia. -Igual que el anterior, pero aumentando poco a poco la distancia. -Buscar un punto, a cierta altura, en la pared y dirigir allí el saque. -Realizar el saque por encima de la red, desde la línea de ataque. (Ir aumentando la distancia respecto a la red).
SESIÓN 5: TORNEO	
Recursos	Descripción de la actividad
	<p>Calentamiento:</p> <p>Juego de la Araña.</p>
<p>Balones. Petos. Ficha hoja de registro.</p>	<p>Actividad 1: EL Torneo</p> <p>Competición de voleibol con todos los elementos aprendidos. Equipos de 7 personas. 2 equipos juegan, el otro arbitra y registra. Partidos de 5 minutos.</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.1.5. Instrumento de evaluación

Con esta unidad de programación de deportes alternativos, se pretende reflejar que los alumnos han conseguido los criterios de evaluación siguientes: 1.1 , 3.1 , 3.2.

Como instrumentos de evaluación encontramos, la autoevaluación en esta unidad de programación, la hoja de registro del profesorado y el diario del alumnado, con su respectivo porcentaje.

Tabla 8.

Instrumentos evaluadores y ponderaciones.

Instrumento	Ponderación
Autoevaluación del alumnado	40%
Hoja de registro profesorado	40%

Diario	20%
--------	-----

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.1.6. Medidas de atención a la diversidad

La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales presenta desafíos para los profesores de Educación Física, especialmente cuando se deben desarrollar sesiones que consideren la diversidad funcional, ya sea motora, visual, auditiva, etc. La integración de estos estudiantes no debe limitarse a una simple acción de socialización; para el docente, debe representar un reto que implique el desarrollo de habilidades y destrezas. En casos donde los estudiantes no pueden participar en las clases de manera puntual debido a recomendaciones médicas, lesiones, etc., se adaptarán las actividades a sus limitaciones, y si esto no es posible, en esta unidad de programación se podrán realizar actividades alternativas como ejercer el rol de árbitro, hacer los equipos y el calentamiento, comentarios de la revista *Sport Life*, resúmenes relacionados con el tema de la clase, posters en canva relacionados con la temática, entre otros. Si algún estudiante requiere una adaptación curricular en términos de objetivos, contenidos, metodología o evaluación, esta se desarrollará bajo la supervisión del Departamento de Orientación, el tutor y/o el médico. Para integrar a este grupo diverso de estudiantes, se emplearán diversos recursos didácticos, con actividades y situaciones de aprendizaje que respondan a la variedad de capacidades. Para esta unidad, se sugieren los siguientes métodos:

- Individualización, considerando las características personales de los estudiantes.
- Utilización de un enfoque globalizado centrado en el estudiante.
- Adaptación de juegos y ejercicios cuando sea necesario.
- Estimulación del interés y la curiosidad del estudiante.
- Participación activa en las actividades junto con sus compañeros.
- Atención a las experiencias previas del estudiante.
- Valoración del éxito en las acciones realizadas por el niño.

4.1.7. Reflexión personal sobre el proceso de innovación

Como estudiante de este máster, completar mi periodo de prácticas en el instituto ha sido una experiencia profundamente enriquecedora, especialmente en el contexto de la implementación de mi propuesta de innovación educativa. Esta iniciativa, centrada en la comparación y medición de la motivación y el esfuerzo del alumnado antes y después de la intervención, me ha permitido obtener una visión práctica y tangible de cómo la innovación puede transformar el aprendizaje y la percepción de los deportes.

Durante mi etapa como alumna en el instituto, y ahora como docente en prácticas, observé que las clases en las que se impartía un deporte tradicional (tenis, balonmano, baloncesto) a menudo resultaban tediosas para los estudiantes menos motivados por el deporte. Este diagnóstico inicial fue el punto de partida para mi propuesta de innovación, que consistía en integrar tanto deportes tradicionales, como el voleibol, como deportes alternativos, como el pínfuvote.

La implementación de esta propuesta fue un desafío emocionante. Me permitió no solo enseñar nuevos contenidos, sino también observar de primera mano cómo diferentes enfoques pedagógicos pueden influir en la motivación y el esfuerzo de los estudiantes. Al finalizar la intervención, los resultados fueron reveladores: la innovación incrementó la motivación intrínseca, la regulación identificada y la regulación introyectada, además de fomentar un sentimiento de pertenencia y cohesión entre ellos. Si bien es cierto que el esfuerzo percibido de los estudiantes no fue estadísticamente significativo.

Uno de los momentos más gratificantes fue ver cómo estudiantes que inicialmente consideraban el voleibol como un deporte imposible comenzaron a participar con entusiasmo y a mejorar sus habilidades. De igual manera, la introducción del pínfuvote, un deporte totalmente nuevo para ellos despertó curiosidad y entusiasmo, demostrando que la novedad y la diversidad en las actividades físicas pueden ser poderosas herramientas de motivación.

Reflexionando sobre esta experiencia, considero que la innovación fue un éxito, no solo por los resultados obtenidos, sino también por las lecciones aprendidas sobre la importancia de adaptar y diversificar las metodologías de enseñanza en Educación Física.

Esta experiencia ha reforzado mi convicción de que la incorporación de deportes alternativos y tradicionales en el currículo de Educación Física puede tener un impacto significativo en la motivación y el esfuerzo del alumnado.

En el futuro, si tengo la oportunidad de ser docente de Educación Física, me gustaría desarrollar esta Unidad de Programación, durante un periodo más largo, con un mayor número de sesiones y una combinación más amplia de modalidades deportivas. Creo firmemente que la instauración de deportes alternativos debe plantearse con una visión a largo plazo, integrándose de manera sostenida en el currículo para maximizar su impacto positivo.

En conclusión, esta experiencia ha sido un viaje de aprendizaje y crecimiento personal y profesional. Me ha permitido entender mejor las dinámicas de la motivación estudiantil y la efectividad de diferentes estrategias pedagógicas, preparándome para ser una educadora más eficaz y empática en el futuro.

4.2. Investigación

4.2.1. Introducción y marco teórico

La educación del siglo XXI debe centrarse en la formación integral de los alumnos y alumnas como personas (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007; Conde García & Almagro Torres, 2013) y para lograrlo, uno de los elementos fundamentales es la motivación.

La motivación ha sido objeto de extensa investigación en el ámbito de la Educación Física (EF) en los últimos años (Sánchez-Oliva et al., 2012). No obstante, este concepto se presenta como un término complejo, multidimensional y revelador de la conducta humana (Cera Castillo et al., 2015). Habitualmente, se suele definir como la fuerza que impulsa a las personas a llevar a cabo una tarea específica, involucrando la dimensión volitiva, es decir, el deseo de hacer algo (Núñez del Río & Fontana Abad, 2009). Además, se destaca que la orientación de la conducta hacia el logro de un objetivo, la persistencia en la consecución de una meta y la intensidad del esfuerzo son características inherentes a la motivación (Palmero Cantero, 2005; Weinberg & Gould, 2018).

En el ámbito educativo, según Moreno y Hellín (2007), un aspecto crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA) implica la motivación de los estudiantes hacia la actividad misma, ya que los alumnos motivados exhiben ciertos comportamientos deseables en las clases de EF. Esto se refleja en su participación activa durante las sesiones, demostrada mediante la atención a las explicaciones, la formulación de preguntas, la colaboración con otros compañeros, y su actitud positiva en general. En resumen, la motivación indica un interés genuino por aprender y disfrutar de la asignatura de EF. Por consiguiente, la consideración de la motivación estudiantil es esencial para los profesores/as. Dentro de este ámbito, la Teoría de la Autodeterminación es una de las teorías más reconocidas (Salazar-Ayala & Gastélum-Cuadras, 2020; Ryan & Deci, 2017). Dicha Teoría, concebida por Edward Deci y Richard Ryan en 1985, clasifica diversos tipos de motivación según los objetivos que motivan a las personas a realizar acciones (Deci & Ryan, 2000; Ryan et al., 2009). De acuerdo con Xiang et al. (2017), la Teoría de la Autodeterminación ha sido empleada para comprender y explicar la motivación, participación, rendimiento y aprendizaje de los estudiantes en Educación Física, tanto en chicos como en chicas. Este enfoque se ha convertido en un marco ampliamente utilizado para analizar la relación entre la motivación y la actividad física (AF). Ejemplos de investigaciones que respaldan esta afirmación incluyen los estudios de Sicilia-Camacho et al. (2014), así como el de Sevil et al. (2016), quienes demostraron que la EF puede fomentar comportamientos saludables en el tiempo libre cuando la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB) contribuye a generar una motivación autodeterminada hacia la EF.

La Teoría de la Autodeterminación distingue entre varios tipos de motivación, como la intrínseca y la extrínseca, además de abordar la desmotivación o amotivación entendida como la carencia de motivación (Molinero González et al., 2011). A continuación se detallan los diferentes tipos de motivación:

Harter (1978) asegura que, tal vez no haya otro aspecto que demuestre el potencial optimista de la humanidad tanto como la motivación intrínseca. Esta se refiere a la tendencia innata de las personas a buscar la novedad y los desafíos, a desarrollar y poner a prueba sus habilidades, a explorar y aprender. El concepto de motivación intrínseca engloba esta

tendencia inherente hacia la asimilación, la búsqueda del dominio y el interés espontáneo, que son fundamentales para el desarrollo cognitivo y social y que constituyen una importante fuente de satisfacción y vitalidad a lo largo de toda la vida (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993; Ryan, 1995). La motivación intrínseca se origina en el interior del individuo y lo impulsa a realizar actividades que encuentra placenteras y deseables en ese momento (Soriano González, 2012). Una actividad puede resultar intrínsecamente atractiva para los estudiantes si cumple con dos aspectos: a) un nivel óptimo de desafío, es decir, la dificultad adecuada, y b) la novedad o dificultad de la tarea también aumenta la motivación intrínseca de los alumnos hacia esa actividad (García de las Bayonas Plazas & Baena Extremera, 2017).

En cuanto a la motivación extrínseca, este concepto implica llevar a cabo una actividad con el propósito de alcanzar algún resultado externo, que se pueda separar de la actividad en sí misma. En contraste a la motivación intrínseca que se refiere a realizar una actividad debido a la satisfacción inherente que proporciona la propia actividad (Deci & Ryan, 2000). Por ello, ésta se origina a partir de estímulos externos. Dentro de este tipo de motivación, Deci y Ryan (1985, 2000) identifican varios tipos de regulación de la motivación extrínseca, que incluyen: (a) externa, (b) introyectada/introyectiva y (c) identificada. La regulación externa, es caracterizada por ser la forma menos autónoma de motivación extrínseca. Además, abarca acciones realizadas con el fin de obtener una recompensa externa o evitar un castigo o penalización (Moreno Murcia et al., 2009). Por ejemplo, un estudiante que participa en clases o estudia para un examen con la intención de recibir elogios del docente o una calificación alta, o para evitar conflictos con sus padres (coacción), ilustra un comportamiento regulado externamente (Standage et al., 2006).

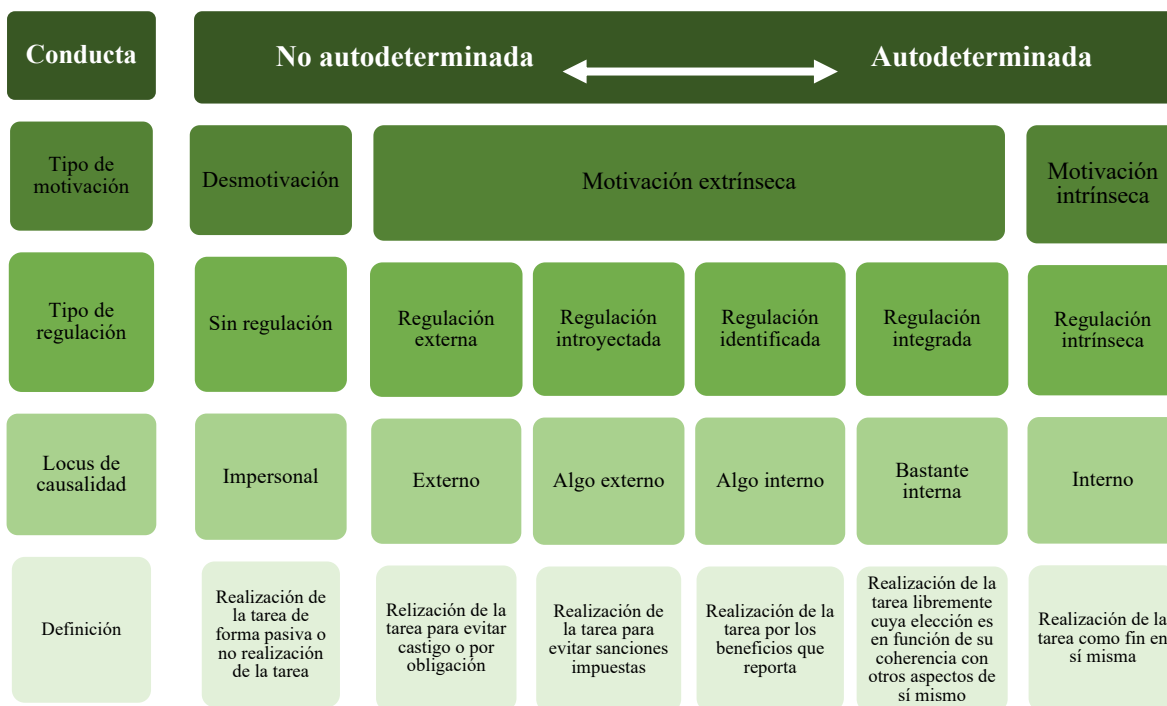
La regulación introyectada o introyectiva, por otro lado, se refiere a una modalidad de motivación extrínseca que se distingue por la internalización de una regulación externa individual (Ryan & Deci, 2002). Además, implica realizar acciones para demostrar habilidades ante los demás, ya que el no hacerlo provocaría sentimientos de culpa, o se realiza para demostrar habilidades ante sus pares (Moreno Murcia et al., 2009). Con este tipo de regulación, las sanciones autoimpuestas actuarían como el estímulo para la acción (por ejemplo, la vergüenza, la culpa, el aumento del ego, el orgullo, entre otros), en contraposición

a las restricciones externas que guían la regulación (por ejemplo, recompensas, castigos, etc.). A pesar de que las regulaciones introyectivas son internas al individuo, éstas no se originan desde dentro de la persona, ya que el individuo está influenciado por un locus de causalidad externo (Ryan & Deci, 2000). Un ejemplo sería un estudiante que participa en actividades físicas extracurriculares porque cree que es lo que hacen los "buenos estudiantes", y actúa para evitar sentirse culpable (Molinero González et al., 2011).

En cuanto al último tipo de motivación extrínseca, la regulación identificada, junto con la motivación intrínseca, representa una de las formas más autónomas de motivación, donde el individuo se siente motivado para realizar una tarea, aunque esta motivación sigue siendo extrínseca, ya que comprenden su importancia pero no disfrutan de la actividad. En resumen, la regulación identificada hace referencia a acciones derivadas del valor consciente de una actividad (Ryan & Deci, 2000). Un ejemplo sería el caso de un individuo que se comporta de cierta manera para alcanzar metas personales significativas, como alguien que realiza entrenamientos adicionales o participa en otras actividades físicas porque cree que puede mejorar sus habilidades deportivas. (Molinero González et al., 2011; Moreno Murcia et al., 2009). Se procede a describir el concepto de autodeterminación en orden descendente, respaldándose en la ilustración proporcionada en la Figura 1, la cual será de gran ayuda para comprenderlo.

Figura 1.

Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación, estilos de regulación, locus de causalidad y definición (a partir de Deci & Ryan, 2000, Ryan & Deci, 2000, Carratalá Sánchez, 2004; Muyor et al., 2009).



Nota. La figura esquematiza la Teoría de la Autodeterminación. Tomado de Molinero González et al. (2011).

Según Ryan y Deci (2000), la falta de motivación se manifiesta cuando no se encuentra un propósito para actuar, se percibe una falta de valor en una tarea, o se experimenta la sensación de incapacidad para llevarla a cabo (Figura 1). Estos autores, Deci y Ryan (1985) también sugieren que la motivación autónoma, que incluye la motivación intrínseca y la regulación identificada, puede tener un impacto positivo en el bienestar psicológico de los estudiantes, generando consecuencias motivacionales favorables. Por otro lado, la motivación controlada, como la motivación introyectada y extrínseca, así como la desmotivación, se asocian con consecuencias motivacionales negativas, como la falta de compromiso con la tarea y el abandono (Molinero González et al., 2011; Menescardi y Villarrasa-Sapiña, 2022).

En este contexto, emergen los deportes alternativos, que según Gil Vicario (2023), tienen como objetivo principal involucrar a todos los estudiantes a través del disfrute de la actividad deportiva, sin importar su condición física (González-Coto et al., 2022), en

contraposición a los deportes "tradicionales" enfocados en el rendimiento como apuntan Martín-Labrador et al., (2024). Los deportes alternativos se definen como aquellas actividades físico-deportivas que emplean nuevos recursos materiales (Fierro Suero et al., 2017) y llevan a cabo modificaciones en sus reglamentos con la finalidad de aumentar el disfrute (Hernández Beltrán et al., 2023) y la motivación de los participantes (Hernández Beltrán et al., 2021). A su vez, son herramientas que promueven la adopción de hábitos deportivos en la comunidad, al facilitar el desarrollo de actitudes de recreación, cooperación/colaboración y comunicación entre sus usuarios (Hernández Beltrán et al., 2023), relegando la competencia a un papel secundario, en contraste con los deportes tradicionales (Carrillo Burgos et al., 2018).

Dado que en la última década ha surgido una percepción de que los deportes tradicionales han perdido su atractivo entre los estudiantes de educación física (Baños y Arrayales, 2020), probablemente debido a su excesivo uso por parte de los profesores (Robles Rodríguez y Robles Rodríguez, 2021), es crucial seguir investigando sobre los deportes alternativos.

Por todo lo mencionado, el objetivo de esta investigación es examinar la motivación de los estudiantes después de completar una unidad didáctica sobre deportes alternativos, para determinar si ésta varía como consecuencia del contenido enseñado en la unidad.

4.2.2. Método

4.2.2.1. Participantes

La muestra de estudio de este trabajo estaba integrada por alumnos y alumnas pertenecientes a un Instituto de Enseñanza de Secundaria público de Oviedo (Asturias, España). Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia se contó con un total de 96 estudiantes para participar en dicha investigación. De éstos, sólo 95 participaron en dicho estudio. Se llevó a cabo en los cuatro grupos de 2º de ESO ($n = 96$). De los participantes, 47 eran chicos ($n = 47$) que corresponden al 49 % y 48 eran chicas ($n = 48$), correspondiendo al 50%, ambos con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años ($M = 13.2$; $DT = 0.42$).

El grupo experimental y el grupo control, se establecieron en base a un sorteo que se realizó con el tutor, en el que se concluyó que el grupo experimental-pinfuvote serían 2ºA y 2ºB ($n = 48$), y por otro lado, el grupo control-voleibol serían 2ºC y 2ºD ($n = 47$).

La muestra se segmentó en un grupo control donde se impartió un deporte tradicional (DT, $n = 47$) y grupo de deporte alternativo (DA, $n = 48$), donde se impartió una unidad didáctica de cinco sesiones de un deporte alternativo: pinfuvote. Las sesiones se realizaron dentro del horario de EF, en el espacio de práctica habitual. El alumnado participó de manera voluntaria y anónima en el estudio.

4.2.2.2. Instrumentos y procedimiento

Motivación. Para evaluar el tipo de motivación del alumnado se empleó la Escala del Locus Percibido de Causalidad (*Perceived Locus of Causality, PLOC Scale*) en Educación Física (Goudas et al., 1994), en su versión adaptada al español (Moreno Murcia et al., 2009), bajo el marco teórico de la autodeterminación. Se tomaron en cuenta variables como el sexo, el nivel académico del estudiante y las dimensiones de la motivación: Motivación Intrínseca (MI), Regulación Identificada (RI), Regulación Introyectada (RID), Regulación Externa (RE) y Desmotivación o Amotivación (DM), las cuales se analizaron a la luz de las teorías de Deci y Ryan (2000).

En este instrumento se presentaron veinte afirmaciones, todas ellas precedidas por la frase "Participo en las clases de Educación Física..." (Ver Anexo a). Estas aseveraciones fueron respondidas utilizando una escala Likert que iba de uno a cinco, donde 1 representa un total desacuerdo y 5 un total acuerdo. Por lo tanto, puntuaciones más bajas indicaban un mayor desacuerdo con las afirmaciones. Las afirmaciones se enfocaron en la evaluación de cinco ítems: Motivación Intrínseca (afirmaciones 1, 6, 11, 16), Regulación Identificada (afirmaciones 2, 7, 12, 17), Regulación Introyectada (afirmaciones 3, 8, 13, 18), Regulación Externa (afirmaciones 4, 9, 14, 19), y Desmotivación o Amotivación (afirmaciones 10, 15, 20). Estas dimensiones fueron estudiadas en base a los supuestos propuestos por Deci y Ryan (2000). Se proporciona un ejemplo de afirmación para cada ítem: Motivación Intrínseca: "porque la Educación Física es divertida"; Regulación Identificada: "porque está alineada con mi estilo de vida"; Regulación Introyectada: "porque deseo adquirir habilidades

deportivas"; Regulación Externa: "porque es lo que se espera de mí"; y Desmotivación o Amotivación: "pero realmente siento que estoy desperdiciando mi tiempo en Educación Física". Todas las subescalas mostraron un índice alfa de Cronbach superior a 0,7.

Esfuerzo percibido. Se utilizó la subescala específica de la versión española (Escartí et al., 2011) del Intrinsic Motivation Inventory (IMI) que fue adaptado al uso en contextos deportivos por McAuley et al. (1989). Esta subescala permite valorar el esfuerzo percibido durante el desarrollo de una actividad. El MI ha mostrado suficientes índices de validez y fiabilidad en poblaciones adolescentes en el contexto de educación física (Goudas & Biddle, 1994). Esta subescala consta de 4 ítems (por ejemplo, "me esforcé mucho"). Los participantes respondieron a las raíces "En mis clases de educación física sobre el pinfuvote" (i.e., Post-Pinfuvote, ver Anexo b) y "En mis clases de educación física sobre el voleibol" (i.e., Post-Voleibol, ver Anexo c). Esta escala tuvo un índice alfa de Cronbach de 0,72 en el pre-test y de 0,69 en el post-test.

En cuanto al procedimiento, el primer día se explicaron las sesiones que se iban a suceder y se repartieron los cuestionarios pre-test (se les explicó que realizar el cuestionario era voluntario, que sus respuestas serían anónimas y que no tendrían ninguna repercusión en la calificación), tras recogerlos y observar que no había ninguna respuesta en blanco, se procedió a la intervención, en los dos primeros grupos con pinfuvote y en el resto con el voleibol. Cuando estábamos en el ecuador de la intervención se podía observar que el juego era más fluido en el deporte alternativo que en el deporte tradicional, aspecto que está estrechamente relacionado con la participación y la motivación intrínseca. Además, en base a la observación, también se podía apreciar que el pinfuvote les atraía más que el voleibol, a pesar de que ambas normas estaban modificadas, (excepto en las dos últimas sesiones), aspecto que tacha que el voleibol tuviera normas más estrictas que el pinfuvote.

Por último, en la última sesión de esta intervención, se llevó a cabo el torneo, la competición final, tanto de pinfuvote como de voleibol. Refiriéndonos a la primera afirmación, se concluyó que en el pinfuvote había más participación, que en el voleibol, ya que se observaba mayor fluidez de juego y menos parones. Tras acabar los partidos, se

repartió el cuestionario post-test. Todos los datos recopilados, se analizaron tal y como se explica en los apartados posteriores.

4.2.2.3. Análisis de datos

Los datos fueron analizados mediante el programa estadístico IBM SPSS 24 para Windows. Se ejecutaron análisis descriptivos, análisis de consistencia interna según las recomendaciones de Cronbach (1951), y debido a que cada grupo tenía menos de 30 participantes, se utilizaron pruebas no paramétricas para analizar las diferencias entre los dos grupos antes y después de la intervención (i.e., *U* de Mann-Whitney).

4.2.3. Resultados

A continuación se detallan los resultados obtenidos en esta investigación. En primer lugar, los obtenidos antes de comenzar dicho estudio. Como se puede observar en la Tabla 9, el primer ítem, la motivación intrínseca, fue muy similar en ambos grupos, así como en el resto de los ítems, por lo que se puede apreciar que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, antes de comenzar la intervención.

Tabla 9.

Estadísticas de grupo en la medida previa a la intervención

	Voleibol		Pinfuvote	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
PRE.Motivación.Intrínseca	4,02	,94	3,70	,96
PRE.Regulación.Identificada	4,02	,95	3,87	1,00
PRE.Regulación.Introyectada	3,55	1,04	3,35	1,12
PRE.Regulación.Externa	3,24	1,21	3,05	1,19
PRE.Amotivación	2,41	1,21	2,24	1,12
PRE.Esfuerzo	3,39	,53	3,36	,64

Nota. Grupo voleibol $n=47$; grupo pinfuvote $n = 48$. ** $p < ,01$. * $p < ,05$.

Tras la intervención, los resultados entre ambos grupos fueron los siguientes (ver Tabla 10): se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las tres primeras variables, Por lo que podemos sugerir que un deporte alternativo como el pinfuvote parece tener más impacto en la motivación intrínseca, en la regulación identificada y en la regulación introyectada, de los alumnos y alumnas de secundaria de entre 13 y 15 años.

Por el contrario, en el resto de las variables no se observan diferencias significativas. Por ejemplo, percibieron el mismo esfuerzo con ambos contenidos, y sintieron los mismos niveles de amotivación.

Tabla 10.

Estadísticas de grupo en la medida posterior a la intervención

	Voleibol		Pinfuvote	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
POST.Motivación.Intrínseca	3,34	,62	3,66*	,67
POST.Regulación.Identificada	3,29	,69	3,55*	,73
POST.Regulación.Introyectada	3,24	,60	3,53*	,63
POST.Regulación.Externa	3,34	,63	3,60	,69
POST.Amotivación	3,35	,67	3,61	,72
POST.Esfuerzo	3,41	,67	3,44	,70

Nota. Grupo voleibol $n=47$; grupo pinfuvote $n = 48$. ** $p < ,01$. * $p < ,05$.

Sin embargo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en el esfuerzo percibido de los estudiantes entre los dos grupos, lo que indica, en base a los cuestionarios, que en ambas intervenciones se esforzaron con una intensidad parecida.

Tabla 11.

Estadísticas de prueba

	<i>POST.Motivación.Intrínseca</i>	<i>POST.Regulación.identificada</i>	<i>POST.Regulación.Introyectada</i>	<i>POST.Regulación.Externa</i>	<i>POST.Amotivación</i>	<i>POST.Esfuerzo</i>
U de Mann-Whitney	826,50	862,00	809,00	883,50	894,50	1127,00
W de Wilcoxon	1954,50	1990,00	1937,00	2011,50	2022,50	2255,00
Z	-2,27	-1,99	-2,40	-1,83	-1,75	-0,01
Sig. asintótica (bilateral)	,02	,05	,02	,07	,08	,99

4.2.4. Discusión

La sociedad contemporánea requiere una actualización en la enseñanza que implica la renovación de enfoques metodológicos, recursos didácticos, formación continua y contenido, sugiriendo nuevas opciones como los juegos y deportes alternativos dentro del ámbito de la Educación Física. Se observa una disminución del interés de los estudiantes por

los deportes convencionales, posiblemente debido a su larga prevalencia temporal en las programaciones anuales del profesorado (Fierro Suero et al., 2017). A pesar de las evidencias que respaldan los beneficios de los deportes alternativos (Fierro Suero et al., 2017; Hernández Pérez, 2007; Requena López, 2008), aún hay docentes que no los integran debido a la falta de conocimiento (Lara Sánchez & Cachón Zagalaz, 2010). Por ende, este estudio se centra en comprender el impacto de los deportes alternativos en la motivación de los estudiantes, abordando la problemática de la falta de motivación en las clases de Educación Física para adolescentes. Se eligen los deportes alternativos debido a su naturaleza inclusiva, carencia de estereotipos de género, adaptabilidad a las necesidades de los participantes, simplicidad y capacidad para fomentar la cooperación, en contraste con los deportes tradicionales, que suelen ser más estereotipados y menos flexibles.

Los hallazgos encontrados indican que hay un aumento significativo en la motivación intrínseca hacia la Educación Física entre los estudiantes que participan en el grupo de los deportes alternativos durante la intervención. Estos resultados respaldan investigaciones anteriores (por ejemplo, García de las Bayonas Plazas & Baena Extremera, 2017), que sugieren que la inclusión de deportes alternativos es beneficiosa para mejorar la motivación y la actitud de los alumnos. Al introducir actividades novedosas, se evita que la Educación Física se perciba como rutinaria, lo que contribuye a aumentar la motivación durante las sesiones. Esta idea coincide con estudios como los de Ferriz et al. (2020) y González-Cutre y Sicilia (2019), que han destacado la importancia de la novedad en la motivación y satisfacción de los estudiantes. Por lo tanto, según estos resultados, la integración de elementos novedosos en la Educación Física puede llevar a una mayor valoración por parte de los alumnos hacia la asignatura y a una mayor motivación al experimentar diferentes enfoques sorprendentes, como en el caso de los deportes alternativos. Esto puede conducir a un aumento en la satisfacción, diversión y sensación de vitalidad entre los estudiantes (González-Cutre et al., 2021).

En cuanto al grupo de control (deportes tradicionales), se ha notado una disminución en la regulación identificada y externa. Esto podría ser resultado de la práctica de deportes tradicionales como el voleibol, que podría hacer que los estudiantes dejen de ver la Educación

Física, y en particular la práctica de estos deportes, como algo beneficioso, así como dejar de considerar los premios como un estímulo que aumente su motivación externa. La falta de aumento en la motivación en cualquiera de sus formas en el grupo control podría explicarse por el enfoque que, como señalan Moreno Murcia y Cervelló Gimeno (2010), tienen los deportes tradicionales de competición, los cuales se centran en un entrenamiento rígido y competitivo, lo que puede disminuir la motivación de los estudiantes, especialmente si se abusa o se hace un uso excesivo de dicho enfoque (Fierro et al., 2017).

Siguiendo el análisis de investigadores anteriores, como Carrera Moreno (2016), se sugiere que los estudiantes asumen un papel más pasivo en la participación de deportes "tradicionales", donde el docente es visto principalmente como un técnico o instructor, lo que aparentemente no contribuye a mejorar su motivación intrínseca. Por lo tanto, los profesores de Educación Física deberían considerar la inclusión de deportes alternativos en sus planes de estudio, ya que se ha observado que la práctica de estos deportes promueve la motivación y la participación de un mayor número de estudiantes debido a su naturaleza inclusiva y diversificadora (Fierro et al., 2017; Hernández Pérez, 2007; Requena López, 2008).

Se destaca otro aspecto relevante: la inclusión del estudiantado. En este contexto, Hernández Pérez (2007) señala que la práctica de deportes alternativos facilita que una gran parte del alumnado pueda participar plenamente en la actividad deportiva, dejando de lado las diferencias individuales de habilidad. De esta manera, estos deportes logran alcanzar niveles elevados de participación en las situaciones de juego, una meta que los deportes tradicionales no siempre consiguen. Como expresa Hernández Pérez (2007): "*Quizás no consigamos que todos ganen, pero sin duda, conseguimos que todos jueguen*" (p.1). Varios estudios revisados por Feu Molina (2008) y Hernández Martínez et al. (2019) muestran que tanto la dinámica de los juegos durante las clases de Educación Física como la inclusión de deportes permiten una participación más amplia del alumnado, lo que aumenta su motivación hacia la asignatura. Estos resultados concuerdan con investigaciones realizadas en el ámbito universitario sobre deportes alternativos, que resaltan la buena aceptación de esta propuesta debido a su capacidad para fomentar la cooperación y el trabajo en equipo (Menescardi et al., 2020). Entre los beneficios de los deportes alternativos se destaca su amplia aceptación

por parte de todos los estudiantes, dado que sus reglas son simples y permiten una gran versatilidad, pudiendo adaptarse a diversas necesidades, lo que contribuye a generar nuevas situaciones educativas y recreativas (Hernández-Beltrán et al., 2021). Además, según la Teoría de la Autodeterminación, satisfacer las necesidades psicológicas básicas del alumnado, como la percepción de competencia (posiblemente promovida por una mayor participación), contribuye al aumento de la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985, 2000). Por lo tanto, en el ámbito educativo se debería buscar fortalecer la relación entre la competencia del alumnado y su motivación, siguiendo los principios de la alfabetización motriz (Cairney et al., 2019; Rivera & Arras-Vota, 2015).

En conclusión, este estudio resalta la importancia de priorizar la diversión y la motivación intrínseca en la Educación Física. Al explorar las intervenciones con deportes alternativos como alternativa a los juegos colectivos tradicionales, se observa un fomento notable de la cooperación, la participación, el trabajo en equipo y la integración, así como el desarrollo de valores educativos como el juego limpio. Los resultados muestran un incremento significativo en la motivación intrínseca de los estudiantes tras la implementación de esta propuesta, con una buena aceptación por parte del alumnado. Por lo tanto, se sugiere que los docentes de Educación Física consideren la inclusión de deportes alternativos en sus planes de estudio, en línea con las directrices del currículo oficial y reforzadas por la reciente ley educativa.

4.2.5. Conclusiones

En este Trabajo de Fin de Máster, se ha analizado la influencia de los deportes alternativos en la motivación del alumnado de secundaria en Educación Física, empleando la Teoría de la Autodeterminación como marco teórico, se ha demostrado que la inclusión de deportes alternativos como el pínfuvote en el currículo de Educación Física incrementa significativamente la motivación intrínseca, la regulación identificada y la regulación introyectada en estudiantes de secundaria de entre 13 y 15 años.

La introducción de deportes alternativos diversifica el currículo y revitaliza el interés del alumnado, promoviendo una mayor adherencia a la práctica deportiva y el desarrollo de

un estilo de vida saludable. Además, estos deportes fomentan la internalización de los valores del ejercicio físico, reduciendo la dependencia de motivaciones extrínsecas.

Asimismo, los docentes deben adoptar nuevas metodologías, como el aprendizaje cooperativo y la gamificación, para maximizar los beneficios de estas actividades. La inclusión de deportes adaptados también contribuye a un entorno inclusivo y equitativo en las clases de Educación Física.

En conclusión, se recomienda la incorporación de deportes alternativos en el currículo de Educación Física para mejorar la motivación y participación del alumnado, creando un ambiente de aprendizaje positivo e inclusivo. Esta estrategia no solo enriquece el programa educativo, sino que también contribuye al bienestar integral de los estudiantes.

5. Referencias bibliográficas

- Angulo, F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp.357-367). Madrid: Aljibe.
- Baños, R., & Arrayales, E. (2020). Predicción del aburrimiento en la educación física a partir del clima motivacional (Prediction of boredom in physical education from the motivational climate). *Retos*, 38, 83–88. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74301>
- Barraza Macías, A., (2005). Una conceptualización integral de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5 (28), 19-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R., & Kriellaars, D. (2019). Physical Literacy, Physical Activity and Health: Toward an Evidence-Informed Conceptual Model. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 49(3), 371–383. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01063-3>

- Campano, M., Di Menna, D., Dorato, M., Gabellini, M., Latorre, J., Romero, I. & Vincent, W. (2019). Estrategias de enseñanza en la Educación Física: Mosston, el espectro y los estilos de enseñanza. *XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12791/ev.12791.pdf
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carratalá Sánchez, E. (2004). *Análisis de la teoría de metas de logro y de la autodeterminación en los planos de especialización deportiva en la Generalitat Valenciana*. Valencia: Servei de Publicacions. Universitat de Valencia.
<http://hdl.handle.net/10550/15432>
- Carrera Moreno, D. (2016). Como crear nuevos deportes desde la educación física. El aprendizaje por proyectos como estrategia práctica motivante. *EmásF: revista digital de educación física*, 38, 103-118.
- Carrillo Brugos, A. F., Granados López, O., & Jiménez Gómez, S. (2016). Deporte alternativo: una mirada sociológica ejemplificada desde el tchoukball. *Cuerpo Cultura y Movimiento*, 6(2), 183–198. <https://doi.org/10.15332/2422474x/4428>
- Cera Castillo, E., Almagro Torres, B. J., Conde García, C., & Sáenz-López Buñuel, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (27), 8-13.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5407707>
- Conde García, C., & Almagro Torres, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de educación física. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 212-220.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2015). Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. BOPA, 150, de 30 de junio de 2015.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. [doi:10.1007/BF02310555](https://doi.org/10.1007/BF02310555)

- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In J.E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *American Psychological Association*, 55, 68-78.
- Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias.
- Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias.
- Delgado Noguera, M. Á. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física: propuesta para una reforma de la enseñanza*. Universidad de Granada. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 119-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235119302009>
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (coord.) *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18- 32). La Peonza.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física (The Cooperative Learning Cycle: a guide to effectively implement cooperative learning in physical education). *Retos*, 32, 264–269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>

- Fernandez-Rio, J., Hortigüela Alcalá, D., & Perez-Pueyo, Ángel. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (423), Pág: 57–80. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.695>
- Ferriz, R., González-Cutre, D., & Balaguer-Giménez, J. (2020). Agentes sociales de la comunidad educativa, satisfacción de novedad y actividad física (Agents of the educational community, novelty satisfaction, and physical activity). *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 15(46), 519–528. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i46.1602>
- Festinger, L. (1957). Una teoría de la disonancia cognitiva. Evanston, Illinois: Row, Peterson & Company.
- Feu Molina, S. (2008). ¿Son los juegos deportivos alternativos una posibilidad para favorecer la coeducación en las clases de Educación Física? *Campo Abierto*, 2, 31-47
- Fierro Suero, S., Haro Morillo, A., & García Montilla, V. (2017). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (6), 40-48. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i6.2800>
- Figueras, S., Capllonch, M., Blázquez, D. & Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 34-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.04)
- Fullan, M., & Escudero, J. M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación* (pp. 1-304). Barcelona: Octaedro.
- García de las Bayonas Plazas, M., & Baena Extremera, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1): 387-402. <http://hdl.handle.net/10481/47514>
- Gil Vicario, J. L. (2023). El deporte alternativo como elemento motivacional en Primaria. Una nueva propuesta llamada 'Torretas Ball'. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 27(296), 151-168. <https://doi.org/10.46642/efd.v27i296.3105>

- González-Coto, V., Gámez-Calvo, L., Hernández-Beltrán, V., & Gamonales, J. M. (2022). RinGol: deporte alternativo e inclusivo en el ámbito educativo. *VIREF. Revista de Educación Física*, 11(4), 119–131.
- González-Cutre, D., & Sicilia, Á. (2019). La importancia de la satisfacción por la novedad para obtener múltiples resultados positivos en educación física. *Revista europea de educación física*, 25 (3), 859-875. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783980>
- González-Cutre, D., Jiménez-Loaisa, A., Abós, A. & Ferriz, R. (2021). Estrategias motivacionales para incluir novedad y variedad en Educación Física. En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en Educación Física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 99-116). Universidad de Zaragoza. DOI: [10.26754/uz.978-84-18321-22-1](https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1)
- González-Villora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernandez-Rio, J. (2018). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review* [Epubahead]. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9(3), 241-250. <https://doi.org/10.1007/bf03172783>
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *The British journal of educational psychology*, 64 (Pt 3), 453–463. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x>
- Harter, S. (1978). Reconsideración de la motivación por la efectividad. Hacia un modelo de desarrollo. *Desarrollo Humano Temprano*, 21, 34-64. <https://doi.org/10.1159/000271574>
- Hellison, D. (1978). Beyond ball and bats: Alienated (and other) youth in the gym. *Washington, DC: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*

- Hernández Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J. M. (2021). Unihoc como deporte alternativo en el ámbito educativo. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (16), 105-120. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i16.5193>
- Hernández-Beltrán, V., Barranca-Martínez, J. M., Gámez-Calvo, L. ., González-Coto, V. A. ., Aguilar-Berrocal, M., Espada, M. C., & Gamonales, J. M. (2023). Análisis del Pinfuvote como nuevo deporte alternativo para el área de Educación Física (Analysis of the Pinfuvote as a new alternative sport for the field of Physical Education). *Retos*, 48, 178–189. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97006>
- Hernández Beltrán, V., Gámez Calvo, L., González Coto, V. A., & Gamonales, J. M. (2023). Unidad didáctica para la asignatura de educación física: Quidditch - deporte alternativo inclusivo. *EmásF: revista digital de educación física*, (81), 10-31.
- Hernández Martínez, A., Martínez Urbanos, I., & Carrión Olivares, S. (2019). El Colpbol como un medio para incrementar la motivación en Educación Primaria (The Colpbol as a means to increase motivation in Primary Education). *Retos*, 36, 348–353. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.70396>
- Hernández Pérez, J. M. (2007). El valor pedagógico de los deportes alternativos. *Revista Digital, EFdeportes.com. Lecturas: Educación Física y deportes*, 114. <https://www.efdeportes.com/efd114/el-valor-pedagogico-de-los-deportes-alternativos.htm>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Ángel, & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 340, de 30 de diciembre de 2020.

- Lara Sánchez, A. J., & Cachón Zagalaz, J. (2010). Kinball: los deportes alternativos en la formación del/la docente de educación física. *II Congrés Internacional de Didàctiques*. Girona. <http://hdl.handle.net/10256/3001>
- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E., Martín Pinela, J., González Badiola, J., Barba Martín, J. J., Aguilar Baeza, R., González Pascual, M., Heras Bernardino, C., Martín, M. I., Manrique Arribas, J. C., & Marugán García, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *Retos*, *10*, 31–40. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- Martin-Labrador, M., Caballero-Julia, D., & Cuellar-Moreno, M. (2024). La enseñanza del fútbol y deportes de invasión en una Educación Física coeducativa en Educación Secundaria. Revisión sistemática (The teaching of football and invasion sports in a co-educational Physical Education in Secondary Education. Systematic review). *Retos*, *51*, 1161–1167. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.94882>
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: a confirmatory factor analysis. *Research quarterly for exercise and sport*, *60*(1), 48–58. <https://doi.org/10.1080/02701367.1989.10607413>
- Méndez-Giménez, A. (2018). El enfoque basado en autoconstrucción de materiales. El video-tutorial como estrategia de enseñanza para futuros docentes (The approach based on self-made materials. The video-tutorial as a teaching strategy for pre-service teachers). *Retos*, *34*, 311–316. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.63634>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Casey, A. (2012). Using the TGFU tactical hierarchy to enhance student understanding of game play. Expanding the Target Games category. (El uso de la jerarquía táctica de TGFU para mejorar la comprensión del juego de los estudiantes. Ampliando la categoría de juegos de diana). *Cultura, Ciencia Y Deporte*, *7*(20), 135–141. <https://doi.org/10.12800/ccd.v7i20.59>

- Menéndez-Santurio, J. I., & Fernández-Río, J. (2014). Innovation in Physical Education: Kickboxing as Educational Content. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117, 33-42. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.03)
- Menescardi, C., Valverde Esteve, T., & Lizandra, J. (2020). Deportes alternativos a través de edublogs: una experiencia con el futuro profesorado de Secundaria. En: Roig-Vila, Rosabel (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 285-296). <http://hdl.handle.net/10045/110188>
- Menescardi, C., & Villarrasa-Sapiña, I. (2022). Deportes alternativos y su influencia en la motivación de los estudiantes: Una experiencia en Educación Secundaria. *HUMAN REVIEW. Revista Internacional de Humanidades / Revista Internacional De Humanidades*, 11 (4), 1–9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3844>
- Molinero González, O., Salguero del Valle, A., & Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: estado de la cuestión. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 287-304. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02504>
- Moreno, J. A., & Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>
- Moreno Murcia, J. A., & Cervelló Gimeno, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Wanceulen Editorial. ISBN: 9788498238044
- Moreno Murcia, J. A., González Cutre, D. & Ruiz Pérez, L. M. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement*, 10, 5-11. DOI: [10.2478/v10038-008-0022-7](https://doi.org/10.2478/v10038-008-0022-7)
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza. *Barcelona: Hispano europea*.
- Muyor, J. M., Águila Soto, C., Sicilia, A. & Orta Cantón, A. (2009). Análisis de la motivación autodeterminada en usuarios de centros deportivos. *Revista Internacional de*

Medicina y Ciencias del Deporte, 9, 67-80.

<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista33/artanalisis109.htm>

Núñez del Río, M. C., & Fontana Abad, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 257-269.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3117337>

Palmero Cantero, F. (2005). Motivación: Conducta y proceso. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 8(20-21), 1-29.

Pérez Pueyo, Á. (2016). Estudio del planteamiento actitudinal del área de educación física de la educación secundaria obligatoria en la LOGSE: una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (376), Pág. 127. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i376.409>

Pérez Pueyo, Á. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años (The attitudinal style in Physical Education: Evolution in the past 20 years). *Retos*, 29, 207–215. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38720>

Pérez Pueyo, Á., & Hortigüela Alcalá, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas (Is innovation always positive in Physical Education? Reflections and practical considerations). *Retos*, 37, 579–587. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176>

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., & Fernandez-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (428), Pág: 47–66. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881>

Prieto, H.P. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Pearson educación.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

- Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.
- Requena López, O. (2008). Juegos alternativos en educación física: flag football. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 4, 1-10.
- Rivera, J. M., & Arras-Vota, A. M. G. (2015). Educación física y la “alfabetización física”. En J. Tarago, G. Mendoza, L.A. Fierro, & G. Ascensio (Coords.), *Aproximaciones teórico-conceptuales y metodológicas en investigación educativa* (pp. 40-49).
- Robles Rodríguez, A., & Robles Rodríguez, J. (2021). La participación en las clases de educación física la ESO y Bachillerato. Un estudio sobre un deporte tradicional (Balonmano) y un deporte alternativo (Tchoukball) (Physical education involvement in middle and high School. Comparison between a traditional. *Retos*, 39, 78–83. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78129>
- Rodríguez-Negro, J., & Zulaika Isasti, D. L. M. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(3), 421–438. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1448>
- Ryan R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci, y R. M. Ryan, (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. London: Guilford Press.

- Ryan, R. M., Williams, G., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6 (1), 107-124.
- Salazar-Ayala, C. M., & Gastélum-Cuadras, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 838-844.
- Sánchez-Oliva, D., Leo Marcos, F. M., Amado Alonso, D., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7 (2), 227-250. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311126611010>
- Sein-Echaluze, M.L, Fidalgo-Blanco, A., & Alves, G. (2017). Technology behaviors in education innovation. *Computers in Human Behavior*, Vol 72, pp 596-598. 2017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.049>
- Sevil Serrano, J., Abós Catalán, Á., Generelo Lanaspá, E., Aibar Solana, A., & García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física (Importance of support of the basic psychological needs in predisposition to different contents in Physical Education). *Retos*, 29, 3–8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.34855>
- Sicilia-Camacho, A., Ferriz-Morel, R., & González-Cutre, D. (2014). Relación entre la Satisfacción de Las Necesidades Psicológicas Básicas durante la Educación Física recibida en la Educación Secundaria Obligatoria y las conductas saludables al inicio del Bachillerato. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 59-74.
- Soriano González, Javier. (2012). Estudio cuasi-experimental sobre las terapias de relajación en pacientes con ansiedad. *Enfermería Global*, 11(26), 39-53. <https://dx.doi.org/10.4321/S1695-61412012000200004>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination

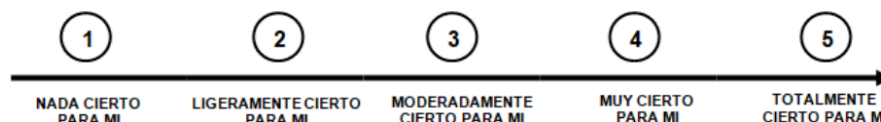
- theory approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100–110.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336>
- Valero, A., & Conde, J. L. (2003). La iniciación al atletismo a través de los juegos (el enfoque Ludotécnico en el aprendizaje de las disciplinas atléticas). Málaga: Aljibe.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2019). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
<http://scholar.worldlib.site:8000/upload/202109/07/202109071304394128.pdf>
- Xiang, P., Agbuga, B., Liu, J., & McBride, R. (2017). Relatedness needs satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 340- 352.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0034>

6. Anexos

a) PRE-Test

1. Género	Varón		2. Edad:		4. Horas semanales que sueles dedicar a hacer ejercicio físico	
	Mujer			3. Código (escribe la inicial de tu nombre, tu primer apellido y tu segundo apellido)		

En las siguientes preguntas, contesta con sinceridad rodeando con un círculo el número que más se acerque a tu opinión. Estas son las respuestas posibles:



Participo en esta clase de educación física...

- | | |
|---|-----------|
| 1. Porque la educación física es divertida | 1 2 3 4 5 |
| 2. Porque quiero aprender habilidades deportivas | 1 2 3 4 5 |
| 3. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante | 1 2 3 4 5 |
| 4. Porque tendré problemas si no lo hago | 1 2 3 4 5 |
| 5. Pero no sé realmente por qué | 1 2 3 4 5 |
| 6. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades | 1 2 3 4 5 |
| 7. Porque es importante para mí hacerlo bien en educación física | 1 2 3 4 5 |
| 8. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera | 1 2 3 4 5 |
| 9. Porque eso es lo que se supone que debo hacer | 1 2 3 4 5 |
| 10. Pero no comprendo por qué debemos tener educación física | 1 2 3 4 5 |
| 11. Porque la educación física es estimulante | 1 2 3 4 5 |
| 12. Porque quiero mejorar en el deporte | 1 2 3 4 5 |
| 13. Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy hábil | 1 2 3 4 5 |
| 14. Para que el/la profesor/a no me grite | 1 2 3 4 5 |
| 15. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en educación física | 1 2 3 4 5 |
| 16. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas | 1 2 3 4 5 |
| 17. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida | 1 2 3 4 5 |
| 18. Porque me preocupa cuando no lo hago | 1 2 3 4 5 |
| 19. Porque esa es la norma | 1 2 3 4 5 |
| 20. Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la educación física | 1 2 3 4 5 |

En mis clases de educación física...

- | | |
|---|-----------|
| 1. Me esfuerzo al máximo | 1 2 3 4 5 |
| 2. Trabajo duro | 1 2 3 4 5 |
| 3. No me esfuerzo demasiado | 1 2 3 4 5 |
| 4. Es muy importante para mí hacerlo bien | 1 2 3 4 5 |

POR FAVOR, REvisa QUE HAS CONTESTADO A TODAS LAS PREGUNTAS. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

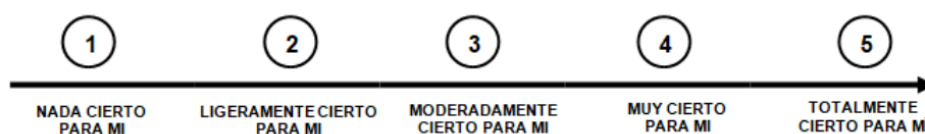
b) POST-Test Pinfuvote

1. Género	Varón	
	Mujer	

2. Edad:	
3. Código (escribe la inicial de tu nombre, tu primer apellido y tu segundo apellido)	

4. Horas semanales que sueles dedicar a hacer ejercicio físico	
5. Tipo de actividad (ej., tenis, fútbol)	

En las siguientes preguntas, contesta con sinceridad rodeando con un círculo el número que más se acerque a tu opinión. Estas son las respuestas posibles:



Participé en las clases de educación física sobre pinfuvote

1. Porque la educación física es divertida	1	2	3	4	5
2. Porque quiero aprender habilidades deportivas	1	2	3	4	5
3. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante	1	2	3	4	5
4. Porque tendré problemas si no lo hago	1	2	3	4	5
5. Pero no sé realmente por qué	1	2	3	4	5
6. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades	1	2	3	4	5
7. Porque es importante para mí hacerlo bien en educación física	1	2	3	4	5
8. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera	1	2	3	4	5
9. Porque eso es lo que se supone que debo hacer	1	2	3	4	5
10. Pero no comprendo por qué debemos tener educación física	1	2	3	4	5
11. Porque la educación física es estimulante	1	2	3	4	5
12. Porque quiero mejorar en el deporte	1	2	3	4	5
13. Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy hábil	1	2	3	4	5
14. Para que el/la profesor/a no me grite	1	2	3	4	5
15. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en educación física	1	2	3	4	5
16. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5
17. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5
18. Porque me preocupa cuando no lo hago	1	2	3	4	5
19. Porque esa es la norma	1	2	3	4	5
20. Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la educación física	1	2	3	4	5

En mis clases de educación física sobre pinfuvote

1. Me esfuerzo al máximo	1	2	3	4	5
2. Trabajo duro	1	2	3	4	5
3. No me esfuerzo demasiado	1	2	3	4	5
4. Es muy importante para mí hacerlo bien	1	2	3	4	5

POR FAVOR, REvisa QUE HAS CONTESTADO A TODAS LAS PREGUNTAS. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

c) POST-Test Voleibol

1. Género	Varón	
	Mujer	

2. Edad:	
3. Código (escribe la inicial de tu nombre, tu primer apellido y tu segundo apellido)	

4. Horas semanales que sueles dedicar a hacer ejercicio físico	
5. Tipo de actividad (ej., tenis, fútbol)	

En las siguientes preguntas, contesta con sinceridad rodeando con un círculo el número que más se acerque a tu opinión. Estas son las respuestas posibles:



Participé en las clases de educación física sobre voleibol

- | | |
|---|-----------|
| 1. Porque la educación física es divertida | 1 2 3 4 5 |
| 2. Porque quiero aprender habilidades deportivas | 1 2 3 4 5 |
| 3. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante | 1 2 3 4 5 |
| 4. Porque tendré problemas si no lo hago | 1 2 3 4 5 |
| 5. Pero no sé realmente por qué | 1 2 3 4 5 |
| 6. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades | 1 2 3 4 5 |
| 7. Porque es importante para mí hacerlo bien en educación física | 1 2 3 4 5 |
| 8. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera | 1 2 3 4 5 |
| 9. Porque eso es lo que se supone que debo hacer | 1 2 3 4 5 |
| 10. Pero no comprendo por qué debemos tener educación física | 1 2 3 4 5 |
| 11. Porque la educación física es estimulante | 1 2 3 4 5 |
| 12. Porque quiero mejorar en el deporte | 1 2 3 4 5 |
| 13. Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy hábil | 1 2 3 4 5 |
| 14. Para que el/la profesor/a no me grite | 1 2 3 4 5 |
| 15. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en educación física | 1 2 3 4 5 |
| 16. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas | 1 2 3 4 5 |
| 17. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida | 1 2 3 4 5 |
| 18. Porque me preocupa cuando no lo hago | 1 2 3 4 5 |
| 19. Porque esa es la norma | 1 2 3 4 5 |
| 20. Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la educación física | 1 2 3 4 5 |

En mis clases de educación física sobre voleibol

- | | |
|---|-----------|
| 1. Me esfuerzo al máximo | 1 2 3 4 5 |
| 2. Trabajo duro | 1 2 3 4 5 |
| 3. No me esfuerzo demasiado | 1 2 3 4 5 |
| 4. Es muy importante para mí hacerlo bien | 1 2 3 4 5 |

POR FAVOR, REvisa QUE HAS CONTESTADO A TODAS LAS PREGUNTAS. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.