

Desarrollo de una unidad didáctica con el modelo TGFU para la mejora del autoconcepto físico del alumnado

Roberto Duro Sánchez

(MESOB) Especialidad de Educación Física



MÁSTERES
DE LA UAM
2021-2022

Facultad de Formación de Profesorado



**Universidad Autónoma
de Madrid**

**Departamento de Educación Física,
Deporte y Motricidad Humana**

**MASTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO**

**DESARROLLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA CON EL
MODELO TGFU PARA LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO
FÍSICO DEL ALUMNADO**

**Autor: Roberto Duro Sánchez
Director: Vicente Martínez de Haro**

Trabajo de Fin de Máster

Curso: 2021/2022

Convocatoria: Ordinaria

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Tras participar en la actividad docente y analizar el contexto educativo de la enseñanza de educación física en un centro privado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad de Madrid, se ha identificado el estado actual del autoconcepto físico del alumnado como principal situación de posible mejora para el correcto desarrollo integral del estudiantado. La detección de este reto educativo se ha efectuado tras realizar un detallado análisis de la información recabada en las observaciones realizadas en el centro y tras llevar a cabo una serie de entrevistas y cuestionarios con profesorado y alumnado. Ante esta situación, se presentado el planteamiento de una propuesta de actuación innovadora, consistente en una unidad didáctica de baloncesto con el nombre *Camino a la NBA* para el curso de 1º de Educación Secundaria Obligatoria, compuesta por diez sesiones didácticas diseñadas siguiendo la progresión metodológica propia de *Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva o Teaching Games for Understanding (TGfU)* (Bunker y Thorpe, 1982). Esta propuesta de intervención educativa, tomando como referencia la literatura científica existente relativa al objeto de estudio seleccionado (autoconcepto físico), tiene como principal objetivo mejorar el autoconcepto físico en el alumnado, contemplando para ello la importancia del aumento del disfrute del alumnado durante las tareas en las clases de educación física y el fomento de la práctica de actividad física.

Palabras clave: Autoconcepto, autoconcepto físico, Teaching Games for Understanding, TGfU, educación física.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CENTRO EDUCATIVO ASIGNADO	7
2.1. Análisis del Proyecto Educativo del Centro.....	7
2.1.1. Características generales del Proyecto Educativo del Centro	7
2.1.2. La Educación Física Proyecto Educativo del Centro.....	9
2.2. Análisis de la Programación del Departamento de Educación Física	10
2.3. Encuestas a los/las protagonistas	12
2.4. Observación no participativa	13
2.5. Situación de la enseñanza de la EF en el centro educativo: Conclusiones	14
3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE UN RETO, PROBLEMA O SITUACIÓN QUE SE DESEARÍA SOLUCIONAR O MODIFICAR	17
3.1. Identificación de una situación-reto o desafío para la enseñanza de la Educación Física: concreción.....	18
3.2. Marco teórico-conceptual, antecedentes y estado de la cuestión.....	19
3.2.1. Antecedentes.....	21
3.2.2. Estado de la cuestión y relación con el proyecto presentado	26
4. ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA CONTEXTUALIZADA (MARCO CURRICULAR Y ENTORNO) PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA- UNIDAD DIDÁCTICA TGFU: <i>CAMINO A LA NBA</i>	27
4.1. Relevancia social y curricular de la situación detectada.....	27
4.2. Presentación, relevancia social y curricular, y justificación de la propuesta de intervención.....	28
4.3. Fases de desarrollo del proyecto.....	31
4.4. Marco general de la Unidad Didáctica.....	34
4.4.1. Introducción de la Unidad Didáctica.....	34
4.4.2. Tema de la Unidad Didáctica	35
4.4.3. La ubicación de la Unidad Didáctica en el curso.....	35
4.4.4. Antecedentes y consecuencias de la Unidad Didáctica.....	36
4.4.5. Número y tipo de sesiones en las que se desarrollará la Unidad Didáctica	36
4.4.6. Recursos necesarios	37
4.4.7. Relación con competencias	37
4.4.8. Papel asignado al profesor y al alumnado: enfoque didáctico.....	38
4.4.9. Atención a la diversidad	39

4.4.10. Sistema de evaluación de los aprendizajes	40
4.5. Elementos estructurales de la Unidad Didáctica	42
4.5.1. Relación de la Unidad Didáctica con los elementos curriculares del curso .	42
4.5.2. Objetivos didácticos	44
4.5.3. Contenidos didácticos	45
4.5.4. Sistema de evaluación de los aprendizajes: procedimientos e instrumentos	45
4.6. Sesiones de la Unidad Didáctica.....	47
4.7. Seguimiento y evaluación de la Unidad Didáctica	47
4.8. Tratamiento de los datos	47
4.9. Aspectos éticos	48
5. CONCLUSIONES.....	49
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
7. ANEXOS	58
7.1. Anexo 1 - Instrumento para el Análisis del PEC.....	58
7.2. Anexo 2 - Instrumento para Análisis de la Programación de Educación Física.	60
7.3. Anexo 3 - Cuestionario de Intereses y Actitudes hacia la Educación Física	62
7.4. Anexo 4 – Solicitud de consentimiento informado para los participantes – Análisis de la enseñanza de E.F en el centro educativo	67
7.5. Anexo 5 – Solicitud de consentimiento informado para los padres, madres y/o tutores legales – Análisis de la enseñanza de E.F en el centro educativo.....	68
7.6. Anexo 6 – Informe del proyecto para el centro educativo - Análisis de la enseñanza de E.F en el centro educativo	69
7.7. Anexo 7 - Resultados Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física: Preferencia por la Educación Física y el Deporte.	73
7.8. Anexo 8 - Consentimiento informado de la grabación de la entrevista realizada a Daniel Fernández y la utilización de su testimonio	75
7.9. Anexo 9 - Transcripción de la entrevista semiestructurada al tutor del centro Daniel Fernández Rodríguez.....	76
7.10. Anexo 10 - Ficha de Observación no Participativa	79
7.11. Anexo 11 - Cuestionario de Autoconcepto Físico para Jóvenes (PSQ).....	80
7.12. Anexo 12 – Solicitud de consentimiento informado para los participantes – Cuestionario de Autoconcepto Físico para Jóvenes (PSQ).....	85
7.13. Anexo 13 – Solicitud de consentimiento informado para los padres, madres y/o tutores legales – Cuestionario de Autoconcepto Físico para Jóvenes (PSQ).....	86
7.14. Anexo 14 – Informe del proyecto para el centro educativo - Análisis del autoconcepto físico en alumnos y alumnas de Educación Física de Educación Secundaria Obligatoria en un instituto privado de la Comunidad de Madrid.....	87
7.15. Anexo 15 - Game Performance Assessment Instrument (GPAI)	92

7.16. Anexo 16 - Ficha de autoevaluación del dominio afectivo del alumnado	93
7.17. Anexo 17 – Sesiones de la Unidad Didáctica.....	94

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como finalidad aplicar los conocimientos adquiridos aplicación de conocimientos obtenidos a lo largo del Máster en Formación de Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB) mediante el desempeño de una serie de tareas específicas. Estas tareas consisten en llevar a cabo un análisis de la enseñanza de la asignatura de educación física en un centro educativo, proceder a la identificación de una serie de debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades relacionadas con la educación física en el centro educativo, y diseñar una propuesta de actuación innovadora que dé respuesta a una situación concreta relacionada con la enseñanza de educación física en el centro.

De acuerdo con el planteamiento de estas tareas, el presente documento se ha organizado en tres secciones principales. La primera de ellas trata de proporcionar un análisis general de la enseñanza de la asignatura de Educación Física en el centro, reflejando los elementos observados y analizados de forma reflexiva y acorde con los conocimientos adquiridos a lo largo del módulo específico del máster. En este análisis se ha llevado a cabo un análisis documental de los documentos más relevantes del centro educativo, en los cuales se exponen y estructuran los contextos en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el centro. Este apartado concluye con un análisis DAFO que representa las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades de mejora, realizado mediante la revisión e interpretación de la información recogida durante los periodos de prácticas relativos al módulo genérico y específico.

Tras la elaboración del análisis mencionado, se da paso a la segunda sección del presente trabajo, la cual consiste en la identificación y contextualización de una determinada situación o reto que afecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de educación física en el centro educativo. En esta ocasión se ha identificado el estado actual del autoconcepto físico del alumnado como aspecto que puede ser modificado positivamente en las clases de educación física. La percepción del autoconcepto físico por parte del alumnado tiene un papel determinante en el proceso de construcción de la identidad personal y social de los adolescentes, la cual se ve afectada por los constantes cambios físicos que aparecen a medida que avanza la edad (Amesberger et al., 2019). Debido a esto, se identifica una estrecha relación entre las percepciones del autoconcepto físico y variables psicosociales como hábitos de conducta alimentaria y el bienestar o malestar psicológico (Moreno et al., 2008).

La tercera sección de este trabajo consiste en la presentación de una propuesta de actuación innovadora que ofrezca una mejora ante la situación identificada. En esta ocasión, tras llevar a cabo una extensa revisión bibliográfica que cimiente una justificación coherente, la propuesta que se plantea es una intervención a través de una unidad didáctica de baloncesto con el nombre *Camino a la NBA* para el curso de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), correspondiente al primer ciclo de ESO. Esta unidad didáctica, está compuesta por diez sesiones didácticas diseñadas siguiendo la progresión metodológica propia de *Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva o Teaching Games for Understanding (TGfU)* (Bunker y Thorpe, 1982).

De esta manera, se pretenden afrontar las tareas principales que componen este Trabajo de Fin de Máster, con la intención de aportar una propuesta que pueda generar una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la disciplina de la educación física, y por consiguiente en la calidad de la experiencia educativa de la que es partícipe el alumnado.

2. ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CENTRO EDUCATIVO ASIGNADO

2.1. Análisis del Proyecto Educativo del Centro

2.1.1. Características generales del Proyecto Educativo del Centro

El Proyecto Educativo del Centro (PEC) es el documento que ofrece una información general y esquematizada sobre la organización y el funcionamiento del centro, así como de los objetivos educativos, valores, y principios de actuación que se pretenden seguir en la comunidad educativa del colegio. Para llevar a cabo el análisis de este documento, se ha utilizado el *Instrumento para el Análisis del PEC* (Anexo 1). A través de este instrumento, se ha llevado a cabo un análisis general del PEC, así como de la información relativa a la asignatura de Educación Física que se encuentra presente en este documento.

El centro de prácticas en el cual he llevado a cabo el periodo de prácticas fue fundado en 2012, y es un centro educativo privado, concertado en todos sus niveles con la Consejería de Educación y Juventud del Gobierno de la Comunidad de Madrid excepto en el primer ciclo de Educación Infantil.

En el PEC (actualizado en 2021) se lleva a cabo un análisis de socioeconómico del perfil de las familias y los alumnos del centro; esta contextualización ofrece una perspectiva general del escenario educativo en el que se desempeñan los procesos de enseñanza-aprendizaje del colegio. En relación al entorno del centro, cabe destacar que el colegio se encuentra en el Municipio de Leganés (Madrid). Leganés se encuentra dentro del Área Metropolitana de Madrid y está situada a once kilómetros al sudoeste de la capital. La población de Leganés es de 188.691 habitantes, siendo la quinta localidad madrileña más poblada. De acuerdo con los documentos oficiales del centro educativo, la gran mayoría de los alumnos viven próximos al colegio, por lo que no utilizan medio de transporte afiliado al centro educativo. Las familias de los alumnos que matriculados en el colegio son fundamentalmente familias de clase media o medio-alta (Colegio Antanes School, 2021).

Según el documento de Proyecto Educativo del Centro (PEC) (Colegio Antanes School, 2021), el alumnado que acude al centro tiene como principales características principales siguientes:

- Se caracteriza por tener un bajo nivel de inmigración.
- El colegio es un centro ordinario con atención a A.C.N.E.E.
- Contamos con un alumnado bastante estable que empieza y termina la escolarización en nuestros centros.
- Contamos con un alumnado bastante estable que empieza y termina la escolarización en nuestros centros.
- Tenemos gran número de hermanos en el centro.
- El alumnado tiene un buen nivel de socialización y no suele presentar graves problemas de disciplina.

El centro cuenta con unas instalaciones modernas y actualizadas formadas por un edificio principal, un pabellón polideportivo cubierto, pistas polideportivas exteriores, campo de fútbol 11, y piscina. De acuerdo con el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria, el centro cumple con los requisitos mínimos exigidos por la normativa para centros que impartan los

tres niveles de enseñanza educativa. La enseñanza se desarrolla en edificios independientes que tienen un uso exclusivamente escolar, a pesar de que fuera del horario escolar puedan ser utilizadas para la realización de otras actividades de carácter educativo, cultural o deportivo. Estos edificios cumplen con las condiciones de seguridad indicadas en la normativa, y tienen ventilación e iluminación natural directa del exterior. Las instalaciones del centro disponen de condiciones básicas de accesibilidad universal. De acuerdo con la normativa, el centro cuenta con un patio de recreo superior a 900 metros cuadrados que puede ser utilizado como pista polideportiva, un gimnasio con una superficie adecuada al número de estudiantes, y una biblioteca con una superficie superior a 75 metros cuadrados.

El edificio principal está compuesto por dos plantas con tres “peines”.

- 1º Peine: Donde se encuentran ubicados los alumnos del primer ciclo de Educación Infantil (1 y 3 años) y los dos primeros cursos del segundo ciclo de Educación Infantil (3 y 4 años).
- 2º Peine: Albergan las aulas de los niños del último curso de Educación Infantil, 5 años y 1º y 2º de E. Primaria.
- 3º Peine: Se encuentran las aulas de Primaria (2º a 6º), E.S.O. y Bachillerato.

En el resto del edificio están los laboratorios, y el resto de los departamentos del Colegio.

Los estudios que se imparten en el centro son Educación Infantil (1-6 años), Educación Primaria (6-12 años), Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), y Bachillerato (16-18 años). Los estudios de Educación Infantil y Bachillerato ofertados por el colegio son de carácter privado, no concertado. El centro educativo asignado pertenece a un grupo educativo de colegios privados. Este grupo educativo se fundó en 1976, y en la actualidad es considerado como uno de los grupos educativos más importantes de España, con ocho centros educativos en la Comunidad de Madrid. La organización del colegio sigue el plan general de los centros del grupo educativo. Respecto al esquema organizativo de los colegios de este grupo, la acción educativa del centro se dispone en la interacción de los siguientes órganos (Figura 1):

Figura 1.

Esquema organizativo del centro educativo (Recuperado de PEC).



2.1.2. La Educación Física en el Proyecto Educativo del Centro

Para esta sección del documento, se ha llevado a cabo un análisis del PEC en relación a la asignatura de Educación Física mediante el *Instrumento para el Análisis del PEC* (Anexo 1), facilitado por el profesorado del MESOB. En el PEC, se establecen una serie de objetivos de ámbito moral y de adquisición de valores, en los que la asignatura de Educación Física, dada su naturaleza como medio facilitador relaciones interpersonales, tiene un papel importante. En el documento, sostiene que no se puede conseguir un desarrollo armónico de la personalidad sin la adquisición de unos valores y principios éticos y sociales fundamentales que sirvan de referencia a las demás facetas de la persona. Entre estos objetivos, el centro educativo hace referencia a la asignatura de Educación Física, afirmando que es “fundamental como complemento de su actividad intelectual y en su desarrollo personal”; esta afirmación puede resultar algo controvertida, dado que se puede entender que el colegio contempla la asignatura de Educación Física como un agente externo y complementario al ámbito intelectual del alumnado, dejando de lado el importante peso cognitivo e intelectual que tiene

la asignatura de Educación Física. En el PEC, se hace referencia al importante papel del profesorado, entre ellos el de Educación Física, a la hora de llevar a cabo una enseñanza que contribuya a la consecución de estos objetivos de ámbito moral y de adquisición de valores.

Respecto a los objetivos que el colegio establece para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, en el PEC resultan inexistentes las referencias a la asignatura de Educación Física o a la importancia de la práctica de actividades físico-deportivas para el correcto desarrollo integral del alumnado. En los objetivos que el centro educativo determina para el alumnado Bachillerato, se vuelve a hacer referencia a la asignatura de Educación Física, estableciendo como propósito en el PEC “utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social”.

En el PEC se incluyen las principales finalidades de la educación en las diferentes etapas de formación del alumnado (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato). Estas finalidades están adecuadas a la realidad contextual del alumnado que acude al centro educativo. A pesar que en todas las etapas se contemplan las capacidades cognitivas y sociales de los estudiantes, únicamente en Educación Primaria y en Bachillerato se mencionan las capacidades físicas. Las capacidades físicas son principalmente tratadas en la sección de *Actividades Extraescolares* del PEC, donde se ofrecen múltiples actividades físico-deportivas al alumnado. La Educación Física presenta unas características que permiten dar respuesta a estos tres grupos de capacidades, debido a la variedad de contenidos que trabajan, las competencias que se desarrollan en la asignatura, y los escenarios de enseñanza-aprendizaje que se plantean.

Respecto a los retos y necesidades sociales y personales del alumnado, el PEC trata en múltiples ocasiones la importancia de fomentar la inclusión social y participación en todas las etapas educativas y destaca las posibilidades de que el proceso educativo en este colegio ofrece a las familias y al alumnado que acude al centro. En relación al desarrollo motor del individuo, el PEC refleja su importancia estableciéndolo como objetivo en la etapa de Educación Infantil, y como opción que el alumnado puede elegir desarrollar en las etapas posteriores mediante la participación en actividades extraescolares a través de deportes como baloncesto, fútbol, natación o judo.

Respecto al diseño y orientación de los elementos curriculares, se puede observar una gran coherencia demostrada a la hora de distribuirlos a lo largo del PEC, argumentando los elementos más significativos del documento contemplando la legislación educativa pertinente en cada una de las etapas educativas.

2.2. Análisis de la Programación del Departamento de Educación Física

El departamento de la asignatura de Educación Física en el centro educativo asignado cuenta con un equipo docente formado por cinco personas: un profesor asignado a la etapa de Educación Infantil, tres profesores en Educación Primaria, y un profesor asignado a Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Este equipo docente del departamento de Educación Física está formado por cuatro hombres y una mujer. Desde la etapa educativa de Educación Infantil hasta Bachillerato (ambas incluidas) la asignatura se imparte en lengua inglesa, adquiriendo el nombre de *Educación Física en Inglés*. El docente de la etapa de ESO, Daniel Fernández Rodríguez, es el encargado de dar clase a los tres grupos de 1º de ESO, los tres de 2º de ESO, los tres de 3º de ESO, los dos de 4º de ESO, y la clase de 1º de Bachillerato. La asignatura de Educación Física en Inglés es impartida en todo

momento en inglés, intentando el docente hablar lo menos posible en castellano y tratando de fomentar la comunicación del alumnado en inglés. Esta particularidad en la asignatura requiere del profesor unas habilidades comunicativas que le permitan transmitir las instrucciones y contenidos en inglés de forma que todos los alumnos y alumnas, independientemente de su nivel de inglés, comprendan al docente. Es por esta razón que las intervenciones del profesor (ya sean instrucciones, *feedback*, o explicaciones) deben ser claras y efectivas para evitar malentendidos.

A la hora de analizar la programación didáctica del departamento de Educación Física para ESO, se ha implementado el *Instrumento para Análisis de la Programación de Educación Física* (Anexo 2), facilitado por el profesorado del MESOB, que contempla múltiples aspectos relativos a la forma, contenido, y orden del documento.

La programación didáctica del departamento de Educación Física para ESO ha sido entregada al centro educativo (por parte del departamento de Educación Física) en septiembre de 2021. Este documento se encuentra bien redactado y organizado, tratando los aspectos más relevantes que forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a esta asignatura. El docente (Daniel Fernández Rodríguez) trata la vinculación de la Educación Física con las competencias básicas definidas según el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. De la misma manera, se contemplan los objetivos de etapa que deben ser alcanzados durante este ciclo educativo.

En el documento de programación didáctica del departamento de Educación Física para ESO se presentan los contenidos y situaciones de aprendizaje exigibles en el currículo, y de forma adicional se incorporan contenidos y situaciones de aprendizaje complementarias añadidas teniendo en cuenta el contexto sociocultural del centro educativo. Algunos de estos contenidos complementarios son deportes colectivos de colaboración-oposición (fútbol, baloncesto) en cursos en los que el currículo no los exige, o deportes alternativos como el *Tchoukball* en los cursos de 1º de ESO o 3º de ESO. En este documento se puede observar una progresión lógica de los aprendizajes, determinados por los estándares de aprendizaje relativos a cada contenido, contemplando las particularidades cognitivas, sociales y físicas de cada uno de los grupos de alumnos y alumnas. Esta progresión se ve representada a través de una planificación, secuenciación, y temporalización de las unidades didácticas que son llevadas a cabo durante el curso escolar.

Respecto a los criterios de evaluación concretados para la materia de Educación Física, se siguen las indicaciones expuestas en el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. La calificación que obtiene el alumnado en la asignatura está compuesta por tres aspectos principales con un porcentaje determinado asignado a cada uno de ellos: parte teórica en la que el alumnado realizará exámenes teóricos, presentaciones o trabajos escritos (20%), parte práctica en la que el alumnado obtendrá una calificación en función de sus aprendizajes físico-motrices-expresivos (50%), y una parte comportamental que contempla la asistencia, puntualidad, hábitos higiénicos y comportamiento del alumnado (30%). La atención a la diversidad se encuentra presente a través de medidas ordinarias de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares.

La programación didáctica del departamento de Educación Física para ESO presenta una gran racionalidad y justificación, contemplando elementos de gran relevancia tales como las finalidades educativas de la Educación Física, los principios de la Educación Física, coherencia con el PEC, y coherencia con el currículo. Existe un modelo de aplicación del Plan

de Aprendizaje, en el cual se exponen de manera clara y funcional las competencias que el alumnado debe adquirir, considerando las características cognitivas, físicas y sociales de cada grupo, y adecuando las distribución de contenidos al contexto y posibilidades del entorno.

2.3. Encuestas a los/las protagonistas

Es de gran importancia en el proceso el análisis de la enseñanza de la Educación Física en un centro educativo contemplar las opiniones, vivencias, y actitudes de los protagonistas que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia. Para ello, en este trabajo se ha llevado a cabo una entrevista semiestructurada al docente de la asignatura de Educación Física, Daniel Fernández Rodríguez, y se ha suministrado el *Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física (CAEF)* (Moreno et al., 2003) a un total de 107 alumnos y alumnas de ESO y Bachillerato con edades comprendidas entre 12 y 17 años (Anexo 3).

A través del instrumento *Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física (CAEF)*, se pretenden conocer las actitudes de los alumnos hacia los siguientes factores: “Valoración de la asignatura y del profesor de Educación Física, Dificultad de la Educación Física, Utilidad de la Educación Física, Empatía con el profesor y la asignatura, Concordancia con la organización de la asignatura de Educación Física, Preferencia por la Educación Física y el Deporte, y La Educación Física como Deporte” (Moreno et al., 2003). Este cuestionario está compuesto por 56 ítems a los que el alumnado debe responder siguiendo una escala Linkert del 1 al 4 (siendo el 1 “Totalmente en desacuerdo” y el 4 Totalmente de acuerdo”. Se ha decidido implementar este cuestionario con la intención de conocer las actitudes que puede tener el alumnado hacia las clases de Educación Física, dado que esta información puede resultar de gran utilidad para conocer la manera en la que se está llevando a cabo la metodología de enseñanza de esta materia, así como para poder establecer futuras acciones que faciliten el aprendizaje significativo del alumnado en la asignatura (Álvarez et al., 2018; Escamilla-Fajardo et al., 2017).

Una vez suministrado el *Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física* al alumnado, se analizaron los datos con el sistema de análisis estadístico SPSS. Tras realizar el análisis e interpretación de resultados, se llegó a la conclusión de que uno de los aspectos en los que se hallaron resultados más negativos en comparación con el resto fue el de *Preferencia por la Educación Física y el Deporte*. Todas preguntas relativas a esta dimensión del cuestionario (20, 28, 34, 50) registraron una frecuencia y porcentaje de respuesta mayoritariamente en desacuerdo con el enunciado de cada uno de los ítems (Anexo 7). Es por esta razón, que la escasa preferencia por la Educación Física y el Deporte ha sido identificada como uno de los principales puntos de mejora en relación a la enseñanza de la materia en este centro educativo.

Por otro lado, se ha llevado a cabo una entrevista semiestructurada al docente de la asignatura de Educación Física de ESO, Daniel Fernández Rodríguez. El docente, una vez firmado el documento de consentimiento informado (Anexo 8), ha respondido a las preguntas del estudiante de prácticas proporcionando información de gran interés que ha servido para identificar algunas de las principales fortalezas y debilidades de la enseñanza de la Educación Física en el centro educativo asignado (Anexo 9).

Como principal fortaleza de la Educación Física en este centro educativo, el docente destaca los recursos materiales e instalaciones de los que dispone a la hora de impartir las clases de la asignatura. En la entrevista realizada, el docente hace referencia a esta fortaleza de la siguiente manera: “Bueno, pues yo tengo la suerte que en el centro en el que estoy la verdad

es que las instalaciones, desde mi punto de vista, son bastante buenas, y el material que tenemos es abundante”.

A la hora de determinar cuáles son algunas de las principales debilidades o limitaciones que encuentra tanto él como los alumnos y alumnas del colegio en las clases de Educación Física, Daniel destaca tres aspectos: el control de las emociones y el comportamiento debido a la sobreexcitación de algunos estudiantes, la falta de motivación por parte de otros y otras, y la falta de confianza en sí mismos que algunos alumnos y alumnas tienen a la hora de participar en determinadas actividades, especialmente si están siendo observados.

Respecto a los dos primeros aspectos relacionados con la sobreexcitación y la falta de motivación del alumnado, Daniel afirma que “tenemos dos grandes retos: uno es controlar a esos alumnos que bajan sobreexcitados para que paren, nos escuchen, y podamos empezar, y por otro lado también tenemos la otra vertiente, que es esos alumnos que les da pereza empezar y tenemos que motivarles, entonces uno de los grandes retos que encuentro yo es cómo motivar a unos sin sobremotivar a otros, y viceversa; cómo relajar algunos sin que todos se queden parados”.

En relación a los problemas de confianza que pueden tener algunos alumnos y alumnas, Daniel expone en la entrevista que “Sobre todo la mayor limitación que me encuentro es un poquito la confianza que tienen los alumnos para realizar algunas tareas que no están acostumbrados; cuando son cosas que ellos conocen no tienen problema en lanzarse, pero cuando les he intentado inculcar contenidos nuevos sí que les cuesta abrir la mente para probar y ya luego ver si les gusta o no, sobre todo si hay otros compañeros delante y tienen miedo de no ser suficientemente buenos y ser juzgados entonces”. Posteriormente, Daniel continúa afirmando que “al final a los alumnos les cuesta empezar algo nuevo y son más reactivos que proactivos, y tienen un poquito de miedo de quedar expuestos si les sale mal y de pensar que no son suficientemente buenos comparados con el resto y les cuesta empezar. Una vez entran dentro de la actividad lo disfrutan mucho, ven que no era tan difícil, que les sale mejor de lo que esperaban, pero sobre todo eso, el romper la barrera al principio estando en público.”.

Teniendo en cuenta el testimonio de Daniel recogido en la entrevista realizada, se puede concretar el autoconcepto del alumnado como una de las debilidades o limitaciones principales de la enseñanza de la Educación Física en el centro educativo. Respecto a esta limitación encontrada, Daniel hace referencia a las posibles estrategias de actuación que puedan solucionar esta situación sosteniendo que “Yo siempre les incito a que vean vídeos de los futbolistas que les gustan, de baloncesto, incluso actores y músicos, que siempre recalcan que han conseguido ya ese nivel probando, y fallando, y equivocándose. Siempre les incito a que se equivoquen todo lo que puedan para que al final aprendan, y algunos cometerán tres fallos y otros serán veinte, pero al final si no lo aprueban y no siguen intentándolo no lo van a conseguir, y al final son objetivos que pueden conseguir porque para eso estamos aquí planificando y organizando todo el año.”.

2.4. Observación no participativa

Durante el periodo de prácticas del Módulo Específico de Educación Física que he llevadas a cabo en el centro educativo asignado en Leganés, Madrid, entre los días 25/03/22 y 25/05/22, se han realizado la observación no participativa de quince sesiones de la asignatura de Educación Física. Para efectuar esta observación, se ha utilizado el instrumento *Ficha de*

Observación no Participativa (Anexo 10). Este instrumento, se contemplan aspectos relativos a elementos didácticos observables durante las intervenciones del docente (metodología, evaluación, etc.) y aspectos relativos a los actos y comportamientos que demuestran los alumnos y las alumnas durante las clases (clima de grupo, posibles incidentes, participación activa del alumnado, etc).

Esta observación se ha llevado a cabo con tres clases del curso de 3º de ESO durante la unidad didáctica de *Tchoukball*, perteneciente a la tercera evaluación. Esta unidad didáctica está compuesta por siete sesiones de una duración de 55 minutos cada una. Un total de 91 alumnos y alumnas has participado en esta unidad didáctica (56 chicos y 35 chicas) distribuidos en tres grupos diferentes (A, B, C). Las edades del alumnado de 3º de ESO están comprendidas entre 14 y 15 años.

Las principales conclusiones extraídas del proceso de observación son las siguientes:

- Gran implicación del docente a la hora de intentar hacer partícipe al alumnado en las demostraciones de las tareas. El docente se muestra proactivo a la hora de intentar incitar la participación del alumnado también durante el desarrollo de las tareas.
- Buena organización de espacios y materiales. El docente de la asignatura ha demostrado a lo largo de todas las sesiones de la unidad didáctica un gran dominio de la gestión de espacio y de los materiales.
- Existe una comunicación y relación muy positiva entre el alumnado y el profesor de la materia.
- Baja participación activa por parte del alumnado durante las primeras 3 sesiones de la unidad didáctica. Se ha podido observar con los tres grupos de 3º de ESO cómo gran parte del alumnado se ha mostrado escéptico frente al contenido de *Tchoukball*, el cual resultaba novedoso para ellos. Durante las tres primeras sesiones, hasta que se ha conseguido entender del todo la lógica interna del juego y sus reglas, el docente ha encontrado dificultades para involucrar al conjunto de la clase en las actividades. A partir de la tercera sesión, una vez que se habían mencionado y asimilado las reglas del juego en repetidas ocasiones, la participación del alumnado ha sido considerablemente mayor.
- Ambiente de grupo relativamente negativo en dos de las tres clases de 3º de ESO. A lo largo de la unidad didáctica, se ha podido observar cómo en dos de las tres clases de 3º de ESO, existe una gran división del grupo. Esta división ha derivado en comportamientos relacionados con la evitación, la provocación, o la realización de comentarios poco apropiados hacia algunos de sus compañeros y compañeras.

2.5. Situación de la enseñanza de la asignatura de Educación Física en el centro educativo: Conclusiones

A la hora de llevar a cabo un análisis global de la enseñanza de la asignatura de educación física en el centro asignado, se ha adoptado el tipo de análisis DAFO. Este tipo de análisis, utilizado por otros autores en análisis relacionados con el campo de estudio de la educación

física (Calvo Lluch et al., 2011), permite contemplar factores internos y externos que afectan al objeto de estudio que se pretende analizar. Se ha decidido adoptar este método de análisis dado que se ha interpretado que se deben contemplar tanto los elementos existentes en la asignatura y sesiones de educación física como los elementos relativos al contexto del entorno del centro educativo y el alumnado que pueden influir en el desarrollo de la asignatura. El análisis DAFO elaborado para examinar la educación física de este centro se compone de:

- Debilidades: De carácter interno. Hace referencia a los elementos y aspectos que pueden suponer una barrera para la consecución de los objetivos establecidos para el correcto desarrollo de la asignatura y del aprendizaje del alumnado.
- Amenazas: Situaciones y elementos externos al programa de educación física que pueden suponer un obstáculo para el correcto aprendizaje del alumnado y el desarrollo idóneo de las actividades en el aula.
- Fortalezas: Se contemplan los elementos internos del programa de educación física y del centro que tienen un efecto positivo en el desarrollo de las sesiones y en el aprendizaje del alumnado, y que pueden diferenciar a éste programa de otros.
- Oportunidades: Determinadas situaciones y elementos que pueden ser aprovechadas para generar un efecto positivo en la asignatura y en el alumnado.

Teniendo en consideración las respuestas del alumnado en el *Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física (CAEF)* (Moreno et al., 2003), la entrevista llevada a cabo con el profesor de la asignatura, y las observaciones realizadas tanto en el periodo de prácticas genérico como específico, se ha elaborado el siguiente análisis DAFO:

Tabla 1.

Conclusiones del análisis de la enseñanza de la asignatura de Educación Física en el centro educativo. Matriz DAFO. Elaboración propia.

DEBILIDADES	AMENAZAS
<p>Escasa participación activa del alumnado en unidades didácticas con las que está poco familiarizado.</p> <p>Dentro del género femenino, existe una mayor reticencia por parte de las alumnas a participar en actividades físico-deportivas cuando hay otros alumnos y alumnas observando, principalmente para evitar comentarios de compañeros y por miedo a ser juzgadas.</p> <p>Determinados grupos de estudiantes presentan una gran división y un clima poco propenso para el aprendizaje debido a las tensiones entre ellos. En ocasiones presencia de comentarios poco apropiados entre ellos y ellas durante las</p>	<p>Clima de determinados grupos de estudiantes en ocasiones negativo (por motivos principalmente externos a la asignatura de EF) que puede generar conflictos entre ellos y ellas.</p> <p>La falta de participación por parte del alumnado, debido principalmente a ser juzgado, pone en riesgo la consecución de los objetivos de aprendizaje de la asignatura.</p> <p>El alumnado tiene otras preferencias por delante de la actividad física y el deporte en su tiempo libre, como ver la televisión o quedar con amigos y amigas.</p>

<p>sesiones.</p> <p>Dificultades por parte del profesorado a la hora de controlar la sobreexcitación de algunos estudiantes, lo cual genera que se produzcan pausas constantes durante la sesión.</p> <p>Falta de motivación en un cierto sector del alumnado, que dificulta el correcto desarrollo de algunas tareas.</p> <p>No se lleva a cabo una evaluación formativa. Los procesos de evaluación propuestos que siguen un modelo tradicional, orientado a la calificación final como única fuente de información sobre el rendimiento para el alumnado.</p> <p>Aplicación de una metodología similar al modelo técnico en la enseñanza de deportes colectivos.</p>	<p>Gran parte del alumnado, a pesar de vivir en zonas próximas al centro educativo, viene al colegio en el coche de sus familias, en lugar de desplazarse de forma activa.</p> <p>Apenas se contempla en el PEC la contribución del área de la Educación Física, pudiendo ser este un condicionante a la hora de construir las familias su visión sobre la asignatura.</p> <p>Presentes y futuras dificultades para el alumnado a la hora de desarrollar su capacidad de autorregulación del aprendizaje al no existir evaluación formativa en las sesiones.</p>
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES DE MEJORA
<p>Gran disponibilidad de instalaciones y recursos materiales.</p> <p>El documento relativo a la <i>Programación Anual de Educación Física</i> se encuentra organizado con coherencia curricular y metodológica.</p> <p>Existencia y uso de un sistema de comunicación entre familias y docentes que permite a las familias ser conscientes del día a día del alumnado.</p> <p>Comunicación y relación muy positiva entre el</p>	<p>Posibilidad de implementación de metodologías activas que fomenten el autoconcepto físico del alumnado, teniendo en consideración la gran cantidad de recursos que tiene a su disposición el profesorado (materiales, tecnológicos, formativos, web) para adaptar las sesiones contemplando este objetivo.</p> <p>Posibilidad de implementar jornadas de concienciación la importancia de la salud mental, poniendo el foco sobre la autoaceptación, sobre los estereotipos físicos, y sobre el respeto por el físico de los demás</p> <p>Existencia de zonas verdes, zonas deportivas y zonas de recreación cercanas al centro</p>

<p>alumnado y el profesor de la materia.</p> <p>Gran oferta de actividades extraescolares.</p> <p>El docente trata de inculcar hábitos saludables al alumnado en las clases.</p> <p>El docente se muestra proactivo a la hora de intentar incitar la participación del alumnado.</p> <p>Organización de eventos deportivos como el <i>Sports Day</i> en el que el alumnado participa en multitud de actividades físico-deportivas.</p> <p>El centro educativo proporciona al alumnado dispositivos electrónicos como ordenadores portátiles con los que pueden desarrollar sus competencias tecnológicas en relación a la educación física.</p>	<p>educativo. Al vivir la gran mayoría del alumnado en la zona próxima al centro educativo, posibilidades de desarrollar UD's que fomenten la práctica de actividades físico-deportivas en horario extraescolar (desplazamiento activo, exploración de espacios deportivos en zonas próximas).</p> <p>Organización de actividades físico-deportivas en los recreos como torneos o "recreos activos" para fomentar la práctica de actividad física en el tiempo libre.</p> <p>Posibilidad de implementación de metodologías activas que puedan generar un clima positivo de aprendizaje en las clases.</p> <p>Planteamiento de tareas en las que el alumnado identifique un reto asumible y que genere interés, de manera que se pueda lograr una participación activa mayor por parte del estudiantado.</p> <p>Incorporación de estrategias de evaluación formativa como la autoevaluación o la coevaluación, que permitan al alumnado autorregular su aprendizaje.</p>
---	---

3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE UN RETO, PROBLEMA O SITUACIÓN QUE SE DESEARÍA SOLUCIONAR O MODIFICAR

En este apartado se procede a explicar con detalle la situación o reto que se pretende abordar en la propuesta de actuación innovadora presente en este trabajo. A la hora de llevar a cabo la selección de este reto se ha considerado la información recogida en el análisis DAFO de la enseñanza de la educación física en el centro (Tabla 2), prestando especial atención al impacto que la mejora de esta situación podría en un futuro provocar en el aprendizaje del alumnado en la asignatura de educación física. Con la intención de perfilar la situación identificada a la que se pretende dar mejora, se ha contextualizado en relación a la sociedad actual y al marco curricular. Por otra parte, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica contemplando investigaciones previas relacionadas con el mismo objeto de estudio en contextos educativos similares al del centro educativo asignado, para elaborar un marco teórico-conceptual que permita situar con detalle la situación identificada.

3.1. Identificación de una situación-reto o desafío para la enseñanza de la Educación Física: concreción

Teniendo en cuenta la información recabada en la entrevista llevada a cabo con el profesor de la asignatura, y las observaciones realizadas tanto en el periodo de prácticas genérico como específico, se ha identificado como situación que requiere de futura mejora el autoconcepto físico del alumnado.

Las razones que han llevado al autor a identificar esta situación parten de las observaciones no participativas que se llevaron a cabo tanto en el periodo de prácticas del módulo genérico como específico. En estas sesiones, se pudo observar cómo gran parte del estudiantado, especialmente las alumnas, demostraban una determinada reticencia o evitación a la hora de participar en demostraciones o actividades físico-deportivas cuando había otros alumnos y alumnas mirando. Al observar estas situaciones, se pudo escuchar por parte del alumnado determinadas expresiones que denotaban el rechazo a la participación principalmente para evitar comentarios de compañeros y por miedo a ser juzgados por el resto de estudiantes.

En estas observaciones, el alumno del MESOB en prácticas pudo escuchar determinados comentarios por parte de determinados alumnos y alumnas en relación al físico o habilidades físicas de otros compañeros y compañeras, especialmente cuando se llevaba a cabo una demostración de una tarea con el docente. Este tipo de situaciones generaba tanto en el alumnado que participaba en la demostración como en el resto una cierta desconfianza en la práctica de actividades físico-deportivas en el resto de la sesión, pudiendo deberse al miedo de recibir comentarios ofensivos o irrespetuosos por cometer errores o “hacer el ridículo” tal y como decían algunos alumnos y alumnas.

En otros grupos de alumnos y alumnas, en los que no se escucharon este tipo de comentarios y era observable el buen clima dentro del grupo, seguía siendo notable la desconfianza por parte de determinados estudiantes a la hora de afrontar situaciones en las que había compañeros y compañeras observando. Tal y como se ha mencionado anteriormente, tras llevar a cabo una entrevista con el docente de la asignatura, se mencionó esta situación de la siguiente manera: “Sobre todo la mayor limitación que me encuentro es un poquito la confianza que tienen los alumnos para realizar algunas tareas que no están acostumbrados; cuando son cosas que ellos conocen no tienen problema en lanzarse, pero cuando les he intentado inculcar contenidos nuevos sí que les cuestan abrir la mente para probar y ya luego ver si les gusta o no, sobre todo si hay otros compañeros delante y tienen miedo de no ser suficientemente buenos y ser juzgados entonces”. Posteriormente, Daniel continúa afirmando que “al final a los alumnos les cuesta empezar algo nuevo y son más reactivos que proactivos, y tienen un poquito de miedo de quedar expuestos si les sale mal y de pensar que no son suficientemente buenos comparados con el resto y les cuesta empezar. Una vez entran dentro de la actividad lo disfrutan mucho, ven que no era tan difícil, que les sale mejor de lo que esperaban, pero sobre todo eso, el romper la barrera al principio estando en público.”.

Por estos motivos, y tras recibir la confirmación por parte del docente de la asignatura, se ha detectado en el centro educativo el estado actual del autoconcepto físico del alumnado como principal situación que requiere de mejora para contribuir a un correcto aprendizaje por parte del estudiantado.

3.2. Marco teórico-conceptual, antecedentes y estado de la cuestión

El autoconcepto resulta un constructo considerablemente complejo para determinados autores (García Montero y De la Morena Taboada, 2015), principalmente al tratarse de un constructo psicosocial de carácter subjetivo con múltiples definiciones existentes. Según Shavelson y colaboradores (1976), el autoconcepto es interpretado como las autopercepciones de una persona que se forman a través de la experiencia y las interpretaciones del propio entorno, e incorpora sentimientos de autoestima, autoconfianza, capacidad y competencia. Para Tus (2020), el autoconcepto es la información o conocimiento que una persona tiene de sí misma, interpretado considerando el entorno al que se pertenece; en general, se compone de sentimientos, ideas y actitudes que uno refiere a sí mismo. Stiller y Alfermann (2007) contemplan el autoconcepto como la evaluación general de uno mismo basada en el conocimiento y la evaluación de las competencias y habilidades propias.

Las primeras investigaciones sobre el autoconcepto solían estar dominadas por una perspectiva unidimensional, en la que el autoconcepto estaba representado por una única puntuación general de autoestima. Sin embargo, este enfoque fue criticado debido a que una perspectiva unidimensional del autoconcepto no permitía a los investigadores captar la riqueza o la visión específica que los distintos componentes del autoconcepto pueden ofrecer (Van Zanden et al., 2015). No fue hasta 1976 que Shavelson y colaboradores presentaron el modelo jerárquico del autoconcepto, según el cual el autoconcepto es un constructo multidimensional que consta de dominios específicos relacionados con materias académicas (por ejemplo, matemáticas o lenguaje) y no académicas (físico, social y emocional). El autoconcepto físico se considera un constructo multidimensional y jerárquico que puede definirse como una representación mental que cada uno tiene de su verdad corporal, que incluye elementos cognitivos, perceptivos afectivos y emocionales, entre otros (Fox y Cobin, 1989). El autoconcepto físico tiene una serie de subdominios que lo caracterizan; siguiendo el modelo más compartido y aceptado, que es el ya mencionado de Fox y Corbin (1989), y utilizado para este proyecto de investigación, en el nivel más alto de la jerarquía está representado por la autoestima (la percepción positiva o negativa que la persona tiene sobre sí misma). El siguiente nivel está representado por cuatro constructos: competencia percibida, (capacidad atlética, y capacidad para aprender deportes) condición física (energía física, resistencia, forma física, y confianza en su estado físico) atractivo físico (apariencia) y fuerza física (fuerza percibida y desarrollo muscular (Fox y Corbin, 1989).

La adolescencia se caracteriza por ser una lenta progresión desde la pubertad hasta la edad adulta con cambios biológicos, psicológicos, sociales y cognitivos que varían según el género y la edad, donde la percepción del autoconcepto es muy significativa (Ruiz-Montero, et al., 2020). Los comportamientos de los estudiantes adolescentes durante una clase en la escuela o su tiempo de ocio pueden variar en función de una serie de factores como la motivación deportiva, la aceptación de su yo en las actividades deportivas, la satisfacción de la competencia física, o por la autopercepción física. Determinados autores como Çakmak Yildizhan y Yazici (2020) consideran que una alta autopercepción física influye fuertemente en la motivación de los adolescentes por la práctica de actividad física.

Harter (1985) hace referencia a la autopercepción al definirla como un conjunto de impresiones, juicios y expectativas de una persona sobre sí misma en diferentes situaciones o ámbitos como la competencia académica, aceptación social, competencia física, apariencia física, conducta conductual y autoestima global. Harter desarrolló un enfoque multidimensional de la motivación por la competencia con seis dominios diferentes de competencia (anteriormente mencionados). El ámbito de la autopercepción física se refiere a

la valoración de la competencia en subdominios como la actividad física, los deportes, el juego activo y las habilidades motoras (Harter, 1999, citado en Ensrud-Skraastad y Haga, 2020). Los alumnos suelen mostrar un autoconcepto considerablemente difuso y poco preciso durante la etapa de educación la escuela primaria. Esto se debe a una reacción adaptativa a las autopercepciones excesivamente positivas que son características de la infancia. Los niños pequeños tienden a sobrestimar su competencia porque carecen de la madurez cognitiva necesaria para evaluar críticamente sus capacidades e integrar la información procedente de múltiples fuentes. A medida que los alumnos se desarrollan, comprenden mejor cómo ven los demás sus habilidades y distinguen mejor sus esfuerzos y capacidades. Como resultado, sus autopercepciones son cada vez más precisas (Harter, 1999). A medida que los alumnos pasan la educación secundaria, su autoconcepto crece gradualmente en precisión. El aumento de la libertad permite a los adolescentes tener más oportunidades de participar en actividades en las que son competentes, y el aumento de las capacidades de toma de perspectiva les permite obtener más apoyo de los demás al comportarse de forma más aceptable socialmente (Harter, 1999).

La percepción del autoconcepto físico por parte del alumnado tiene un papel determinante en el proceso de construcción de la identidad personal y social de los adolescentes, la cual se afectada por los constantes cambios físicos que aparecen a medida que avanza la edad (Amesberger et al., 2019). Debido a esto, se identifica una estrecha relación entre las percepciones del autoconcepto físico y variables psicosociales como hábitos de conducta alimentaria y el bienestar o malestar psicológico (Moreno et al., 2008)

Por otro lado, en este proyecto de investigación se estudia la variable de actividad física extraescolar por parte del alumnado. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS de ahora en adelante) (2020), los niños y adolescentes de 5 a 17 años deberían dedicar al menos un promedio de 60 minutos al día a actividades físicas moderadas a intensas, principalmente aeróbicas, a lo largo de la semana. Respecto al tipo de actividades, la OMS recomienda incorporar actividades aeróbicas intensas, así como aquellas que fortalecen los músculos y los huesos, al menos tres días a la semana. Según un informe de la OMS en 2016, a nivel mundial, el 81% de los adolescentes de 11 a 17 años no alcanzaron un nivel suficiente de actividad física, no cumpliendo así las recomendaciones de la OMS de realizar AF durante al menos 60 minutos al día. (Rodríguez-Torres et al., 2022). Autores como López Bárcena y colaboradores (2006) definen la actividad física como el conjunto de tareas motoras propias de una persona, que se realizan como parte de su actividad doméstica, laboral, escolar, recreativa y profesional. La actividad física regular “se define como el ejercicio dinámico que hace intervenir a grandes grupos musculares durante al menos 20 minutos, tres veces por semana, con intensidad del 60% del consumo máximo de oxígeno” (López Bárcena et al., 2006)

Entre los resultados extraídos de múltiples estudios sobre el la relación entre el autoconcepto físico y la Educación Física, destacan las conclusiones que señalan relaciones de correlación positiva entre la práctica de actividad física y el autoconcepto físico (Martínez y González, 2017; Gentil-Adarve et al., 2019). Los estudios demuestran una relación bidireccional entre el autoconcepto físico también se asocia positivamente con la actividad física fuera de la asignatura de educación física, ya que un autoconcepto físico positivo influyen en la futura adhesión a la práctica de actividad física de forma continuada (Marsh et. al., 2006), y a mayor nivel de práctica de actividad física el autoconcepto físico del alumnado aumenta en sus diferentes escalas (Álvarez Rivera et al., 2015).

En un gran número de estudios se ha observado cómo la concepción que tiene el alumnado sobre su autoconcepto físico difiere significativamente entre el grupo masculino y el femenino, ya que los chicos generalmente se califican a sí mismos con valores más altos en comparación con las chicas (McGrane et al., 2017). Por otro lado, existen gran cantidad de estudios en los que se indica que las mujeres son más críticas con sus cuerpos que los hombres, preocupándose más por la apariencia física y asociando principalmente el atractivo corporal con un mejor autoconcepto físico general (Moreno et al., 2008). En cambio, los chicos tienen en consideración principalmente aspectos relacionados con la competición deportiva, la aprobación social o la mejora de la condición física (Moreno et al., 2008; Tapia López, 2019). En concreto, en los subdominios de fuerza física y competencia percibida, se ha observado una tendencia a obtener puntuaciones más elevadas por parte de los chicos en relación a las chicas (Hortigüela Alcalá y Pérez Pueyo, 2015).

3.2. Antecedentes

Con el objetivo de contextualizar el marco conceptual y teórico relativo al objeto de estudio del presente proyecto, en este apartado se procederá a exponer los estudios realizados en España por investigadores expertos en la materia, con la intención de contemplar los propósitos de estas investigaciones e intervenciones, los participantes que han formado parte de ellas, el método y los instrumentos utilizados por los investigadores, y los resultados más relevantes que se han obtenido. La información recabada de estos estudios, permite proyecto contemplar el estado actual del objeto de estudio analizado, orientar la propuesta de intervención hacia posibles líneas exploradas en menor medida, y en un futuro contrastar los resultados obtenidos con los ya difundidos en la comunidad científica relativa a la educación.

Tabla 2.

Investigaciones en las que se ha abordado el objeto de estudio con anterioridad. Elaboración propia.

Autores	Título del estudio	Objetivo	Variables e instrumentos	Participantes	Resultados y conclusiones
Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo (2015).	Análisis del autoconcepto físico del alumnado en las clases de Educación Física. Diferencias encontradas en función del género	Comparación del autoconcepto físico entre géneros en EF antes y después de haber desarrollado una UD de condición física con estilo actitudinal.	Autoconcepto físico: Escala validada de autoconcepto físico para jóvenes (PSQ), creada por Fox y Corbin (1989) y adaptada por Moreno y colaboradores (2007).	134 alumnos (53% mujeres y 47% hombres), con una media de edad de 14.62 años	Antes de la intervención, las percepciones iniciales revelan diferencias significativas entre géneros, alcanzando los chicos valores más elevados en los factores fuerza física y autoestima.

					Después de la intervención no se alcanzan diferencias significativas entre géneros (aunque los valores más elevados son en chicos).
Gentil-Adarve et al., (2019).	Influencia de la práctica de actividad física en el autoconcepto de adolescentes	Conocer y analizar la práctica regular de AF, género, y el nivel de autoconcepto de los adolescentes españoles	Nivel de práctica físicodeportiva: Un cuestionario de tipo sociodemográfico. - Autoconcepto: Autoconcepto Forma- 5 (AF-5) (García y Musitu, 2014)	2388 adolescentes de entre 11 y 17 años, donde 1151 (48.2%) eran hombres y 1237 (51.8%) mujeres.	Autoconcepto físico más elevado en hombres. Los participantes que practican actividad física de manera federada reflejan mayores puntuaciones en el autoconcepto general.
Rodríguez-Iribarren et al., (2021)	Análisis de la influencia del género sobre el autoconcepto físico en las clases de educación física	Conocer y determinar el nivel de autoconcepto físico, en relación con cada una de sus dimensiones, en función del sexo.	Autoconcepto físico: Escala validada de autoconcepto físico para jóvenes (PSQ), creada por Fox y Corbin (1989) y adaptada por Moreno y colaboradores (2007).	67 participantes del tercer y cuarto curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (40 chicas y 27 chicos), con edades comprendidas entre los 14 y 18 años	Los estudiantes varones obtienen mejores resultados en las dimensiones de confición física y apariencia física. En el caso de los varones,

					<p>en el pre-test reflejaron una percepción más alta que las mujeres en todas las dimensiones de la escala. En cambio, en el post-test fueron las chicas las que obtuvieron mejores resultados en condición física, apariencia y fuerza.</p>
Martínez-Martínez y González-Fernández (2017)	<p>Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico</p>	<p>Establecer diferencias entre variables internas (autoconcepto y prosocialidad) y distales (práctica de actividad física) que rodean al adolescente en el contexto escolar, según condiciones sociales (sexo, actividad física, edad,...)</p>	<p>Autoconcepto: 4ª edición del Cuestionario de Autoconcepto (AF-5) (García y Musitu, 2014)</p> <p>Actividad física: Se elabora ad hoc una serie de ítems para tener en cuenta las variables edad, sexo, modalidad deportiva, frecuencia de actividad física, condición de deportista federado.</p>	<p>115 estudiantes (47% chicos y 53% chicas) entre los 12 y 16 años de edad (M = 13.57)</p>	<p>Aparecen diferencias significativas en la dimensión del autoconcepto físico ($t_{2,113} = 2.731$; $p = .007$) a favor de los chicos.</p> <p>En cuanto a la variable práctica de actividad física, la muestra indica que 106 (92.2%) adolescentes del total de la muestra realizan algún</p>

					tipo de actividad física, esto hace que solo 9 (7.8%) de los participantes no realicen actividad física
Tapia López (2019)	Diferencias en los niveles de autoconcepto físico en adolescentes en función del sexo	Conocer si existen diferencias en función del sexo en las distintas variables estudiadas (autoconcepto, práctica de AF)	Autoconcepto: Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) de Goñi y colaboradores (2006) Práctica de AF: Elaboración propia AF	189 adolescentes (90 chicos y 99 chicas) con una edad entre los 14 y los 17 años (M = 14.76)	Se observan peores puntuaciones en todas las escalas del autoconcepto físico en las chicas, a excepción del atractivo físico.

En el primero de los antecedentes presentados en la *Tabla 1*, Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo (2015) llevan a cabo una intervención educativa a través de una unidad didáctica de condición física siguiendo el modelo actitudinal, con la intención de observar los efectos que tiene en el autoconcepto físico del alumnado y analizar las posibles diferencias entre géneros. Para ello, se cuenta con la participación de 134 alumnos con una media de edad de 14.62 años, de los cuales un 53% son mujeres y un 47% son hombres. Los investigadores, con el objetivo de recoger datos relativos al autoconcepto físico, implementan el instrumento de la escala validada de autoconcepto físico para jóvenes (PSQ), creada por Fox y Corbin (1989) y adaptada por Moreno y colaboradores (2007). En relación a la validez del instrumento, se realizó una prueba piloto que confirmó el significado previsto de las variables que se pretendían medir, comprobando la utilidad práctica del instrumento. Respecto a la consistencia interna de las preguntas del cuestionario se empleó el coeficiente alfa de Cronbach, y se obtuvo para los ítems un $r = 0,818$, superior al límite inferior que según Corbetta (2007) es aceptado como fiable. Se aplicó un nivel de confianza del 95%. Los resultados muestran cómo antes de la intervención, las percepciones iniciales revelaron diferencias significativas entre géneros, alcanzando los chicos valores más elevados en los factores fuerza física y autoestima. Después de la intervención no se alcanzaron diferencias significativas entre géneros (aunque los valores más elevados son en chicos).

En el estudio llevado a cabo por Gentil-Adarve y colaboradores (2019), los investigadores tratan de conocer y analizar las posibles relaciones entre la práctica regular de actividad física, género, y el nivel de autoconcepto de los adolescentes españoles. Los investigadores contaron con la participación de 2388 adolescentes de entre 11 y 17 años, donde 1151 (48.2%) eran

hombres y 1237 (51.8%) mujeres. Los investigadores administraron un primer cuestionario de tipo sociodemográfico donde se determinó el sexo, edad, práctica de actividad física y si se está federado o no. Posteriormente se aplicó un segundo cuestionario para medir el autoconcepto del alumnado: es el Autoconcepto Forma- 5 (AF-5) de García y Musitu (1999), conformado por 30 preguntas agrupadas en cinco dimensiones: académico, social, emocional, familiar y físico. La fiabilidad del cuestionario viene definida por *alpha de Cronbach* de $\alpha = .833$. Los resultados obtenidos reflejaron unos valores relacionados con el autoconcepto físico más elevados en los hombres comparado con las mujeres. En este estudio también se señaló que los participantes que practican actividad física de manera federada reflejan mayores puntuaciones en el autoconcepto general.

En la investigación realizada por Rodríguez-Iribarren y colaboradores (2021), los investigadores tratan de analizar la posible influencia del género sobre el autoconcepto físico del alumnado atendiendo al constructo general y a sus dimensiones internas antes y después de una intervención de tres sesiones de voleibol. Para ello, participan 67 participantes del tercer y cuarto curso de ESO (40 chicas y 27 chicos), con edades comprendidas entre los 14 y 18 años. La intervención consistió en tres sesiones del contenido de voleibol. Los investigadores aplicaron la escala validada de autoconcepto físico para jóvenes (PSQ), creada por Fox y Corbin (1989) y adaptada por Moreno y colaboradores (2007). Los resultados obtenidos reflejaron que los estudiantes varones obtuvieron mejores resultados en las dimensiones de condición física y apariencia física. En el caso de los varones, en el pre-test reflejaron una percepción más alta que las mujeres en todas las dimensiones de la escala. En cambio, en el post-test fueron las chicas las que obtuvieron mejores resultados en condición física, apariencia y fuerza.

El estudio de Martínez-Martínez y González-Fernández (2017) trata de establecer relaciones entre el autoconcepto, la prosocialidad, y la práctica de actividad física, considerando condiciones sociales como el sexo o la edad. En este estudio participaron un total de 115 estudiantes (47% chicos y 53% chicas) entre los 12 y 16 años de edad ($M = 13.57$). Para analizar la variable del autoconcepto, los investigadores aplicaron el Cuestionario de Autoconcepto (AF-5) (García y Musitu, 2014). Respecto a la fiabilidad interna del instrumento, se registró un *alpha de Cronbach* de $.771$. Para el resto de variables, los investigadores elaboraron un ad hoc con una serie de ítems para tener en cuenta las variables edad, sexo, modalidad deportiva, frecuencia de actividad física, condición de deportista federado. Los resultados que se obtuvieron reflejaron diferencias significativas en la dimensión del autoconcepto físico ($t(2,113) = 2.731$; $p = .007$) a favor de los chicos. En cuanto a la variable práctica de actividad física, la muestra indicó que 106 (92.2%) adolescentes del total de la muestra realizan algún tipo de actividad física, esto hace que solo 9 (7.8%) de los participantes no realicen actividad física. También se registraron diferencias significativas en la dimensión del autoconcepto físico a favor de los participantes que realizan ejercicio físico de forma federada.

En el estudio llevado a cabo por Tapia López (2019), se trata de conocer las posibles relaciones que existen entre el autoconcepto físico y la práctica de actividad física por parte del alumnado, y analizar las posibles diferencias que puedan existir en función del sexo. En este estudio participaron 189 adolescentes (90 chicos y 99 chicas) con una edad entre los 14 y los 17 años ($M = 14.76$). El instrumento utilizado para medir la práctica de actividad física se implementó un cuestionario de elaboración propia en la que se hace referencia a elementos como la frecuencia o la intensidad de la práctica. Para medir el autoconcepto físico, se aplicó el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) de Goñi y colaboradores (2006). El instrumento está compuesto por 36 ítems distribuidos en cuatro escalas específicas de

autoconcepto físico (habilidad deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza) y dos escalas generales (autoconcepto físico general y autoconcepto general).. Los análisis de fiabilidad originales medidos a través de Alfa de Cronbach fueron $\alpha = .80$ (habilidad deportiva), $\alpha = .84$ (condición física), $\alpha = .88$ (atractivo físico), $\alpha = .83$ (fuerza), $\alpha = .88$ (autoconcepto físico general) y $\alpha = .79$ (autoconcepto general). En los resultados, se observa cómo se han obtenido peores puntuaciones en todas las escalas del autoconcepto físico en las chicas, a excepción del atractivo físico ($p = .672$).

3.3. Estado de la cuestión y relación con el proyecto presentado

A la hora de determinar y orientar los propósitos de la intervención educativa, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura científica existente relativa a la relación entre autoconcepto físico y la educación física en España. Esta revisión ha permitido concretar las variables que van a ser estudiadas, seleccionar las técnicas e instrumentos de investigación de forma que se recabe información específica relacionada con el objeto de estudio, llevar a cabo posibles predicciones de resultados (únicamente de forma orientativa), y plantear posibles futuras líneas de investigación a raíz del presente proyecto.

Como parte de la propuesta didáctica diseñada, se pretende llevar a cabo la medición de la variable del autoconcepto físico, de manera previa y posterior a la intervención, mediante la aplicación el cuestionario referente al estudio del Autoconcepto Físico para Jóvenes (PSQ), en concreto la adaptación realizada por Moreno et al., (2007) a partir del original de Fox y Corbin (1989). Este cuestionario es el mismo que ha sido utilizado en el estudio de Rodríguez-Iribarren y colaboradores (2021) así como en la investigación llevada a cabo por Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo (2015). En relación a la medición de la variable de actividad física, se ha seguido un modelo similar al estudio de Martínez-Martínez y González-Fernández (2017) y la investigación de Gentil-Adarve y colaboradores (2019) y se ha implementado un formulario de tipo sociodemográfico para medir la práctica de actividad física (frecuencia), así como el sexo de los participantes.

Entre los hallazgos más relevantes obtenidos en los estudios que han analizado la relación entre autoconcepto físico y educación física en España, destaca la diferencia existente entre las percepciones que tienen los chicos (con puntuaciones más altas en el autoconcepto físico de forma general y también en los subdominios) respecto a las chicas, las cuales registran valores inferiores. Estas diferencias, permiten al autor del presente proyecto centrar su atención en la variable del sexo para contrastar los resultados obtenidos, y para plantear posibles ajustes en la intervención contemplando este fenómeno.

Por otro lado, tal y como reflejan los resultados registrados en estos estudios y las reflexiones que llevan a cabo sus autores, se debe prestar atención a la posible relación bidireccional entre la práctica de actividad física por parte del alumnado y sus percepciones respecto al autoconcepto físico.

Respecto a las posibles líneas de investigación relacionadas con el autoconcepto físico se proponen:

- El planteamiento posibles modelos de intervención en la asignatura de educación física que fomenten el autoconcepto físico en el alumnado.

- El diseño de posibles modelos de intervención que planteen situaciones en las que las chicas puedan participar y disfrutar de la actividad física de manera que su autoconcepto físico se vea afectado de forma positiva.
- La implementación de posibles intervenciones que fomenten la adhesión a la práctica de actividades físico-deportivas en horario extraescolar.
- La realización de investigaciones de carácter longitudinal con un mismo grupo a lo largo de la etapa educativa de ESO bajo un programa de intervención ideado para lograr una mejora del autoconcepto físico en el alumnado.

4. ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA CONTEXTUALIZADA (MARCO CURRICULAR Y ENTORNO) PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA- UNIDAD DIDÁCTICA TGFU: CAMINO A LA NBA

4.1. Relevancia social y curricular de la situación detectada

En los sistemas educativos de todo el mundo, los programas y departamentos de educación física tienen un principal objetivo relacionado con aumentar las habilidades motrices básicas y las competencias físicas de los escolares como prerequisites necesarios para su posterior participación en actividades físicas. Sin embargo, el debate sobre la legitimación de la educación física obligatoria hace aún más hincapié en un segundo objetivo de la educación física: su contribución a un desarrollo positivo de la personalidad (Pühse y Gerber, 2005). Se considera que el autoconcepto de los alumnos desempeña un papel fundamental en la consecución de este objetivo, y dada la consistente evidencia empírica de una relación bidireccional entre el autoconcepto de los estudiantes y su rendimiento escolar, la investigación en el ámbito de la actividad física y la educación física se ha centrado en el autoconcepto físico (Marsh y O'Mara, 2008).

La adolescencia se caracteriza por una lenta progresión desde la pubertad hasta la edad adulta con cambios biológicos, psicológicos, sociales y cognitivos que varían según el género y la edad, donde la actitud de la autoimagen es muy significativa (Ruiz-Montero, et al., 2020). Esta etapa resulta crítica en el desarrollo del ser humano, dado que es durante la adolescencia cuando se producen algunos de los más importantes cambios corporales, cerebrales, sexuales, emocionales que condicionan notablemente aspectos psicosociales tales como la construcción del autoconcepto en los jóvenes (Mendo-Lázaro et al., 2017). Las percepciones relacionadas con el autoconcepto físico son interpretadas por determinados autores (Steiger et al., 2014) como uno de los predictores más fuertes de consecuencias de una delicada salud mental en los jóvenes, incluyendo algunas como la depresión y la ansiedad, y las emociones de vergüenza y culpa (Crocker et al., 2014).

Las referencias al autoconcepto físico se encuentran también presentes en documentos curriculares tales como el DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, donde se expresa que la Educación Física debe “colaborar en la cimentación de una autoimagen positiva que, junto a una actitud crítica y responsable, les ayude a no sacrificar su salud para adecuarse a unos modelos sujetos a las modas del momento”. Esta autoimagen positiva del alumnado puede y debe fomentarse a lo largo de las clases de Educación Física, prestando atención al análisis de los sentimientos y emociones que el

alumnado experimenta durante la realización de actividad física en la asignatura de Educación Física, en la cual, tal y como se expresa en el *DECRETO 48/2015*, se debe “incorporar un análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno: de este modo, el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas”.

4.2. Presentación, relevancia social y curricular, y justificación de la propuesta de intervención

A la hora de plantear posibles estrategias de intervención orientadas a fomentar un autoconcepto físico positivo entre el alumnado, se debe atender a una serie de factores que generan una influencia significativa en el desarrollo de éste en los adolescentes. Entre estos factores se encuentra la práctica de actividad física, ya que la relación entre los constructos de autoconcepto físico y la práctica de actividades físico-deportivas ha sido analizada por diversos autores (Gentil-Adarve et al., 2019; Marsh y Craven, 2006; Martínez y González, 2017; Trautwein et al., 2008) encontrándose un aspecto bidireccional que la caracteriza: las autopercepciones del alumnado en relación a su físico determinan factores como la frecuencia, duración e intensidad de la actividad físico-deportiva y, al mismo tiempo, ésta tiene una incidencia significativa en el autoconcepto físico del estudiantado. Se ha comprobado de la misma manera en múltiples estudios que existen correlaciones positivas entre la práctica deportiva extraescolar y el autoconcepto físico (Barrio et al., 2017; Giner Mira et al., 2019; Reigal et al., 2013). Cabe destacar que determinados autores como Moreno y colaboradores (2008) sostienen que la actividad físico practicada de manera regular y de forma correcta es una de las mejores estrategias que se pueden adoptar para conseguir un desarrollo óptimo del autoconcepto en el alumnado.

Otro de los factores que debe considerarse es el del disfrute de la actividad física que experimenta el alumnado, definido como “el estado positivo de afecto que refleja sentimientos de diversión, gusto y placer durante la realización de la actividad física” (Miranda Benítez y Vázquez Alliú, 2020). En caso de darse este disfrute de la actividad física entre los jóvenes, se produce un estado psicológico que establece relaciones positivas con la práctica de la actividad física y facilita la adhesión a la práctica regular de la misma (Rodríguez de Souza Pajuelo y Tarazona Luján, 2020). En nuestro país, numerosas investigaciones han constatado que el disfrute es uno de los principales motivos que llevan a los jóvenes a practicar actividades físico deportivas (Chamero y Fraile, 2013; Fernández et al., 2008; Jiménez-Galan et al., 2020).

Considerando estos factores, se ha tratado de plantear una propuesta de intervención mediante la cual se pueda lograr el objetivo principal de mejorar el autoconcepto físico del alumnado. Para ello, tal y como plantearon Hortigüela Alcalá y colaboradores (2016), se ha tratado de poner el foco en el tipo de modelo de enseñanza que se adopta a la hora de impartir las clases de educación física. En este caso, el autor del presente trabajo ha contemplado el *Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva o Teaching Games for Understanding (TGfU)* (Bunker y Thorpe, 1982). Diversos autores que han estudiado este modelo han encontrado que al llevarse la implementación del mismo en las clases de educación física, se produce un aumento en el disfrute de la actividad física por parte del alumnado (Batez et al., 2021; Diloy-Peña et al., 2022; García et al., 2021; Webb et al., 2006) y aumenta la actividad física del alumnado (Dania et al., 2017; Wang y Wang, 2018). Determinados autores como Chaib Tamish y Mancebón Gil (2021) han encontrado también que mediante la aplicación de este

modelo, el alumnado registra niveles más altos de competencia percibida en el deporte practicado respecto al alumnado que ha participado en las clases de educación física bajo un modelo tradicional. Estos datos resultan de gran relevancia, dado que se considera la competencia percibida como uno de los subdominios del autoconcepto físico (Fox y Corbin, 1989), y ésta determina la intención que el alumnado tiene a la hora de continuar o no la práctica de un deporte (García-Ceberino et al., 2021).

Tal y como se describe en la *Teoría de la Autodeterminación* (TAD) (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000), una actividad planteada a un individuo podrá aumentar la motivación y el bienestar de éste si la dicha actividad le ofrece oportunidades para sentirse socialmente conectado, para alcanzar cierto dominio y competencia en el apartado físico, y si se dota de autonomía al individuo (Lubans et al., 2016).

Los profesores de educación física que promueven estilos de vida físicamente activos asumen un papel importante en la mejora del autoconcepto físico en el alumnado, principalmente mediante el uso de estrategias y modelos educativos que fomentan la promoción de la autoestima, el desarrollo de habilidades, y la competencia física del alumnado (Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Stiller y Alfermann, 2007). Por estas razones, se puede argumentar que las clases de educación física pueden influir en el autoconcepto físico del estudiantado, principalmente mejorando la percepción de competencia y apoyando las experiencias de éxito vividas por el alumnado, lo cual podría ser un factor clave para la adhesión a la práctica de actividad física. Esto pone de manifiesto la importancia de las intervenciones centradas en las clases de educación física para la mejora del clima motivacional, la motivación intrínseca y el disfrute general del alumnado en las clases de educación física (Gråstén et al., 2012; Gouveia et al., 2019); aspectos que son fomentados en el caso del modelo *Teaching Games for Understanding* (Batez et al., 2021; Diloy-Peña et al., 2022; García et al., 2021). Según Schmidt y colaboradores (2013), es importante incluir selectivamente metodologías activas en las clases de educación física para lograr el objetivo de desarrollar el autoconcepto en el alumnado. Otros autores como Moreno-Murcia y colaboradores (2012) sugieren que para los estudiantes con bajos niveles en relación al autoconcepto físico, es importante implementar tareas en las sesiones que fomenten la participación activa, favoreciendo entornos motivacionales que impliquen tareas para proporcionar una enseñanza más inclusiva (Diloy-Peña et al., 2022; Putri et al., 2019). En relación al alumnado adolescente con un estilo de vida sedentario, se recomienda una intervención en las clases de educación física que fomente la práctica de actividad física para mejorar el autoconcepto físico, ya que se ha identificado una relación entre estas dos variables en anteriores intervenciones (Schneider et al., 2008). En este caso, el modelo *Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva o Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker y Thorpe, 1982), fomenta este tipo de experiencias en el alumnado, brindándole la oportunidad de desarrollar un autoconcepto físico positivo influenciado por las vivencias de las que ha sido protagonista en la asignatura de educación física.

La propuesta que se plantea, tras considerar los anteriores aspectos, es una intervención de una unidad didáctica de baloncesto con el nombre *Camino a la NBA* para el curso de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), correspondiente al primer ciclo de ESO. Esta unidad didáctica, está compuesta por diez sesiones didácticas diseñadas siguiendo la progresión metodológica propia de *Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva o Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker y Thorpe, 1982).

Con la intención de conocer las posibles mejoras que puedan encontrarse en los niveles de autoconcepto físico registrados por el alumnado, se plantea suministrar, de manera previa y

posterior a la intervención, el cuestionario referente al estudio del *Autoconcepto Físico para Jóvenes* (PSQ), en concreto la adaptación realizada por Moreno y colaboradores (2007) (Anexo 11) a partir del original de Fox y Corbin (1989). En este cuestionario se abordan 28 ítems en los que el alumnado responde siguiendo una escala Linkert de 11 puntos, donde selecciona entre los valores comprendidos entre cero (totalmente en desacuerdo) y 10 (totalmente de acuerdo). Los 28 ítems están agrupados en cinco categorías: competencia percibida, apariencia física, condición física, fuerza física y autoestima

Este instrumento permite a los investigadores llevar a cabo un análisis de manera cuantitativa e indirecta de los aspectos relacionados con el objeto de estudio establecido en el presente proyecto de investigación.

La validez de este instrumento ha sido revisada por los autores (Moreno et al., 2007); en este proceso, se decidieron eliminar dos ítems de los 30 originales establecidos por Fox y Corbin (1989) debido a las constantes dificultades de comprensión a las que se enfrentaban los participantes a la hora de completar el cuestionario. La fiabilidad de este instrumento ha sido desarrollada mediante la realización de tests estadísticos tales como el Chi-square test y el Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), obteniendo unos valores que reflejaban la consistencia interna del instrumento (valores Crombach alpha entre .62 y .85 para los cinco subdominios).

La adopción de una perspectiva multidimensional del autoconcepto físico ha contribuido a la aparición y desarrollo de instrumentos que permitieran medir de forma eficaz el autoconcepto físico. Autores como Epstein (1973) y Shavelson y compañeros (1976) fue de gran importancia, dado que comenzaron a plantearse componentes y dimensiones relativas al autoconcepto físico. Estos autores destacaron la competencia física y la apariencia como dimensiones principales del autoconcepto físico. Fox y Corbin (1989) propusieron cuatro dimensiones físicas específicas que consistían en la competencia, la apariencia, la condición física y la fuerza, además de una quinta dimensión general de autoestima física que permitía la comparación entre diferentes dominios para aumentar nuestra comprensión y crear un dominio de autopercepción general. Estas cinco dimensiones son interpretadas por Fox y Corbin (1989) de la siguiente forma:

- Competencia percibida: Percepción que el sujeto tiene sobre las habilidades y cualidades para la práctica deportiva, capacidad de aprendizaje deportivo, y predisposición hacia los deportes
- Percepción de condición física: Percepción que el sujeto tiene sobre su energía física, resistencia, forma física, y confianza en su estado físico.
- Percepción de fuerza física; La percepción de sentirse fuerte, demostrando la confianza y la predisposición para realizar ejercicios que requieren fuerza. Tratando de llevar a cabo un análisis crítico de esta dimensión del autoconcepto físico, resulta cuanto menos destacable la presencia de un factor relacionado con la condición física como es la fuerza. Fox y Corbin (1989) incluyen esta dimensión considerando que las percepciones de los sujetos sobre la fuerza que pueden generar con su cuerpo en determinadas acciones tiene un papel fundamental en la construcción de su autoconcepto físico.
- Percepción de atractivo: Satisfacción por la imagen corporal propia y percepción de la apariencia física

- Percepción de autoestima: Nivel de satisfacción consigo mismo y con la vida

Esta propuesta se apoya en documentos curriculares tales como el *DECRETO 48/2015*, donde se establece que “la Educación Física debe prestar atención a las capacidades cognitivas, emocionales y sociales”, “debe fomentarse el desarrollo de la autoestima”, y “debe estar vinculada a la adquisición y consolidación de hábitos responsables de actividad física regular y la adopción de actitudes críticas ante prácticas individuales, grupales y sociales no saludables, fundamentalmente en lo relacionado con las enfermedades de origen cardiovascular.”.

Esta propuesta de intervención educativa, tomando como referencia la literatura científica existente relativa al objeto de estudio seleccionado (autoconcepto físico), tiene como principal objetivo mejorar el autoconcepto físico en el alumnado, contemplando para ello la importancia del aumento del disfrute del alumnado durante las tareas en las clases de educación física y el fomento de la práctica de actividad física.

4.3. Fases de desarrollo del proyecto

Con la intención de lograr un correcto desarrollo de los acontecimientos relativos a este proyecto y poder lograr los objetivos establecidos en la propuesta de actuación innovadora, se han diseñado una serie de fases que permitirán al alumno de prácticas ubicar el proyecto en un contexto temporal:

Tabla 3.

Fases del proyecto de la propuesta de actuación innovadora y su contextualización temporal. Elaboración propia.

FASES DE DESARROLLO DEL PROYECTO	MARZO 20-31	ABRIL 1-15	ABRIL 16-30	MAYO 1-15	MAYO 16-31	JUNIO 1-30
Fase 1 – Consideración de posibles opciones de objeto de estudio del proyecto de investigación y propuesta de actuación innovadora.						
Fase 2 – Establecimiento del objeto de estudio del proyecto de investigación y propuesta de actuación innovadora.						
Fase 3 – Revisión bibliográfica relativa al objeto de estudio para						

contemplar los investigaciones previamente llevadas a cabo y consultar el estado actual de la cuestión.						
Fase 4 – Selección del contexto específico (social y educativo) en el que se pretende investigar el objeto de estudio y para el que se pretende la diseñar la propuesta de actuación innovadora.						
Fase 5 – Formulación de objetivos que se pretenden alcanzar. Se contempla el estado actual de la cuestión y las posibilidades que ofrece el contexto específico en el que se va a desarrollar la investigación y la propuesta de actuación innovadora. (lugar, participantes, temporalidad, etc.)						
Fase 6 – Establecimiento de las variables de del proyecto, teniendo en cuenta los objetivos que se han formulado y el contexto específico en el que se va a desarrollar la propuesta de actuación innovadora.						
Fase 7 – Concreción del tipo de investigación del objeto de que se va a llevar a cabo.						
Fase 8 – Selección de la muestra considerando el contexto específico (social y educativo) y la disponibilidad del alumno en prácticas y						

participantes.						
Fase 9 – Selección del modelo de enseñanza que se pretende aplicar en la propuesta de actuación innovadora.						
Fase 10 – Elaboración de un marco teórico-conceptual específico para el proyecto, reflejando los antecedentes y el estado actual de la cuestión						
Fase 11 – Presentación del proyecto a expertos en el campo de estudio en la entidad educativa correspondiente (UAM) en busca de <i>feedback</i> y posibles correcciones.						
Fase 12 – Aplicación de las correcciones y modificaciones pertinentes en función del <i>feedback</i> recibido.						
Fase 13 – Elaboración y presentación del informe del proyecto al centro educativo asignado.						
Fase 14 – Distribución de documentos de solicitud de consentimiento informado a participantes y padres/madres/tutores legales.						
Fase 15 – Implementación del cuestionario de Autoconcepto Físico para Jóvenes – PSQ (Moreno et al., 2007).						

Fase 16 – Implementación de las sesiones de la UD <i>Camino a la NBA</i> .						
Fase 17 – Implementación del cuestionario de Autoconcepto Físico para Jóvenes – PSQ (Moreno et al., 2007).						
Fase 18 – Traslado de datos recogidos a través de los instrumentos implementados en la puesta en práctica del proyecto. (SPSS, Excel).						
Fase 19 – Análisis estadístico de los datos recogidos y obtención de resultados.						
Fase 20 – Interpretación los resultados obtenidos contemplando los objetivos establecidos para el proyecto y la revisión bibliográfica relativa al objeto de estudio.						
Fase 21 – Conclusiones finales del proyecto.						

4.4. Marco general de la Unidad Didáctica

4.4.1. Introducción de la Unidad Didáctica

En este documento, se lleva a cabo el planteamiento de la unidad de didáctica de baloncesto para el curso de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), correspondiente al primer ciclo de ESO. Esta unidad didáctica se ha diseñado contemplando las características físicas y psicológicas propias de las edades relativas al curso de 1º de ESO (11-12 años). Esta unidad didáctica ha sido desarrollada por el alumno en el centro durante el periodo de prácticas de acuerdo con la programación didáctica preestablecida por el docente de la asignatura al comienzo del curso escolar.

Esta unidad didáctica, diseñada como propuesta de actuación innovadora ante una situación que requiere de mejora, tiene como principal objetivo lograr una mejora en el autoconcepto físico del alumnado, contemplando para ello la importancia del aumento del disfrute del alumnado durante las tareas en las clases de educación física y el fomento de la práctica de actividad física.

Esta unidad didáctica está planteada de manera que se lleve a cabo una iniciación a los conocimientos básicos que se necesitan para la práctica del baloncesto. Para ello, el docente

adopta la metodología de Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva o *Teaching Games for Understanding* (TGFU), mediante la cual se pretende que los alumnos/as puedan aprender los conocimientos básicos de un deporte de a través de tareas de aprendizaje contextualizada y adaptadas las características del grupo. La unidad didáctica estará compuesta por diez sesiones didácticas diseñadas siguiendo la progresión metodológica propia de Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva.

A lo largo de las sesiones correspondientes a esta unidad didáctica, los alumnos/as han participado en tareas de aprendizaje relacionadas con las habilidades específicas del baloncesto, aspectos funcionales y principios estratégicos del juego, y estímulos relevantes que condicionan la conducta motriz, mientras se fomenta la colaboración y toma de decisiones en equipo. Durante la unidad didáctica, los estudiantes han demostrado un alto nivel de responsabilidad personal y social, ya que no sólo han participado en las actividades y tareas, sino que también han tenido que arbitrar partidos y han sido responsables del material, ayudando a prepararlo al principio de las clases y actividades y recogéndolo al final de la clase.

4.4.2. Tema de la Unidad Didáctica

En este documento, se lleva a cabo el planteamiento de la unidad de didáctica de baloncesto *Camino a la NBA* para el curso de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), correspondiente al primer ciclo de ESO. Esta unidad didáctica se ha diseñado contemplando los elementos curriculares propios de la legislación educativa, las características físicas y psicológicas propias de las edades relativas al curso de 1º de ESO (11-12 años), y los elementos más representativos de contexto social y educativo del centro. Se ha tomado la decisión de llevar a cabo esta unidad didáctica con el curso de 1º de ESO debido a la existencia de determinadas características del alumnado del grupo (comportamiento, predisposición, afinidad por el contenido) que resultaban propicias para la intervención por parte del profesor en prácticas.

4.4.3. La ubicación de la Unidad Didáctica en el curso

La unidad didáctica de baloncesto *Camino a la NBA* que se ha llevado a cabo con el curso de 1º de la ESO, está formada por diez sesiones ubicadas en la última semana de marzo, durante el mes de abril, y durante la primera semana del mes de mayo. La ubicación de esta unidad didáctica en el calendario viene determinada por la programación didáctica preestablecida por el docente de la asignatura al comienzo del curso escolar. Dicha programación didáctica se llevó a cabo contemplando elementos como la climatología y la disponibilidad de instalaciones y materiales; es por esta razón, que se consideraron estas fechas como las más adecuadas para poner en práctica la unidad didáctica de baloncesto.

Figura 2.

Ubicación temporal de la Unidad Didáctica propuesta. Elaboración propia.

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE UDDO																																					
S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30							
O	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30							
D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
F	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29								
M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
A	BALONCESTO							SEMANA SANTA										BALONCESTO																			
M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
J	BALONCESTO																																				
J	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						

4.4.4. Antecedentes y consecuencias de la Unidad Didáctica

La unidad didáctica de baloncesto *Camino a la NBA* se encuentra incluida en la programación didáctica para 1º de ESO de la asignatura de educación física en el centro educativo asignado. El docente de la asignatura, ha tomado esta decisión contemplando el contenido de baloncesto como contenido complementario de los obligatorios establecidos en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (*DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*).

El contenido de baloncesto se encuentra dentro del bloque de actividades de colaboración-oposición. En la primera evaluación, concretamente en el mes de octubre, se llevó a cabo en el centro educativo la unidad didáctica de balonmano, dado que es considerado como contenido obligatorio relativo al bloque de actividades de colaboración-oposición que se recoge en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.

En el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, el contenido de baloncesto aparece como obligatorio en el curso de 3º de ESO. Es por esta razón, que el docente de la asignatura de educación física en el centro educativo, considera necesaria la unidad didáctica de baloncesto también en 1º de ESO, para poder desarrollar en cursos académicos posteriores (3º de ESO) el contenido de baloncesto con mayor profundidad y detalle, dado que, para entonces, los alumnos/as tendrán ya unos conocimientos básicos sobre la lógica interna del deporte del baloncesto que les permitirán adquirir un mayor número de competencias relacionadas con este deporte.

4.4.5. Número y tipo de sesiones en las que se desarrollará la Unidad Didáctica

La unidad didáctica *Camino a la NBA* está compuesta por diez sesiones didácticas diseñadas siguiendo la progresión metodológica propia de *Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva o Teaching Games for Understanding (TGfU)* (Bunker y Thorpe, 1982).

Las sesiones de este modelo pedagógico tienen una estructura definida, mediante la cual se pretende que los alumnos/as puedan aprender los conocimientos básicos de un deporte de a través de tareas de aprendizaje contextualizada y adaptadas las características del grupo. En esta estructura, se pueden diferenciar cuatro partes de la sesión con una secuencia determinada. La primera parte consiste en un juego deportivo; se plantea una actividad de juego global con determinadas modificaciones (de espacio, tiempo, adversarios, objetivos, etc.) a través de la cual el alumnado se familiarice con la esencia del deporte que se está enseñando. En la segunda parte, se produce una toma de conciencia, en la cual el docente se reúne con el alumnado y plantea una serie interrogantes que hacen referencia al problema táctico que se ha producido en la primera parte; a través de estas preguntas, el docente procura que sean los alumnos/as quienes resuelvan el problema. La tercera parte, consiste en el planteamiento de una actividad a través de la cual se trabaje de forma específica una habilidad a la que se ha hecho referencia en la toma de conciencia con el alumnado; la ejecución y dominio de esta habilidad permitirá proporcionar una solución al problema táctico identificado por el alumnado. La cuarta y última parte, consiste en volver a un juego global (ya sea el que se ha llevado a cabo al comienzo de la sesión y otro) en el que se incorporen el problema táctico inicial y la habilidad trabajada, pudiendo añadir nuevos matices a la tarea (Navarro Ardoy et al., 2020).

4.4.6. Recursos necesarios

- Recursos materiales: Balones de baloncesto (15), canastas (6), conos (10 x 3 colores), petos (10 x 3 colores), equipo de música (1).
- Recursos de infraestructuras o instalaciones: pabellón polideportivo y pistas exteriores.

4.4.7. Relación con competencias

Según el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato las competencias son “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”.

Teniendo en cuenta la importancia de alcanzar el logro, en mayor o menor medida, de las competencias clave establecidas en el currículo, se han establecido una serie de niveles de profundización competencial referentes a la presencia de cada una de las competencias en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la unidad didáctica *Camino a la NBA*. El nivel de profundización competencial está altamente condicionado por las características de desarrollo propias de las edades de 1º de ESO (11-12 años). Las competencias y niveles para la esta unidad didáctica son (1 bajo/2 intermedio/3 alto):

1.- Aprender a aprender – Nivel 2: A lo largo de la unidad didáctica, a través de la metodología seguida por el docente, se tratará de generar situaciones en las que el alumnado desarrolle su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, organizando su tiempo y las tareas, y trabajando de manera individual o colaborativa dependiendo de la tarea, de cara a lograr los objetivos establecidos..

2.- Competencia en comunicación lingüística – Nivel 2: Se tratará de trabajar la habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas de manera oral o escrita, mediante las actividades en las que se llevan a cabo la toma de conciencia y explicación de componentes y situaciones del baloncesto, así como en tareas de identificación y comunicación de problemas tácticos del juego.

3.- Competencia social y cívica – Nivel 2/3.: En esta unidad didáctica, se fomentará en todas las actividades el desarrollo de las capacidades para relacionarse con el resto de personas de la clase, y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica del grupo.

4.- Competencia digital – Nivel 2: A través de la explicación por parte del docente del trabajo digital relativo a la unidad didáctica de *Camino a la NBA*, así como mediante la realización del mismo por parte del alumnado, se tratará de fomentar el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información.

5.- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor – Nivel 2.: A través de las actividades planteadas por el docente, principalmente en las que implican compromiso motor, se tratará de desarrollar las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para planificar y gestionar situaciones del juego.

4.4.8. Papel asignado al profesor y al alumnado: enfoque didáctico

El modelo pedagógico *TGfU*, desarrollado por Bunker y Thorpe (1982), aporta un enfoque diferente a la enseñanza de los juegos con respecto a los enfoques más tradicionales y técnicos de la enseñanza. Mediante la aplicación del modelo *TGfU*, se trata de colocar al alumnado en una situación de juego en la que se desarrollan al mismo tiempo la táctica, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la ejecución de habilidades técnicas. El desarrollo de habilidades aisladas únicamente se utiliza cuando los alumnos/as reconocen su necesidad para resolver un problema táctico identificado en las situaciones de juego global.

A la hora de aplicar el modelo del *TGfU*, el docente debe tener en cuenta la gran importancia que tiene la técnica seguida a en el planteamiento de las preguntas, y la relevancia que tiene para el alumnado la introducción de reglas y técnicas. La atención se centra en el alumno y en la resolución de problemas. Este modelo pedagógico trata de generar situaciones en las que se produzca un aprendizaje activo a través de tareas que impliquen un alto grado de compromiso motor que permitan a los alumnos/as aprender jugando. El docente de educación física debe ser capaz de plantear situaciones y formular preguntas de manera que se incite al alumnado a analizar sus acciones, tanto individualmente como en equipo. Las preguntas formuladas por el docente están principalmente relacionadas con un aspecto táctico concreto del juego. Una formulación eficaz de las preguntas también puede ayudar a guiar al jugador hacia una respuesta, en caso de que tenga dificultades con una actividad. La edad, la experiencia y el nivel de habilidad de los jugadores afectan a la complejidad de las preguntas utilizadas.

A través del enfoque que propone el modelo del *TGfU*, el alumnado se en el centro del aprendizaje, de cual serán ellos y ellas protagonistas. El docente, a lo largo de las sesiones y a través de las preguntas formuladas, genera situaciones en las que los alumnos/as consideraren el *por qué* de hacer algo durante el desarrollo del juego, no únicamente el *cómo*. El uso del cuerpo deja de ser instrumental y pasa a estar conectado con el pensamiento, el contexto y el colectivo. De este modo, el modelo *TGfU* permite que el alumnado adquiera una comprensión

global del juego al proporcionar simultáneamente un aprendizaje cognitivo, afectivo, social y físico, además de ser beneficioso para desarrollar una correcta alfabetización física en el alumnado.

4.4.9. Atención a la diversidad

El grupo de 1º de ESO con el que se ha llevado a cabo la implementación de esta unidad didáctica ha sido previamente evaluado por el centro educativo contemplando sus características y no se han detectado casos de alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales, debido a lo cual no se ha realizado ningún tipo de adaptación curricular. En caso de haberlos estas serían las medidas:

- 1.- Valoración inicial.
- 2.- Adaptación de los objetivos.
- 3.- Organización de los tiempos.
- 4.- Adaptación de las tareas.
- 5.- Adaptación de la metodología.
- 6.- Modificación de la evaluación.

En las políticas educativas del centro, y en concreto en la asignatura de Educación Física, se contempla la educación inclusiva como una perspectiva desde la que se trata de dar respuesta a los múltiples desafíos de la equidad presentes en la escolaridad, siendo una aspiración inserta en este principio general (Sarrionandia, 2017). La educación inclusiva hace referencia a una meta que contribuye a la transformación de los sistemas educativos de forma que se proporcione oportunidades de calidad y equiparables para el desarrollo de la personalidad y la adquisición de competencias a todo el alumnado, sin restricciones. Para ello, la educación inclusiva debe dar respuesta con equidad a las tres siguientes grandes tareas de la educación (Jarque, 2016; Sarrionandia, 2017):

- La acogida de todo el alumnado, sin restricciones relativas a sus necesidades educativas, dado que todos tenemos la misma dignidad y derecho a estar y compartir los espacios comunes donde se construye la ciudadanía.
- La consecución de una educación en la que todos los alumnos se sientan reconocidos y tengan oportunidades de participación, y vean manifestado por parte de sus docentes e iguales que son estimados y apreciados.
- La proporción de una serie de estrategias, formas de organización, y métodos de enseñanza y evaluación que posibiliten el aprendizaje significativo de todo el alumnado de modo que se andante el más alto nivel y rendimiento posible.

El “Diseño universal de aprendizaje” (DUA en adelante) (CAST, 2011) es un enfoque que se centra en la eliminación de las distintas barreras (físicas, sociales, económicas, etc.) que puedan resultar discriminatorias para los alumnos y su aprendizaje, así como en la proporción de una igualdad de oportunidades en el centro educativo desde una perspectiva inclusiva (James, 2017). El diseño universal para el aprendizaje (DUA) es un enfoque del desarrollo curricular destinado a eliminar las barreras en la educación para hacerla accesible al mayor

número de alumnos (CAST, 2011). El UDL consta de tres principios: múltiples medios de representación, múltiples medios de acción y expresión, y múltiples medios de compromiso. Cuando se utilizan para guiar desarrollo del currículo, estos principios proporcionan acceso al aprendizaje a la mayor posible eliminando las posibles barreras y ofreciendo caminos flexibles para el aprendizaje (CAST, 2011). En el diseño de esta unidad se ha hecho especial hincapié en satisfacer las necesidades de todos los alumnos y en respetar todos los principios del DUA. A grandes rasgos, se proporciona una gran cantidad de medios (visuales, auditivos...) en la recopilación y la exposición de la información de manera que el acceso a los mismos sea viable para todos. Además, el hecho de que el trabajo se desarrolle en grupos favorece la adopción de cada uno de sus integrantes del rol que más se adecúe a sus habilidades y facilita el apoyo entre los que mejor y peor desempeñen una tarea.

4.4.10. Sistema de evaluación de los aprendizajes: concreción de los procedimientos de evaluación y criterios de calificación

Mediante la aplicación del modelo TGfU como metodología principal de esta unidad didáctica, se propone una alternativa al tipo de evaluación final y *sumativa* que se lleva a cabo en el modelo tradicional. En este caso, se propone una evaluación formativa, que sea continua y contemple el dominio cognitivo, el dominio psicomotor en las situaciones de juego, y el dominio afectivo (Méndez, 2009)

La evaluación formativa es todo proceso evaluativo que pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus tres líneas de intervención: mejorar los aprendizajes y las evidencias de aprendizaje de los alumnos, mejorar el proceso de enseñanza del profesor y, por último, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma progresiva manera progresiva, corrigiendo y perfeccionando los procedimientos llevados a cabo en el mismo (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Brown y Pickford (2013) hacen interpretan la evaluación formativa refiriéndose a ella como como el proceso utilizado para reconocer y responder al aprendizaje de los alumnos y así reforzarlo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la evaluación actúa como una herramienta de autoconocimiento del alumno y de mejora de todos los procesos educativos. Sin embargo, la evaluación en sí misma no produce efectos beneficiosos si no se le da un tratamiento específico, por lo que debe ser abordada de forma intencionadamente pedagógica en el aula para generar competencias en los alumnos. Autores como López-Pastor y colaboradores (2005) demuestran en sus estudios que tras la implementación de procesos de evaluación formativa se produce una mejor del aprendizaje en el alumnado, así como un incremento en la autorregulación del alumnado y una mayor satisfacción respecto a las clases de educación física.

En relación al modelo TGfU y su evaluación, autores como González y colaboradores (2007), consideran que el docente debe plantear y concebir los juegos modificados de la unidad como contextos auténticos para la evaluación, sosteniendo que “la evaluación de los estudiantes durante el juego de un partido es la manera más significativa de recibir *feedback* formativo y de ayudar al desarrollo de la habilidad y competencia motriz” (González et al., 2007). Estos autores, hacen referencia a la importancia de involucrar a los estudiantes en los procesos de evaluación, de manera que desarrollen la responsabilidad y la autonomía por medio de sistemas como la autoevaluación y la *coevaluación* (Bores-García et al., 2020). López-Pastor y colaboradores (2005) hacen referencia a la autoevaluación como el proceso mediante el cual una persona lleva a cabo un juicio y valoración sobre sí misma o un proceso y/o resultado

personal. La *coevaluación* es definida por Topping (2009) como el proceso mediante el cual una persona valora el trabajo de otra facilitándole *feedback* e información relativa a su desempeño. En este proceso, el alumnado puede asumir tanto el rol del evaluador o evaluado (Li, 2017). Según Li (2017), el evaluador debe identificar juzgar, teniendo en cuenta una serie de criterios, el trabajo de otro alumno, y proporcionar *feedback* sobre su ejecución. En cuanto al alumnado evaluador, su función estará encaminada a recibir la información por parte de su compañero o compañera evaluador o evaluadora, y tenerla en cuenta para regular su aprendizaje y mejorar el desempeño de los trabajos.

Autores como Kuo y colaboradores (2017), afirman que mediante los procesos de *coevaluación*, los alumnos/as mejoran significativamente la motivación para el aprendizaje, la autoeficacia y la concentración a lo largo del curso en la asignatura de educación física.

Autores como López-Pastor y colaboradores (2005), sostienen que se deben potenciar los procesos de autoevaluación y *coevaluación* debido a que:

- Se produce la mejora del aprendizaje y de los procesos educativos generados, debido a que “la participación del alumnado en el proceso de evaluación suele estar muy relacionada con procesos de evaluación claramente formativos, cuya finalidad principal es buscar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar”. (López Pastor et al., 2005)
- Se desarrolla el análisis crítico y la autocrítica en el alumnado, dado que los/las estudiantes aprenden a centrar su atención en los elementos más importantes en cada contenido o trabajo, y a valorar la calidad de las acciones y los trabajos, así como su posible mejora.
- Se produce un desarrollo de la autonomía del alumnado y se avanza hacia la formación de personas responsables, construyendo una educación democrática. A través de este tipo de evaluación, se fomenta en el alumnado la responsabilidad personal y social, así como su implicación en las tareas de enseñanza-aprendizaje.
- Resulta coherente de acuerdo con los planteamientos educativos reflejados en el marco legislativo, que indican la importancia de llevar a cabo una educación democrática, participativa, crítica, dialógica, etc.

4.5. Elementos estructurales de la Unidad Didáctica

4.5.1. Relación de la Unidad Didáctica con los elementos curriculares del curso: objetivos, contenidos y criterios de evaluación

Tabla 4.

Relación de la Unidad Didáctica con los elementos curriculares del curso: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Elaboración propia.

CRITERIOS DE EVALUACION	ESTANDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE	SITUACIONES MOTRICES (*) (1-2-3-4-5-6)	NIVELES o GRADO DE COMPLEJIDAD (1 BAJO/2 INTERMEDIO/3 ALTO)	DIMENSIONES (CM, DCM, AT)
3. Resolver situaciones motrices de oposición, colaboración o colaboración oposición, utilizando las estrategias más adecuadas en función de los estímulos relevantes.	3.1 Adapta los fundamentos técnicos y tácticos para obtener ventaja en la práctica de las actividades físico-deportivas de oposición o de colaboración-oposición propuestas.	CSC	2, 3	1/2	CM
	3.2 Describe y pone en práctica de manera autónoma aspectos de organización de ataque y defensa en las actividades físico-deportivas de oposición o de colocación-oposición seleccionadas	CL CAA CD	2, 3	1/2	CM
	3.3 Discrimina los estímulos que hay que tener en cuenta en la toma de decisiones en las situaciones de colaboración, oposición y colaboración-oposición, para obtener ventaja o cumplir el objetivo de la acción.	CSC	2, 3	1/2	CM
	3.4	CD	2, 3	1/2	CM

	Reflexiona sobre las situaciones resueltas valorando la oportunidad de las soluciones aportadas y su aplicabilidad a situaciones similares.	CAA			
7	7.1	CSC	2, 3	1	DCM
Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de inclusión social, facilitando la eliminación de obstáculos a la participación de otras personas independientemente de sus características, colaborando con los demás y aceptando sus aportaciones.	7.2	CSC	2, 3	1/2	DCM
	7.3	CSC	2, 3	2	DCM
	8. Reconocer las posibilidades que ofrecen las actividades físico-deportivas como formas de ocio activo y de utilización responsable del	8.1 Conoce las posibilidades que ofrece el entorno para la realización de actividades físicodeportivas.	CAA/CSC	2, 3	2
	8.2 Respeto el entorno y lo valora como un lugar común para la realización de actividades físicodeportivas	CSC	2, 3	1	AT
	8.3. Analiza críticamente las	CSC	2, 3	3	AT

entorno.	actitudes y estilos de vida relacionados con el tratamiento del cuerpo, las actividades de ocio, la actividad física y el deporte en el contexto social actual.				
9. Controlar las dificultades y los riesgos durante su participación en actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, analizando las características de las mismas y las interacciones motrices que conllevan, y adoptando medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo.	9.1. Identifica las características de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas propuestas que pueden suponer un elemento de riesgo para sí mismo o para los demás.	CAA, CSC, SIEE	2, 3	2/3	AT/DCM
	9.2. Describe los protocolos a seguir para activar los servicios de emergencia y de protección del entorno.	CAA, CSC, SIEE	2, 3	2	AT
	9.3. Adopta las medidas preventivas y de seguridad propias de las actividades desarrolladas durante el ciclo, teniendo especial cuidado con aquellas que se realizan en un entorno no estable.	CAA, CSC, SIEE	2, 3	3	AT/DCM

4.5.2. Objetivos didácticos

Los objetivos didácticos establecidos para la unidad didáctica *Camino a la NBA* son los siguientes:

O1 - Conocer y respetar las reglas básicas del baloncesto, atendiendo a los elementos principales de su lógica interna.

O2 - Conocer y llevar a cabo los diferentes conceptos básicos de ataque y defensa (ocupación de espacios, desmarques, estrategias ofensivas, estrategias defensivas)

O3 - Dominar el bote de balón con ambas manos, tanto en estático como en movimiento

O4 - Dominar la ejecución y recepción de los distintos tipos de pase en baloncesto (de pecho, picado)

O5 - Llevar a cabo la correcta realización de lanzamientos y entradas a canasta desde distintas posiciones.

O6 (GEN): Incorporar recursos y estrategias que permitan trabajar en grupo, respetando y teniendo en consideración las opiniones y puntos de vista de los compañeros/as.

O7 (GEN): Asimilar las ventajas y oportunidades que el baloncesto proporciona a la hora de llevar un estilo de vida saludable en el aspecto físico, mental, y social.

O8 (GEN): Establecer e incorporar las indicaciones procedimentales para desarrollar la práctica del baloncesto forma segura y conveniente.

4.5.3. Contenidos didácticos

A la hora de diseñar esta unidad didáctica, de acuerdo con el profesor de Educación Física del centro educativo, se han adaptado los contenidos establecidos para la enseñanza actividades de colaboración-oposición en 1º de ESO del balonmano al baloncesto, siguiendo las indicaciones marcadas en el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

- Actividades de colaboración-oposición: baloncesto
 - Habilidades específicas en baloncesto. Modelos técnicos y adaptación a las características propias.
 - Bote, tiro, ejecución y recepción de pases, entrada a canasta.
 - Aspectos funcionales y principios estratégicos del baloncesto; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego.
 - Fase defensiva del juego, fase ofensiva del juego.
 - Estímulos relevantes que en baloncesto condicionan la conducta motriz:
 - Situación de los jugadores, del balón y de la canasta, ocupación de los espacios, etc.
 - La colaboración y la toma de decisiones en equipo

4.5.4. Sistema de evaluación de los aprendizajes: concreción de los procedimientos de evaluación y criterios de calificación, así como de los instrumentos para el registro de información

Mediante la aplicación del modelo TGfU como metodología principal de esta unidad didáctica de *Camino a la NBA*, se propone una alternativa al tipo de evaluación final y *sumativa* que se lleva a cabo en el modelo tradicional. En este caso, se propone una evaluación formativa, que sea continua y contemple el dominio cognitivo (a través de *coevaluación*), el dominio psicomotor en las situaciones de juego (a través de *coevaluación*),

y el dominio afectivo (a través de autoevaluación). En relación a los criterios de calificación, se otorga un 35% a los aspectos relacionados con el dominio cognitivo, un 35% a los aspectos relativos al dominio psicomotor en las situaciones de juego, y un 30% a los aspectos relacionados con el dominio afectivo.

Uno de los instrumentos más utilizados a la hora de evaluar al alumnado en el modelo *TGfU* es el *Game Performance Assessment Instrument (GPAI)* de ahora en adelante) (Oslin et al., 1998). Este instrumento permite al docente llevar a cabo una evaluación de los alumnos en la fase ofensiva y defensiva del juego, teniendo en cuenta aspectos tácticos tales como la toma de decisiones, y aspectos relacionados con las ejecuciones técnicas de las habilidades propias del deporte practicado. Oslin y colaboradores (1998) indicaron siete componentes tácticos asociados a un rendimiento eficaz en el juego. De estos siete componentes, dos se evalúan con el balón (toma de decisiones y ejecución de habilidades), y los otros cinco fuera del balón (ajuste, apoyo, cobertura, guardia/marca y base). Dos ventajas de utilizar el *GPAI* para evaluar el rendimiento son que (a) se puede adaptar a varios deportes y actividades de juego; y (b) tiene la capacidad de medir tanto las habilidades con y sin balón (tanto ofensivas y defensivas). Por ejemplo, en un juego de invasión, se pueden evaluar los componentes del juego con el balón, como la ejecución de la habilidad y la toma de decisiones de decisiones, así como los componentes sin balón, como el apoyo de un jugador a sus compañeros cuando su equipo tiene la posesión del balón. Del mismo modo, para el equipo sin balón, se podrá evaluar la capacidad de un jugador para adaptar su posición defensiva dependiendo de las acciones del rival, o la forma en que el jugador proporciona ayudas defensivas a sus compañeros de equipo (Anexo 15).

Los docentes, a la hora de crear su instrumento *GPAI* de evaluación, pueden incluir los aspectos concretos que se vayan a trabajar en la unidad didáctica (Pérez-Pueyo et al., 2020). Cada uno de los ítems incluidos en el instrumento, representan los contenidos técnicos y tácticos que se van a plantear y trabajar de forma teórica y práctica a lo largo de la unidad didáctica. El alumnado, al final de la unidad, debe ser capaz de reconocer cuando las acciones propias o de sus compañeros/as han sido ejecutadas de manera *apropiada* o *inapropiada*.

Autores especializados en la aplicación y evaluación de este modelo pedagógico, hacen referencia al *GPAI* afirmando que “La mejor manera de usar este instrumento con carácter formativo es a través del procedimiento de *coevaluación* en los que un estudiante evalúa a otro” (Pérez-Pueyo et al., 2020). Este proceso se puede llevar a cabo en las últimas dos sesiones de la unidad, donde el alumnado puede evaluar a sus compañeros/as a través de este instrumento mientras se llevan a cabo los partidos. Pérez-Pueyo y colaboradores (2020) destacan la importancia de presentar el instrumento al alumnado al comienzo de la unidad didáctica para que los/las estudiantes puedan ser conscientes de la manera en que van a ser valuados/as y de en qué aspectos concretos deben focalizar su atención.

A partir de los datos recogidos con el instrumento *GPAI* al finalizar la sesión, se pueden calcular diferentes índices (Oslin et al., 1998; Yagüe Cabezón y Gutiérrez-García, 2018)

- Índice de Decisión (ID): N° de Decisiones Apropriadas x 100/ Decisiones Apropriadas + Decisiones Inapropiadas.
- Índice de Ejecución (IJ): N° de Ejecuciones Apropriadas x 100/ Ejecuciones Apropriadas + Decisiones Inapropiadas.
- Rendimiento del Juego (RJ): $ID + IJ / 2$
- Implicación en el Juego (IMJ): Decisiones Apropriadas + Decisiones Inapropiadas + Ejecuciones Apropriadas + Ejecuciones Inapropiadas

Éstos índices sirven como instrumentos de evaluación formativa, ya que pueden aportar al alumnado y al profesor información relevante en relación al progreso del aprendizaje y su representación.

Lo ideal es que los estudiantes sean los usuarios finales de cualquier información de la evaluación que se obtiene, ya que utilizan la información para mejorar su aprendizaje. En relación a los procesos de autoevaluación, Lund y Shanklin (2011) sostienen que los estudiantes sólo pueden evaluarse a sí mismos cuando tienen una imagen suficientemente clara del objetivo que su aprendizaje, siendo además de gran relevancia destacar que con el resultado final en mente, los alumnos/as están más motivados/as y son más eficaces como estudiantes. En esta unidad didáctica, se evaluará el dominio afectivo a través de un instrumento de autoevaluación (Anexo 16).

4.6. Sesiones de la Unidad Didáctica

El desarrollo y concreción de tareas de enseñanza-aprendizaje relativos a las sesiones de la unidad didáctica han sido incluido en el apartado de Anexos del presente documento (Anexo 17).

4.7. Seguimiento y Evaluación de la Unidad Didáctica

A la hora de llevar a cabo un seguimiento de la unidad didáctica y una evaluación que permitiera ajustar las sesiones de acuerdo con las características particulares del grupo. A modo de valoración inicial, se presentó el proyecto de unidad didáctica *Camino a la NBA* al tutor del TFM, con la intención de obtener un *feedback* inicial por parte de un profesional experto en la materia. A lo largo de la unidad didáctica *Camino a la NBA* se ha llevado a cabo un diario de campo incluido un apartado al final de cada una de las sesiones en el cual se especifica lo ocurrido durante las tareas (Anexo 17). Al final de cada una de las sesiones y al concluir la unidad didáctica se han producido conversaciones con el docente de la asignatura en las que se han llevado a cabo reflexiones a modo de *feedback* que han contribuido a mejorar la calidad de la práctica docente en esta unidad didáctica por parte del estudiante de prácticas. Esta información ha sido de gran utilidad, dado que han permitido al estudiante de prácticas ajustar y modificar las sesiones siguientes.

4.8. Tratamiento de los datos

Tal y como se recoge en los informes sobre el proyecto al centro educativo (Anexo 6; Anexo 14), toda la información que se recoja durante la intervención estará siempre resguardada y al cuidado del investigador Roberto Duro Sánchez, quien destinará un casillero en su oficina bajo llave donde se guardará todo documento correspondiente al proyecto. En relación al material electrónico, será almacenado con su correspondiente contraseña en los equipos informáticos del investigador. Los documentos y formularios impresos que se elaboren y se repartan a participantes y familiares, se almacenarán durante un periodo de cinco años. Una vez concluido este plazo se procederá a su eliminación.

Tanto el centro educativo como los participantes que han formado parte de este proyecto podrán consultar la información que se ha registrado durante la ejecución del proyecto. Para ello será necesaria una solicitud previa al investigador responsable del proyecto, Roberto Duro Sánchez, quien se compromete a mostrar cooperación y proponer vías para tal acceso.

La confidencialidad de la identidad del alumnado participante en este proyecto de investigación será resguardada a través de las siguientes medidas:

- En el cuestionario, el alumnado únicamente registrará sus iniciales, tras lo cual, el investigador asignará un número de codificación a cada cuestionario, siendo por tanto las respuestas anónimas y solo el investigador responsable tendrá acceso a los datos proporcionados en ellas.
- En el análisis general de los datos, llevado a cabo por el investigador Roberto Duro Sánchez, se utilizará el sistema de códigos numéricos para identificar la información relativa a cada cuestionario.
- Dadas las características del presente proyecto de investigación, los datos recogidos durante el proceso de aplicación del cuestionario serán usados únicamente en instancias académicas. Asimismo, el investigador Roberto Duro Sánchez asume un compromiso de confidencialidad para resguardar identidad de todos los involucrados en el presente proyecto de investigación.

Se tratará generar un conocimiento en relación al objeto de estudio, de forma que pueda ser utilizado en un futuro como uno de los puntos de partida que fundamenten un proyecto de innovación. Los datos recogidos serán analizados con el programa informático SPSS, con la intención de obtener resultados que posibiliten una interpretación ofrezca respuesta a los objetivos establecidos para este proyecto de investigación. Mediante este análisis de datos, se tratará de obtener información de valor relacionada con los resultados del autoconcepto físico como constructo general, los subdominios con puntuaciones más y menos elevadas, y las posibles relaciones que se puedan establecer con las variables de sexo, edad, y práctica de actividad física. Este análisis de datos permitirá identificar los grupos concretos con mayor y menor puntuación respecto al autoconcepto físico y sus subdominios teniendo en consideración sexo y edad, e identificar la relación entre autoconcepto físico y práctica de actividad física que se da en este contexto específico.

Se procederá también a hacer uso del programa SPSS para analizar el nivel de consistencia interna que se refleja en las respuestas de los participantes al cuestionario suministrado por el investigador responsable.

4.9. Aspectos éticos

Para el presente proyecto de investigación, se llevarán a cabo una serie de procedimientos que responden a la consideración de aspectos éticos necesarios en una investigación de estas características.

Se entregará un informe sobre el proyecto de investigación al centro educativo (Anexo 6; Anexo 14), el cual tiene como finalidad hacerles conocer los detalles del proyecto y solicitarles su consentimiento informado para que el alumnado del centro pueda participar en él. Este informe incluye información relativa a los siguientes apartados: presentación personal e institucional, objetivos del proyecto, breve descripción del proyecto, metodología, participación del alumnado en el proyecto, confidencialidad, acceso a los resultados de la investigación, beneficios del proyecto.

Se distribuirá también un documento de solicitud de consentimiento informado para los padres, madres y/o tutores legales (Anexo 5; Anexo 13), en el que se los sujetos mencionados

constatarán por escrito su autorización, siendo conscientes de los objetivos del proyecto y los procedimientos que se van a llevar a cabo.

Respecto al alumnado participante en este proyecto, el investigador responsable distribuirá un documento de solicitud de consentimiento informado para los participantes (Anexo 4; Anexo 12). En este documento, se incluye información relacionada con los objetivos del proyecto, los procedimientos que se van a llevar a cabo, y el rol que desempeñarán como participantes. En este documento se especifica que la participación en este proyecto es voluntaria. Se incluye un apartado en el cual el alumnado dejará registrado por escrito su autorización para participar en el proyecto y para que los investigadores hagan uso de la información registrada de acuerdo con las condiciones expuestas.

No existirá ningún tipo de conflicto de interés, dado que tanto el alumno de prácticas, como los participantes, como los miembros del centro educativo, colaborarán en este proyecto sin remuneración alguna de por medio.

En ningún momento se discriminará a los participantes de este proyecto, en el cual participarán en su totalidad todos los alumnos y alumnas de las clases de educación secundaria seleccionadas.

5. CONCLUSIONES

Para tratar de realizar el presente trabajo, se ha requerido de la utilización y puesta en práctica de gran parte de los conocimientos adquiridos a lo largo del módulo genérico y módulo específico del Máster en Formación de Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB). Estos conocimientos han sido complementados por los que ofrece la experiencia docente en un centro educativo durante los dos periodos de prácticas existentes en el presente máster. La posibilidad de contrastar lo aprendido durante las clases en la universidad con las experiencias vivenciadas en el centro educativo ha permitido al autor del presente trabajo perfilar la manera en que se han afrontado las tres tareas principales de las que se compone el Trabajo Final de Máster.

A la hora de identificar la situación susceptible de mejora en el centro educativo y afrontar el reto de proponer una iniciativa que dé respuesta a esta necesidad, ha resultado de gran relevancia la posibilidad de mantener conversaciones con miembros del profesorado del MESOB, el tutor del presente Trabajo de Fin de Máster, y miembros del equipo docente del centro educativo, los cuales han confirmado la existencia de esta situación en el sistema educativo actual y la necesidad de actuar al respecto, y han apoyado la posibilidad de ofrecer una solución a través de la educación física.

El autor del presente trabajo es consciente de las limitaciones que han podido existir a lo largo de la realización de este trabajo, principalmente relacionadas con la disponibilidad logística del alumno de MESOB, la disponibilidad temporal del alumnado, y de la duración del periodo de prácticas, las cuales han permitido únicamente implementar la unidad didáctica sin la recolección de datos relativa al autoconcepto físico antes y después de la intervención.

Por estas razones, se propone como futuras líneas de investigación:

- El planteamiento e implementación de posibles modelos de intervención en la asignatura de educación física que fomenten el autoconcepto físico en el alumnado

con una muestra similar a las representadas en los estudios presentes en la sección de antecedentes.

- La realización de investigaciones de carácter longitudinal con un mismo grupo a lo largo de la etapa educativa de ESO bajo un programa de intervención ideado para lograr una mejora del autoconcepto físico en el alumnado.

Este periodo de prácticas y de realización del Trabajo Final de Máster se ha consumado como una experiencia muy satisfactoria, debido principalmente a la posibilidad que se ha brindado al autor de tratar de mejorar una situación que ya existía durante la etapa del estudiante en secundaria, y que, ahora como profesor en formación, el autor ha podido observar que sigue estando presente en el sistema educativo. La posibilidad de poder aportar, en la medida de lo posible, una solución a esta situación, no es solo una ambición profesional, sino también una responsabilidad que al autor interpreta que debe asumir como futuro docente.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, O., Tomas, I., Estevan, I., Molina-García, J., Queralt, A. & Castillo, I. (2018). Assessing teacher leadership in physical education: the Spanish version of the transformational teaching questionnaire. *Anales de Psicología*, 34(2), 405.
- Álvarez Rivera, L., Cuevas Ferrera, R., Lara Pot, A., & González Hernández, J. (2015). Diferencias del autoconcepto físico en practicantes y no practicantes de actividad física en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 15(2), 27-34.
- Amesberger, G., Finkenzeller, T., Müller, E., & Würth, S. (2019). Aging-related changes in the relationship between the physical self-concept and the physical fitness in elderly individuals. *Scand J Med Sci Sports*, 29 (Suppl 1), 26-34.
- Barrio, D., Gómez, M.A. y Barriopedro, M. I. (2017). Análisis del autoconcepto físico en estudiantes de enseñanza secundaria que participan en el Proyecto de Especialización Deportiva de la Comunidad de Madrid. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 45-53.
- Batez, M., Petrušič, T., Bogataj, Š., & Trajković, N. (2021). Effects of teaching program based on teaching games for understanding model on volleyball skills and enjoyment in secondary school students. *Sustainability*, 13(2), 606.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). Peer assessment in physical education: A systematic review of the last five years. *Sustainability*, 12(21), 9233.
- Brown, S., & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior* (Vol. 36). Narcea Ediciones.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Çakmak Yıldızhan, Y., & Yazıcı, M. . (2020). The relationship between subjective well-being levels and physical self-perception and eating attitudes of students receiving sports education: The relationship between subjective well-being, physical self-perception and eating attitudes. *Progress in Nutrition*, 22(1), 167–176.
- Calvo Lluch, A., Ferreira, M., León Prados, J., García Sánchez, I. y Pérez Ordás, R. (2011). Un análisis DAFO sobre expresión corporal desde la perspectiva de la educación física actual. *EmásF. Revista digital de Educación Física*, 11, 1-9
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0)*.
http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.docx (Accedido el 15 de mayo de 2022).
- Chaib Tamish, B., & Mancebón Gil, J. (2021) *Modelo de enseñanza tradicional vs modelo comprensivo de iniciación deportiva: influencia sobre la percepción de competencia*

del alumnado de educación física. (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zaragoza).

- Chamero Muñoz, M., & Fraile García, J (2013). Relación del disfrute en la actividad físico-deportiva con la autoeficacia motriz percibida al final de la infancia. *QURRICULUM-Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (26), 177-196.
- Colegio Antanes School (2022). *Nuestro proyecto*. Recuperado de <https://www.anteschool.com/el-colegio/proyecto-educativo/nuestro-proyecto/> (Accedido el 27 de mayo de 2022).
- Comunidad de Madrid. (2015). Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Recuperado de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF (Accedido el 22 de mayo de 2022).
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Crocker, P. R., Brune, S. M., Kowalski, K. C., Mack, D. E., Wilson, P. M., & Sabiston, C. M. (2014). Body-related state shame and guilt in women: Do causal attributions mediate the influence of physical self-concept and shame and guilt proneness. *Body Image*, 11(1), 19-26.
- Dania, A., Kossyva, I., Zounhia, K., (2017). Effects of a teaching games for understanding program on primary school students physical activity patterns. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 3 (2), 81–93.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., Abós, Á., Sanz-Remacha, M., & García-González, L. (2022). Diferencias entre el modelo técnico-tradicional y el modelo comprensivo en la motivación y compromiso de jóvenes deportistas: un estudio transversal (Differences between the technical-traditional model and the Teaching Games for Understanding model on mo. *Retos*, 44, 421-432.
- Ensrud-Skraastad, O. K., & Haga, M. (2020). Associations between motor competence, physical self-perception and autonomous motivation for physical activity in children. *Sports*, 8(9), 120.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American psychologist*, 28(5), 404.
- Escamilla-Fajardo, P., Núñez-Pomar, J. M., Prado-Gascó, V. J., & Calabuig-Moreno, F. (2017). Physical Education classes, sports motivation and adolescence: study of some moderating variables. *Revista de psicología del deporte*, 26(3), 97-101.
- Fernández, E., Sánchez, F., y Salinero, J. J. (2008). Validación y adaptación de la escala PACES de disfrute con la práctica de la actividad física para adolescentes españolas. *Psicothema*, 20(4), 890-895.

- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 3, 267–279.
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 11(4), 408-430.
- García, F., y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- García, F. y Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma-5 (AF-5)(4ª Edición)*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, G., Camerino Foguet, O., Castañer Balcells, M., Manzano Sánchez, D., Jiménez Parra, J. F., & Valero Valenzuela, A. (2021). Implementation of a Hybrid Educational Program between the Model of Personal and Social Responsibility (TPSR) and the Teaching Games for Understanding (TGfU) in Physical Education and Its Effects on Health: An Approach Based on Mixed Methods. *Children*, 2021, vol. 8, núm. 7, 573.
- García Montero, E., & de la Morena Taboada, M. (2015). Analizando el autoconcepto y la imagen: aplicación del mapa mental a la construcción de la marca personal. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (2), 396-424.
- García-Ceberino, J. M., Gamero, M. G., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2021). La percepción de la competencia en fútbol como indicador de la intencionalidad de los estudiantes de ser físicamente activos. E-balonmano.com: *Journal of Sports Science / Revista de Ciencias del Deporte*, 17(1), 73-84.
- Gentil-Adarve, M., Zurita Ortega, F., Gómez Sánchez, V., Padiá Ruz, R., & Lara Sánchez, A. (2019). Influencia de la práctica de actividad física en el autoconcepto de adolescentes (Influence of the practice of physical activity on the self-concept of adolescents). *Retos*, 36, 342-347.
- Giner Mira, I., Navas, L., Holgado Tello, F. P., & Soriano Llorca, J. A. (2019). Actividad física extraescolar, autoconcepto físico, orientaciones de meta y rendimiento académico. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(2), 107-116.
- González, C., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J. & Méndez, A. (2007). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 36(1,2) 27-38.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario del Autoconcepto Físico. Manual*. Madrid: EOS.
- Gouveia, É.R., Ihle, A., Gouveia, B.R., Rodrigues, A., Marques, A., Freitas, D.L., Kliegel, M., Correia, A.L., Alves, R., & Lopes, H. (2019). Students' Attitude Toward Physical Education: Relations With Physical Activity, Physical Fitness, and Self-Concept. *The Physical Educator*, 76(4), 945-963.
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of sports science & medicine*, 11(2), 260.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children:(revision of the perceived competence scale for children)*. University of Denver.

- Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive therapy and research*, 14(2), 113-142.
- Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2015). Análisis del autoconcepto físico del alumnado en las clases de educación física. Diferencias encontradas en función del género. *En International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 567-578.
- Hortigüela Alcalá, D., Pérez Pueyo, Ángel, & Calderón Luquín, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física (Effect of the pedagogical model on the physical self-concept of students in physical education). *Retos*, 30, 76-81.
- James, M. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Education*, 21(8), 791-807.
- Jarque, J.M. (2016). ¿De qué hablamos, de inclusión o de escuela inclusiva? Un esbozo de la cuestión en Cataluña. *Revista Dossier Graó*, 1(1), 42-46
- Jiménez-Galan, R. N., Mancha Triguero, D., Muñoz Jiménez, J., Gamonales, J. M., & León Guzmán, K. F. (2020). Análisis del disfrute de los participantes en evento no competitivo: Gimnastrada de Extremadura. *Sportis*, 6(3), 468-487.
- Kuo, F. C., Chen, J. M., Chu, H. C., Yang, K. H., & Chen, Y. H. (2017). A Peer-Assessment Mobile Kung Fu Education Approach to Improving Students' Affective Performances. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 15(1), 1-14.
- López Bárcena, J. J., González de Cossio Ortiz, M., & Rodríguez Gutiérrez, M. C. (2006). Actividad física en estudiantes universitarios: prevalencia, características y tendencia. *Medicina interna de México*, 22(3), 189-196.
- López-Pastor, V. M., González, M. y Barba, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, 17, 21-37.
- López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (2017). Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. *León: Universidad de León*. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999> (Accedido el 27 de mayo de 2022).
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., & Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: a systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3).
- Lund, J., & Shanklin, J. (2011). The impact of accountability on student performance in a secondary physical education badminton unit. *Physical Educator*, 68, 210–220.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 133-163.

- Marsh, H. W., & O'Mara, A. J. (2008). Self-concept is as multidisciplinary as it is multidimensional. *Self-processes, learning, and enabling human potential. Dynamic new approaches*, 87-115.
- Marsh, H. W., Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (2006). Causal ordering of physical self-concept and exercise behavior: reciprocal effects model and the influence of physical education teachers. *Health psychology*, 25(3), 316.
- Martínez-Martínez, F. y González-Fernández, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 87-108.
- McGrane, B., Belton, S., Powell, D., & Issartel, J. (2017). The relationship between fundamental movement skill proficiency and physical self-confidence among adolescents. *Journal of sports sciences*, 35(17), 1709-1714.
- Méndez, A. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas de deportes de invasión*. Sevilla: wanceulen.
- Mendo-Lázaro, S., Polo-del-Río, M. I., Amado-Alonso, D., Iglesias-Gallego, D., & León-del-Barco, B. (2017). Self-concept in childhood: the role of body image and sport practice. *Frontiers in psychology*, 8, 853.
- Miranda Benítez, D. S., & Vásquez Allió, S. A. (2020). *Relación entre disfrute de la actividad física y el autoconcepto físico de los escolares* (Tesis Doctoral, Universidad Andrés Bello).
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International journal of clinical and health psychology*, 8(1), 171-183.
- Moreno, J.A., Cervelló, E., Vera, J.A. y Ruiz, L.M. (2007). Physical self-concept of Spanish schoolchildren: Differences by gender, sport practice and levels of sport involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1, 1-17.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., & Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 11(2), 14-28.
- Navarro Ardoy, D., Pellicer Rollo, I., & Collado Martínez, J. Á. N. (2020). Modelos Pedagógicos en Educación Física / Daniel Navarro Ardoy, Juan Ángel Collado Martínez, Irene Pellicer Royo (1a ed.). *Publicación independiente*, 173-183.
- Organización Mundial de la Salud - OMS. (2016). *Informe de la Comisión para acabar con la obesidad Infantil*. Ginebra. Recuperado de <https://www.who.int/end-childhood-obesity/publications/echo-report/es/> (Accedido el 27 de mayo de 2022).
- Organización Mundial de la Salud – OMS. (2020). *Actividad física*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity> (Accedido el 27 de mayo de 2022).
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of teaching in physical education*, 17(2), 231-243.

- Pérez-Pueyo, Á., Alcalá, D. H., & 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), 47.
- Pühse, U., & Gerber, M. (2005). *International comparison of physical education: concepts, problems, prospects*. Meyer & Meyer Verlag.
- Putri, W., Sultoni, K., Rianita, L., & Suherman, A. (2019). Gender and physical self-concept differences among college students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 335, 211-217.
- Reigal, R., Videra, A., Martín, I. y Juárez, R. (2013). Importancia del autoconcepto físico y la autoeficacia general en la predicción de la conducta de práctica física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112(2), 46-51.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Publicado en Boletín Oficial del Estado n.º 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169 a 546. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/dof/spa/pdf> (Consultado el 22 de mayo de 2022).
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. . Publicado en Boletín Oficial del Estado n.º 62, de 12 de marzo de 2010, pp 24831 a 24840. Jefatura del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/03/12/pdfs/BOE-A-2010-4132.pdf> (Consultado el 22 de mayo de 2022).
- Rodríguez-Iribarren, V., García- Martínez, S. G., Molina-García, N., Ferriz-Valero, A., & Vera, F. (2021). Análisis de la influencia del género sobre el autoconcepto físico en las clases de educación física. *Transformar*, 2(2), 3-19.
- Rodríguez de Souza Pajuelo, A. A., & Tarazona Luján, A. F. (2020) *Disfrute de la actividad física y autoeficacia en el rendimiento escolar en estudiantes de 11 a 17 años de instituciones educativas de Lima* (Tesis Doctoral, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas).
- Rodríguez-Torres, Á. F., Bohórquez Germán, N. E., Aimara Paucar, J. C., Cusme-Torres, A. C., & García-Gaibor, J. A. (2022). El impacto de la actividad física en el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 642-661.
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Baena-Extremera, A., & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). Gender, physical self-perception and overall physical fitness in secondary school students: A multiple mediation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 68-71.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. *Sonrisas y lágrimas. Aula abierta*, 46(2), 17-24.

- Schmidt, M., Valkanover, S., Roebbers, C., & Conzelmann, A. (2013). Promoting a functional physical self-concept in physical education: Evaluation of a 10-week intervention. *European Physical Education Review*, 19(2), 232-255.
- Schneider, M., Dunton, G. F., & Cooper, D. M. (2008). Physical activity and physical self-concept among sedentary adolescent females: An intervention study. *Psychology of sport and exercise*, 9(1), 1-14.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W., & Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of personality and social psychology*, 106(2), 325.
- Stiller, J., & Alfermann, D. (2007). Promotion of a healthy self-concept. Teoksessa Liukkonen, J., Vanden Auweele, Y., Vereijken, B., Alfermann, D. & Theodorakis, Y.(toim.), *Psychology for physical educators. Student in focus*. Champaign, IL: Human Kinetics, 123-140.
- Tapia López, A. (2019). Diferencias en los niveles de actividad física, grado de adherencia a la dieta mediterránea y autoconcepto físico en adolescentes en función del sexo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 185-192.
- Trautwein, U., Gerlach, E., & Lüdtke, O. (2008). Athletic classmates, physical self-concept, and free-time physical activity: A longitudinal study of frame of reference effects. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 988.
- Tus, J. (2020). Self-concept, self-esteem, self-efficacy and academic performance of the senior high school students. *International Journal of Research Culture Society*, 4(10), 45-59.
- Van Zanden, B., Marsh, H. W., Seaton, M., & Parker, P. (2015). Self-concept: From unidimensional to multidimensional and beyond. In *Journal citation*, 21, 460-468.
- Wang, M., & Wang, L. (2018). Teaching games for understanding intervention to promote physical activity among secondary school students. *BioMed research international*, 2018, 3737595.
- Webb, P., Pearson, P., y Forrest, G. (2006). Teaching Games for Understanding (TGfU) in primary and secondary physical education. Ponencia presentada en ICHPER SD International Conference for Health, Physical Education Recreation, Sport and Dance, 1st Oceanic Congress Wellington, New Zealand, 2006 (14 October).
- Yagüe Cabezón, J. M., & Gutiérrez-García, C. (2018). Aprendizaje del fútbol en la educación física escolar a partir de un modelo comprensivo. *Revista española de educación física y deportes*, (423), 41.

7. ANEXOS

7.1. Anexo 1 - Instrumento para el Análisis del PEC

INSTRUMENTO UTILIZADO PARA EL ANÁLISIS DEL PEC						
ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PEC						
Aspectos a observar en el documento	Escala de observación				Observaciones	
	Nada	Poco	Bastante	Mucho		
Actualización del PEC				•		
Organización y redacción del PEC				•		
Presencia de los valores y principios del centro educativo en el PEC				•		
Información relativa al entorno social y cultural del centro educativo			•			
Presencia de los principales objetivos y competencias del centro			•			
Información sobre la organización interna del centro				•		
Se exponen los principales recursos del centro				•		
Se expone la oferta educativa del centro.				•		
Existe algún apartado que hace referencia a las familias				•		
ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PEC						
Aspectos a observar en el documento	Indicadores	Escala de observación				Observaciones
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Finalidades de la educación y la contribución del área de la Educación Física	Se expone de manera clara y funcional		•			
	Está adecuado a la realidad contextual del centro		•			
	Se ven representadas las características físicas, cognitivas y sociales del alumnado		•			
	Se argumenta la contribución del área de EF		•			
Respuesta del PEC a los retos y necesidades sociales y personales	Se hace referencia al desarrollo motor del individuo		•			
	Se mencionan aspectos relacionados con inclusión social, participación e			•		

	intervención sostenible en el entorno.					
	Se menciona el autoconocimiento	•				
	Se menciona la importancia de la participación autónoma en la cultura		•			
	Se hace referencia al objetivo de mejorar la calidad de vida del alumnado			•		
Estructura y co-responsabilidad docente	Nivel de organización		•			
	Nivel de decisión y responsabilidad docente	•				
	Presencia y concreción de los elementos curriculares		•			
Diseño y orientación de los elementos curriculares	Competencias básicas			•		
	Objetivos			•		
	Contenidos			•		
	Criterios de evaluación			•		
	Estándares de aprendizaje			•		
Coherencia elementos curriculares	Coherencia interna entre los elementos			•		
	Coherencia con el currículum oficial			•		
Síntesis en relación con los discursos de rendimiento y participación	Participación				•	
	Rendimiento				•	
Observaciones:						

7.2. Anexo 2 - Instrumento para Análisis de la Programación de Educación Física

INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA PROGRAMACIÓN EF							
Aspectos a observar en el documento			Escala				Observaciones
			Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Actualización del documento						•	
Organización y redacción del documento						•	
Composición del departamento de EF						•	
Vinculación de la EF con las competencias						•	
Relación de la EF con los objetivos de etapa						•	
Presentación de nuevas situaciones de aprendizaje respecto a lo establecido en el currículo						•	
Exposición de las diferentes dimensiones de la EF				•			
Progresión lógica de los aprendizajes						•	
Planificación, secuenciación y temporalización de las unidades didácticas						•	
Los estándares son coherentes y están secuenciados adecuadamente						•	
Concreción de los criterios de evaluación y calificación de la materia						•	
Medidas de atención a la diversidad						•	
Sistemas de recuperación de evaluaciones pendientes						•	
Actividades complementarias y extraescolares					•		
Categoría	Indicadores		Escala				Observaciones
			Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Racionalidad y justificación	Finalidades educativas de la EF					•	
	Principios de la EF					•	
	Coherencia con el PE				•		
	Coherencia con el currículo LOMCE					•	
Modelo y desarrollo de la PA	Clara y funcional					•	
	Adecuada al nivel de edad					•	
	Adecuada a la realidad y las posibilidades del entorno					•	
	Atención a la diversidad					•	
	Secuencia y progresión por niveles de los diferentes elementos currículo					•	
Elementos básicos	Competencias	Claridad y funcionalidad				•	

curriculares:		Adecuación				•		
		Secuencia y progresión				•		
		Representación				•		
		Innovación		•				
	Contenidos		Claridad y funcionalidad				•	
			Adecuación				•	
			Secuencia y progresión				•	
			Representación				•	
			Innovación		•			
	Criterios de evaluación		Claridad y funcionalidad				•	
			Adecuación				•	
			Secuencia y progresión				•	
			Representación				•	
			Innovación		•			
	Estándares de aprendizaje		Claridad y funcionalidad				•	
			Adecuación				•	
			Secuencia y progresión				•	
			Representación				•	
			Innovación		•			
	Tareas de enseñanza-aprendizaje		Claridad y funcionalidad				•	
		Adecuación				•		
		Secuencia y progresión				•		
		Representación				•		
		Innovación		•				
Coherencia elementos curriculares		Coherencia de los elementos con el PE				•		
		Coherencia de los elementos con el currículum oficial				•		
Síntesis en relación con los discursos de rendimiento y participación		Participación				•		
		Rendimiento				•		
Observaciones:								

7.3. Anexo 3 - Cuestionario de Intereses y Actitudes hacia la Educación Física



CUESTIONARIO DE INTERESES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

**Máster en Formación de Profesorado de Secundaria
Obligatoria y Bachillerato
(Especialidad EF)**

MATERIA: Trabajo Final de Máster

Autor/a: Roberto Duro Sánchez

CURSO: 2021/2022

Cuestionario diseñado por:

Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, XI, 2, 14-28.

Presentación personal:

Mi nombre es Roberto Duro Sánchez, soy alumno del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid. Estoy realizando un proyecto para la asignatura de Trabajo Final de Máster, y para ello necesito recabar información acerca de las impresiones que tenéis en relación a la asignatura de Educación Física. Es por esta razón, que procedo a entregaros este cuestionario referente los *Intereses y actitudes hacia la Educación Física*, desarrollado por Moreno y colaboradores (2003).

Objetivos del proyecto de investigación:

1. Conocer las impresiones que tiene el alumnado acerca de la asignatura de Educación Física en el centro educativo asignado, para así detectar los posibles puntos fuertes y líneas de mejora.

Instrucciones para completar el cuestionario:

Este cuestionario está formado por 56 ítems que miden el grado de conformidad de los estudiantes con aspectos relativos a la materia de Educación Física.

Para llevarlo a cabo, debéis señalar en una escala del 1 al 4 (siendo 1 "En desacuerdo" y 4 "Totalmente de acuerdo") vuestro grado de conformidad con los enunciados que se presentan.

En caso de tener alguna duda, podéis dirigiros al docente que esté en el aula, quien os proporcionará la ayuda que necesitéis.

Muchas gracias por la colaboración.

EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN FÍSICA:	VALORA DE 0 A 4 RODEANDO EL NÚMERO:
1. La E. F. es aburrida	1-2-3-4
2. La E.F. es más importante que el resto de asignaturas	1-2-3-4
3. El profesor de E.F. se preocupa más por nosotros que los demás profes.	1-2-3-4
4. Las actividades de E.F. son fáciles	1-2-3-4
5. Lo que aprendo en E.F. no sirve para nada	1-2-3-4
6. El profesor de E.F. intenta que sus clases sean divertidas	1-2-3-4
7. La E.F. es la asignatura que más me gusta	1-2-3-4
8. Las clases de E.F. mejoran mi estado de ánimo	1-2-3-4
9. Soy perezoso cuando tengo que cambiarme de ropa en E.F.	1-2-3-4
10. Considero que el profesor se esfuerza en conseguir que mejoremos	1-2-3-4
11. Aprobar en E.F. es más fácil que en otras asignaturas	1-2-3-4
12. No deberían existir las clases de E.F. en los colegios	1-2-3-4
13. El profesor de E.F. debe trabajar con chandal	1-2-3-4
14. Prefiero más las clases de E.F. en horario de mañana que de tarde	1-2-3-4
15. Se podría mejorar la asignatura de E.F.	1-2-3-4
16. Para mí es muy importante la E.F.	1-2-3-4
17. El número de horas de clases de E.F. semanales es suficiente	1-2-3-4
18. Los conocimientos que recibo en E.F. son necesarios e importantes	1-2-3-4
19. La asignatura de E.F. es difícil	1-2-3-4
20. En E.F. deberían darnos más conocimientos teóricos	1-2-3-4
21. Estoy satisfecho con las clases prácticas que desarrollo	1-2-3-4
22. Suspender E.F. es igual de importante que en otras asignaturas	1-2-3-4
23. Con el profesor de E.F. me llevo mejor que con el resto de profesores	1-2-3-4
24. En E.F. me relaciono con mis compañeros más que en otras clases	1-2-3-4
25. Educación Física y Gimnasia es lo mismo	1-2-3-4
26. Sacar buena nota en E.F. es fácil	1-2-3-4

27. Tu profesor domina las materias que imparte	1-2-3-4
28. Prefiero practicar algún deporte antes que irme con los amigos, etc.	1-2-3-4
29. Cuando se termina la clase de E.F. me cambio de ropa	1-2-3-4
30. La evaluación en E.F. es justa y equitativa	1-2-3-4
31. Me cuesta realizar los ejercicios que propone mi profesor de E.F.	1-2-3-4
32. En E.F. no se aprende nada	1-2-3-4
33. Mi profesor de E.F. sería mejor profesor si fuese más fuerte	1-2-3-4
34. Me gustaría llegar a ser profesor de E.F.	1-2-3-4
35. Las clases de E.F. me serán válidas para el futuro	1-2-3-4
36. El trabajo del profesor de E.F. es muy sencillo	1-2-3-4
37. Mi profesor me anima a hacer ejercicio físico fuera de clase	1-2-3-4
38. Me parecen bien los exámenes teóricos de E.F.	1-2-3-4
39. El profesor de E.F. es más rígido que los demás profesores	1-2-3-4
40. La E.F. es la asignatura menos importante del curso	1-2-3-4
41. Valoro menos a mi profesor de E.F. que a los demás profesores	1-2-3-4
42. La asignatura de E.F. no me preocupa como el resto de asignaturas	1-2-3-4
43. Me parecen bien los exámenes prácticos de E.F.	1-2-3-4
44. En E.F. es mas fácil obtener buenas notas que en el resto	1-2-3-4
45. Educación Física y Deporte es lo mismo	1-2-3-4
46. Cuando suspendo E.F. asisto a clases de recuperación	1-2-3-4
47. En E.F. siempre competimos unos contra otros	1-2-3-4
48. El profesor de E.F. es más divertido que el resto de profesores	1-2-3-4
49. En clases de E.F. sólo practicamos deportes	1-2-3-4
50. Prefiero hacer algún deporte antes que ver la televisión	1-2-3-4
51. En las clases de E.F. utilizo mucho material (balones, aros, picas, etc.)	1-2-3-4
52. En las clases de E.F. el profesor me obliga a ir con ropa deportiva	1-2-3-4
53. Cuando suspendo otra asignatura asisto a clases de recuperación	1-2-3-4
54. Prefiero las clases prácticas a las clases teóricas	1-2-3-4
55. El profesor trata igual a los chicos que a las chicas	1-2-3-4
56. La práctica del ejercicio físico mejora mi salud	1-2-3-4

Información sobre la codificación de las preguntas por dimensión:

Dimensiones del Cuestionario	Ítems
Valoración de la asignatura y del profesor de Educación Física	6, 10, 17, 18, 21, 30, 37, 38, 43, 51, 55
Dificultad de la Educación Física	4 (-), 11(-), 19(-), 26(-), 36(-), 44(-)
Utilidad de la Educación Física	1, 5, 12, 15, 16, 31, 32, 35, 40, 42
Empatía con el profesor y la asignatura	2, 3, 7, 8, 23, 48
Concordancia con la organización de la asignatura	13, 14, 24, 52, 54
Preferencia por la Educación Física y el Deporte	20, 28, 34, 50
La Educación Física como Deporte	25, 45, 47, 49

Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, XI, 2, 14-28.

7.4. Anexo 4 – Solicitud de consentimiento informado para los participantes – Análisis de la enseñanza de E.F en el centro educativo



Consentimiento Informado para Participantes del Proyecto de Investigación

El propósito de este documento de consentimiento es proveer a los participantes en este proyecto de investigación con una explicación de los procedimientos y naturaleza del mismo, así como de su rol que desempeñarán en él como participantes. El presente proyecto de investigación es conducido por Roberto Duro Sánchez, alumno del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid. Los objetivos principales de este estudio son:

1. Conocer las impresiones que tiene el alumnado acerca de la asignatura de Educación Física en el centro educativo asignado, para así detectar los posibles puntos fuertes y líneas de mejora.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en un cuestionario. Esto tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo. La participación en este proyecto de investigación es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Roberto Duro Sánchez, y autorizo el uso de la información recogida. He sido informado (a) sobre los objetivos del proyecto, y expreso mi autorización en las condiciones mencionadas.

En, Madrid a _____ de _____ de _____ Fdo.: _____

7.5. Anexo 5 – Solicitud de consentimiento informado para los padres, madres y/o tutores legales – Análisis de la enseñanza de E.F en el centro educativo



Yo, _____, madre/padre/tutor legal del alumno o alumna _____, autorizo, por medio de este documento firmado, la participación de mi hijo/a menor de edad en el proyecto de investigación educativa realizado por Roberto Duro Sánchez con el siguiente título: *Análisis de la enseñanza de la Educación Física en un centro educativo*.

He sido informado/a de los procedimientos y objetivos del presente proyecto de investigación, así como la manera en que la participación de mi hijo/a de desarrollará.

Autorizo, la utilización por parte de los investigadores de los datos recogidos en relación al alumno/a _____ de forma anónima, y manteniendo la confidencialidad, intimidad, y la discreción se espera al contar con la participación de un menor de edad.

Por ello, en estas condiciones, AUTORIZO la participación de mi hijo/a en el presente proyecto de investigación.

Firmado:

En Madrid, _____ de _____ de _____

7.6. Anexo 6 – Informe del proyecto para el centro educativo - Análisis de la enseñanza de E.F en el centro educativo



**INFORME DEL PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN PARA EL CENTRO
EDUCATIVO**

**Título del proyecto: Análisis de la enseñanza de la Educación
Física en un centro educativo.**

**Master en Formación de Profesorado de Secundaria
Obligatoria y Bachillerato
(Especialidad EF)**

***MATERIA:* Trabajo Final de Máster**

Autor/a proyecto de investigación: Roberto Duro Sánchez

CURSO: 2021/2022

Presentación personal e institucional:

Mi nombre es Roberto Duro Sánchez, soy alumno del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid. En estos momentos me encuentro realizando un proyecto de investigación titulado *Análisis de la enseñanza de la Educación Física en un centro educativo*, correspondiente a la asignatura de Trabajo Final de Máster. El presente documento tiene como finalidad hacerles conocer los detalles del proyecto de investigación y solicitarles su consentimiento informado para que el alumnado del centro pueda participar en él.

Objetivos del proyecto de investigación:

1. Conocer las impresiones que tiene el alumnado acerca de la asignatura de Educación Física en el centro educativo asignado, para así detectar los posibles puntos fuertes y líneas de mejora.

Breve descripción del proyecto

El presente proyecto de investigación educativa, es un estudio de caso de naturaleza observacional en el que los investigadores se plantean como objetivos el conocer el estado actual de la enseñanza de la educación física en el centro, teniendo en consideración las impresiones que tiene el alumnado. Para ello se suministrará el cuestionario referente a los *Intereses y actitudes hacia la Educación Física*, desarrollado por Moreno y colaboradores (2003). Este cuestionario será suministrado a una muestra de 107 estudiantes, de la que el 54% son chicos y el 46% chicas, con edades entre 11 y 17 años, pertenecientes centro educativo seleccionado. El principal beneficio que se pretende extraer de este proyecto está encaminado a conocer las impresiones que tiene el alumnado acerca de la asignatura de Educación Física en el centro educativo asignado, para así detectar los posibles puntos fuertes y líneas de mejora.

Metodología

El presente proyecto de investigación es un trabajo de naturaleza observacional en el cual se trata de recabar información sobre un determinado objeto de estudio (estado actual de la enseñanza de educación física en el centro educativo asignado) a través de un método cuantitativo e indirecto como es el cuestionario. A través de esta técnica de recogida de información, el investigador responsable suministra un conjunto de preguntas y cuestiones por medio de las cuales se pretende recoger información de valor en relación a los objetivos establecidos en el proyecto de investigación.

La metodología empleada en este proyecto de investigación tiene un carácter cuantitativo, ya que el cuestionario empleado, referente a los *Intereses y actitudes hacia la Educación Física*, desarrollado por Moreno y colaboradores (2003), permite registrar información relativa a los intereses y actitudes del alumnado hacia la educación física a través de respuestas codificadas en una escala Linkert de 4 puntos, donde el alumnado selecciona entre los valores comprendidos entre 1 (en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo).

A esta recogida de datos le sucede un posterior análisis e interpretación de resultados, que permita analizar la posible existencia de relaciones entre variables y establecer una serie de conclusiones respecto al estado del objeto de estudio en una población concreta.

Se procura generar un conocimiento en relación al objeto de estudio, de forma que pueda ser utilizado en un futuro como uno de los puntos de partida que fundamenten un proyecto de innovación.

Participación del alumnado en el proyecto

La participación del alumnado en el presente proyecto de investigación es de carácter libre y voluntario, pudiendo solicitar ser excluido de esta investigación y que sus respuestas registradas no sean consideradas en esta investigación sin justificación previa ni perjuicio alguno. Al alumnado se le pedirá responder una serie de preguntas pertenecientes al cuestionario de *Intereses y actitudes hacia la Educación Física*, desarrollado por Moreno y colaboradores (2003). Esto tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo.

El alumnado que participa en este proyecto de investigación lo hace bajo su expreso consentimiento informado que firma y autoriza, así como bajo el consentimiento de sus padres/madres o tutores legales.

Confidencialidad

La confidencialidad de la identidad del alumnado participante en este proyecto de investigación será resguardada a través de las siguientes medidas:

En el cuestionario, el alumnado únicamente registrará sus iniciales, tras lo cual, el investigador asignará un número de codificación a cada cuestionario, siendo por tanto las respuestas anónimas y solo el investigador responsable tendrá acceso a los datos proporcionados en ellas.

En el análisis general de los datos, llevado a cabo por el investigador Roberto Duro Sánchez, se utilizará el sistema de códigos numéricos para identificar la información relativa a cada cuestionario.

Dadas las características del presente proyecto de investigación, los datos recogidos durante el proceso de aplicación del cuestionario serán usados únicamente en instancias académicas. Asimismo, el investigador Roberto Duro Sánchez asume un compromiso de confidencialidad para resguardar identidad de todos los involucrados en el presente proyecto de investigación.

Almacenamiento y resguardo de la información

Toda la información que se recoja de este proyecto de investigación estará siempre resguardada y al cuidado del investigador Roberto Duro Sánchez, quien destinará un casillero en su oficina bajo llave donde se guardará todo documento correspondiente al proyecto. En relación al material electrónico, será almacenado con su correspondiente contraseña en los equipos informáticos del investigador.

Tanto este consentimiento, como los documentos y formularios impresos que se elaboren y se repartan a participantes y familiares, se almacenarán durante un periodo de cinco años. Una vez concluido este plazo se procederá a su eliminación.

Acceso a los resultados de la investigación

Tanto el centro educativo como los participantes que han formado parte de este proyecto de investigación podrán consultar la información que se ha registrado durante la ejecución del proyecto. Para ello será necesaria una solicitud previa al investigador responsable del proyecto, Roberto Duro Sánchez, quien se compromete a mostrar cooperación y proponer vías para tal acceso.

Beneficios del proyecto

Entre los principales beneficios que se pueden extraer de este proyecto cabe destacar la importancia de conocer los intereses y actitudes que tiene el alumnado hacia la asignatura de educación física, con la intención de elaborar un análisis del estado actual de la enseñanza de esta materia en el centro educativo asignado. Mediante la realización de este análisis, se pretende identificar los aspectos más positivos que se deben reforzar y las líneas de mejora de la enseñanza de la educación física que se deben atender. Al llevar a cabo esta identificación, se pueden implementar procedimientos de intervención que generen mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**7.7 .Anexo 7 - Resultados Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física (CAEF):
Preferencia por la Educación Física y el Deporte.**

Tabla 1.

Ítem 20 CAEF: En E.F. deberían darnos más conocimientos teóricos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	84	78,5	78,5	78,5
	Algo en desacuerdo	15	14,0	14,0	92,5
	Algo de acuerdo	6	5,6	5,6	98,1
	Totalmente de acuerdo	2	1,9	1,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Tabla 2.

Ítem 28 CAEF: Prefiero practicar algún deporte antes que irme con los amigos, etc.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	25	23,4	23,4	23,4
	Algo en desacuerdo	42	39,3	39,3	62,6
	Algo de acuerdo	27	25,2	25,2	87,9
	Totalmente de acuerdo	13	12,1	12,1	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Tabla 3.

Ítem 34 CAEF: Me gustaría llegar a ser profesor de E.F

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	58	54,2	54,2	54,2
	Algo en desacuerdo	24	22,4	22,4	76,6
	Algo de acuerdo	16	15,0	15,0	91,6
	Totalmente de acuerdo	9	8,4	8,4	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Tabla 4.

Ítem 50 CAEF: Prefiero hacer algún deporte antes que ver la televisión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	6	5,6	5,6	5,6
	Algo en desacuerdo	19	17,8	17,8	23,4
	Algo de acuerdo	36	33,6	33,6	57,0
	Totalmente de acuerdo	46	43,0	43,0	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

7.8. Anexo 8 - Consentimiento informado de la grabación de la entrevista realizada a Daniel Fernández y la utilización de su testimonio



El Sr./Sra. _____, certifico que, actuando dentro de los presupuestos legales, de forma libre, autónoma y voluntaria y sin derecho o expectativa de compensación o remuneración alguna, ni hoy ni en el futuro, doy mi consentimiento al Sr./Sra. _____, para el uso y la reproducción de grabaciones de la voz de mi persona durante la entrevista realizada en _____, para ser usadas con el fin de aportar información relativa al trabajo académico correspondiente a la materia de Prácticas Externas y Trabajo de Fin de Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid.

Firma del autorizante:

7.9. Anexo 9 - Transcripción de la entrevista semiestructurada al tutor del centro Daniel Fernández Rodríguez

Buenos días, me encuentro reunido en estos momentos con Daniel Fernández Rodríguez, profesor de Educación Física de ESO en el colegio asignado en Leganés, en la Comunidad de Madrid, a quién tendré el placer de entrevistar. La información recogida en el testimonio de Daniel durante esta entrevista formará parte del trabajo académico correspondiente a la materia de Prácticas Externas y Trabajo de Fin de Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid. Antes de comenzar, quería agradecer a Daniel su voluntad y predisposición para llevar a cabo esta entrevista. El objetivo principal de esta entrevista es recabar información relativa a las vivencias, creencias, opiniones, y reflexiones de Daniel acerca de los valores de la actividad física y el deporte que él ha vivenciado. En estos momentos, Daniel procede a firmar el documento de permiso escrito por el cual autoriza la grabación de esta entrevista y la utilización del contenido de su nombre, circunstancias, y testimonio con fines académicos.

- 1- Buenos días Daniel. Muchas gracias por acceder a llevar a cabo esta entrevista. Para comenzar, quería preguntarte acerca de la manera en que llevas a cabo la organización y planificación de la programación didáctica. ¿Cómo la llevas a cabo?

Buenos días, bueno pues yo siempre empiezo con los contenidos que están dentro del currículo y empezar ahí con los contenidos mínimos que nos obligan a dar y organizarlos a lo largo del curso, y a partir de ahí sí que veo qué contenidos puedo añadir para que tenga cierto sentido, e intento organizarlos por deportes individuales, de adversario, deportes colectivos de colaboración oposición. Entonces a partir de ahí intento cuadrarlo en función del material, los espacios disponibles, y también eso, que tenga un sentido todo y que no sea saltar de uno a otro continuamente.

- 2- Al distribuir las diferentes unidades didácticas a lo largo del curso, existen diversos condicionantes que influyen en la esta toma de decisiones, ¿qué criterio acostumbras a seguir?

Pues yo intento sobre todo realizar las actividades en función de la climatología. Creo que es muy importante que algunos deportes se realicen dentro del polideportivo porque conllevan cierta dificultad para realizarlo fuera, y algunos que son imposibles de realizar dentro del polideportivo. Entonces intento que esos se realicen en los primeros meses o en los últimos, donde la climatología es más favorable. Entonces, a partir de ahí, por ejemplo intento que las actividades colectivas de fútbol o baloncesto sean en el tercer trimestre, que las actividades de dentro, como puede ser la lucha o la habilidad gimnástica, sean en el segundo, para que se pueda realizar en el polideportivo cuando normalmente hará más frío fuera y llueva.

- 3- En relación a los múltiples grupos de estudiantes a los que das clase en el colegio, y teniendo en cuenta las particularidades de cada individuo, ¿cómo tratas de incorporar la atención a la diversidad en tus sesiones?

Pues yo siempre intento darles un rol a los alumnos que no pueden participar, e intentar luego adaptar la tarea para ellos, para que puedan realizarla en función de la de la atención que haya que realizar. Si hay que modificar que un compañero esté pendiente de él, modificar el material un poquito, los objetivos, pero siempre intento que participen, y si no, que tengan un rol diferente para que puedan estar también dentro de la clase.

- 4- ¿Cuáles consideras que son algunos de los grandes retos a los que te enfrentas en relación a la gestión de los grupos de estudiantes en la asignatura de Educación Física?

Bueno, yo creo que tenemos la suerte de que es una asignatura que les gusta mucho, y tenemos dos grandes retos: uno es controlar a esos alumnos que bajan sobreexcitados para que paren, nos escuchen, y podamos empezar, y por otro lado también tenemos la otra vertiente, que es esos alumnos que les da pereza empezar y tenemos que motivarles, entonces uno de los grandes retos que encuentro yo es cómo motivar a unos sin sobremotivar a otros, y viceversa; cómo relajar algunos sin que todos se queden parados

- 5- En tu opinión, ¿cuáles dirías que son algunas de las limitaciones que encuentras a la hora de impartir la asignatura de Educación Física?

Bueno, pues yo tengo la suerte que en el centro en el que estoy la verdad es que las instalaciones, desde mi punto de vista, son bastante buenas, y el material que tenemos es abundante. Sobre todo la mayor limitación que me encuentro es un poquito la confianza que tienen los alumnos para realizar algunas tareas que no están acostumbrados; cuando son cosas que ellos conocen no tienen problema en lanzarse, pero cuando les he intentado inculcar contenidos nuevos sí que les cuestan abrir la mente para probar y ya luego ver si les gusta o no, sobre todo si hay otros compañeros delante y tienen miedo de no ser suficientemente buenos y ser juzgados entonces.

- 6- En relación al alumnado, ¿cuáles considera que son algunas de las limitaciones más significativas que pueden encontrar los alumnos y alumnas en la asignatura de Educación Física?

Pues un poquito justo lo que estaba diciendo, que al final a los alumnos les cuesta empezar algo nuevo y son más reactivos que proactivos, y tienen un poquito de miedo de quedar expuestos si les sale mal y de pensar que no son suficientemente buenos comparados con el resto y les cuesta empezar. Una vez entran dentro de la actividad lo disfrutan mucho, ven que no era tan difícil, que les sale mejor de lo que esperaban, pero sobre todo eso, el romper la barrera al principio estando en público.

- 7- ¿Cómo crees que el alumnado se puede ver afectado por estas limitaciones a la hora de afianzar un aprendizaje significativo en la asignatura de Educación Física?

Yo siempre le digo al alumnado que lo intenten, que fallen, y que cuanto más fallen más van a aprender. Pero claro, es un concepto que a estas edades todavía cuesta asimilar, y ese aprendizaje significativo se ve un poquito parado, en ese

sentido entonces es lo que estoy trabajando con ellos; que esa limitación sea la menor, que confíen en ellos mismos, que confíen en que no pasa nada si fallan, y que lo intenten, que prueben, y que si al final no les gusta al menos tienen la experiencia.

- 8- En tu opinión, ¿cuáles crees que podrían ser algunas de las estrategias a seguir para poner remedio a estas limitaciones que tiene el alumnado?

Bueno pues un poquito lo que he dicho en las preguntas anteriores, yo siempre les incito a que vean vídeos de los futbolistas que les gustan, de baloncesto, incluso actores y músicos, que siempre recalcan que han conseguido ya ese nivel probando, y fallando, y equivocándose. Siempre les incito a que se equivoquen todo lo que puedan para que al final aprendan, y algunos cometerán tres fallos y otros serán veinte, pero al final si no lo aprueban y no siguen intentándolo no lo van a conseguir, y al final son objetivos que pueden conseguir porque para eso estamos aquí planificando y organizando todo el año.

- 9- Perfecto Daniel, muchas gracias por tu tiempo y colaboración

7. 10. Anexo 10 - Ficha de Observación no Participativa

Ficha de Observación no Participativa

Observador:

Sesión del día (fecha, UD, número de sesión):

Título de la sesión:

- **Elementos didácticos observables en la intervención docente**
 - Metodología empleada:
 - Objetivos de la sesión:
 - Estructura de la sesión:
 - Organización de espacios y materiales:
 - Contenidos de la sesión:
 - *Feedback* (cantidad y calidad)
 - Evaluación:
 - Control del aula:

- **Elementos relativos a los actos y comportamientos del alumnado**
 - Clima y ambiente del grupo:
 - Puntualidad:
 - Participación activa en las tareas:
 - Respeto demostrado hacia el docente:
 - Respeto demostrado entre compañeros y compañeras:
 - Conflictos observados:

- **Fortalezas encontradas respecto a la sesión:**

- **Debilidades encontradas respecto a la sesión:**

- **Posibles futuras mejoras respecto a la sesión:**

7. 11. Anexo 11 - Cuestionario de Autoconcepto Físico para Jóvenes (PSQ)



**CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO FÍSICO
PARA JÓVENES (PSQ)**

**Máster en Formación de Profesorado de Secundaria
Obligatoria y Bachillerato
(Especialidad EF)**

MATERIA: Trabajo Final de Máster

Autor/a proyecto de investigación: Roberto Duro Sánchez

CURSO: 2021/2022

Cuestionario diseñado por:

Moreno, J.A., Cervelló, E., Vera, J.A. y Ruiz, L.M. (2007). Physical self-concept of Spanish schoolchildren: Differences by gender, sport practice and levels of sport involvement. *Journal of Education and Human Development, 1*, 1-17

Presentación personal:

Mi nombre es Roberto Duro Sánchez, soy alumno del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid. Estoy realizando un proyecto para la asignatura de *Trabajo Final de Máster*, y para ello necesito recabar información acerca de las percepciones que tenéis respecto a vuestro autoconcepto físico. Es por esta razón, que procedo a entregaros este cuestionario referente al estudio del Autoconcepto Físico para Jóvenes (PSQ), desarrollado por Moreno y colaboradores (2007).

Objetivos del proyecto de investigación:

2. Conocer el estado actual del autoconcepto físico que tienen los alumnos y alumnas de un instituto privado de la Comunidad de Madrid.
3. Conocer la frecuencia de práctica de actividad física extraescolar del alumnado de un instituto privado de la Comunidad de Madrid.
4. Analizar las posibles relaciones que se puedan dar entre autoconcepto físico y las variables de sexo y actividad físico-deportiva extraescolar.

Instrucciones para completar el cuestionario:

Este cuestionario está formado por abordan 28 ítems en los que debéis responder siguiendo una escala Linkert de 11 puntos, donde tenéis que seleccionar entre los valores comprendidos entre 0 (totalmente en desacuerdo) y 10 (totalmente de acuerdo) en función del grado de conformidad con los enunciados que se presentan.

Los datos recabados en este formulario se tratarán manteniendo la confidencialidad y privacidad relativa a la identidad del alumnado. En caso de tener alguna duda, podéis dirigiros al docente que esté en el aula, quien os proporcionará la ayuda que necesitéis.

Muchas gracias por la colaboración.

Responde a las siguientes cuestiones tal y como se indica en el enunciado:

- Iniciales de nombre y apellidos (Ejemplo: Felipe Sánchez Gómez = F.S.G)

.....

- Sexo. Marca la casilla correspondiente:

- a) Hombre
- b) Mujer
- c) Prefiero no decirlo

- Edad:

.....

- Práctica de actividades físico-deportivas superior a 20 minutos de duración en horario extraescolar durante la semana, dentro o fuera del centro educativo (incluyendo recreos). Marca la casilla correspondiente:

- a) 0 días a la semana
- b) 1 día a la semana
- c) 2 días a la semana
- d) 3 o más días a la semana

EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD FÍSICA:	VALORA DE 0 A 10 RODEANDO EL NÚMERO:
1. Soy muy bueno/a en casi todos los deportes.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
2. Siempre mantengo una excelente forma física.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
3. Comparado con la mayoría, mi cuerpo no es tan bonito.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
4. Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo, creo que me falta fuerza física.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
5. Me siento muy orgulloso/a de lo que soy y de lo que puedo hacer físicamente.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
6. Siempre me organizo para poder hacer ejercicio físico intenso de forma regular y continuada.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
7. Tengo dificultad para mantener un cuerpo bonito.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
8. Mis músculos son tan fuertes como los de la mayoría de las personas de mi mismo sexo.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
9. Siempre estoy satisfecho/a de cómo soy físicamente.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
10. No me siento seguro/a cuando se trata de participar en deportes.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
11. Siempre mantengo un alto nivel de resistencia y forma física.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
12. Me siento avergonzado/a de mi cuerpo cuando se trata de llevar poca ropa.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
13. Cuando se trata de situaciones que requieren fuerza, soy el primero/a en ofrecerme.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
14. Cuando se trata del aspecto físico, no siento mucha confianza en mí mismo.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
15. Considero que siempre soy de los/as mejores cuando se trata de participar en actividades deportivas.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
16. Suelo encontrarme un poco incómodo/a en lugares donde se practica ejercicio físico y deporte.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
17. Pienso que a menudo se me admira porque mi físico o mi tipo de figura se considera bonita.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
18. Tengo poca confianza cuando se trata de mi fuerza física.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
19. Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de mi aspecto físico.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
20. Suelo estar entre los/as más rápidos/as cuando se trata de aprender nuevas habilidades deportivas.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
21. Me siento muy confiado/a para practicar de forma continuada y para mantener mi forma física.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
22. Creo que, comparado/a con la mayoría, mi cuerpo no parece estar en la mejor forma.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
23. Creo que comparado con la mayoría, soy muy fuerte y tengo músculos bien desarrollados.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
24. Desearía tener más respeto hacia mi propio físico.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
25. Cuando surge la oportunidad, siempre soy de los/as primeros/as para participar en deportes.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
26. No me siento seguro/a sobre el aspecto de mi cuerpo.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
27. Creo que no soy tan bueno/a como la mayoría cuando se trata de situaciones que requieren fuerza.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
28. Me siento muy satisfecho/a tal y como soy físicamente.	0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Información sobre la codificación de las preguntas por dimensión:

Dimensiones del Autoconcepto Físico	Ítems
Condición física	2, 5, 7, 12, 22, 27(-)
Apariencia	3(-), 8(-), 10, 13(-), 18, 25(-), 28(-), 30
Competencia percibida	1, 14, 16, 20, 21, 26
Fuerza	4(-), 9, 23(-), 24, 29(-)
Autoestima	6(-), 11(-), 15(-), 17(-), 19(-)

Cuestionario diseñado por:

Moreno, J.A., Cervelló, E., Vera, J.A. y Ruiz, L.M. (2007). Physical self-concept of Spanish schoolchildren: Differences by gender, sport practice and levels of sport involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1, 1-17

7.12. Anexo 12 – Solicitud de consentimiento informado para los participantes – Cuestionario de Autoconcepto Físico para Jóvenes (PSQ)



Consentimiento Informado para Participantes del Proyecto de Investigación

El propósito de este documento de consentimiento es proveer a los participantes en este proyecto de investigación con una explicación de los procedimientos y naturaleza del mismo, así como de su rol que desempeñarán en él como participantes. El presente proyecto de investigación es conducido por Roberto Duro Sánchez, alumno del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid. Los objetivos principales de este estudio son:

1. Conocer el estado actual del autoconcepto físico que tienen los alumnos y alumnas de un instituto privado de la Comunidad de Madrid.
2. Conocer la frecuencia de práctica de actividad física extraescolar del alumnado de un instituto privado de la Comunidad de Madrid.
3. Analizar las posibles relaciones que se puedan dar entre autoconcepto físico y las variables de sexo y actividad físico-deportiva extraescolar.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en un cuestionario. Esto tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo. La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Roberto Duro Sánchez, y autorizo el uso de la información recogida. He sido informado (a) sobre los objetivos del proyecto, y expreso mi autorización en las condiciones mencionadas.

En, Madrid a _____ de _____ de _____ Fdo.: _____

7.13. Anexo 13 – Solicitud de consentimiento informado para los padres, madres y/o tutores legales – Cuestionario de Autoconcepto Físico para Jóvenes (PSQ)



Yo, _____, madre/padre/tutor legal del alumno o alumna _____, autorizo, por medio de este documento firmado, la participación de mi hijo/a menor de edad en el proyecto de investigación educativa realizado por Roberto Duro Sánchez con el siguiente título: *Análisis del autoconcepto físico en alumnos y alumnas de Educación Física de Educación Secundaria Obligatoria en un instituto privado de la Comunidad de Madrid.*

He sido informado/a de los procedimientos y objetivos del presente proyecto de investigación, así como la manera en que la participación de mi hijo/a de desarrollará.

Autorizo, la utilización por parte de los investigadores de los datos recogidos en relación al alumno/a _____ de forma anónima, y manteniendo la confidencialidad, intimidad, y la discreción se espera al contar con la participación de un menor de edad.

Por ello, en estas condiciones, AUTORIZO la participación de mi hijo/a en el presente proyecto de investigación.

Firmado:

En Madrid, _____ de _____ de _____

7.14. Anexo 14 – Informe del proyecto para el centro educativo - Análisis del autoconcepto físico en alumnos y alumnas de Educación Física de Educación Secundaria Obligatoria en un instituto privado de la Comunidad de Madrid



INFORME DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA EL CENTRO EDUCATIVO

Título del proyecto: Análisis del autoconcepto físico en alumnos y alumnas de Educación Física de Educación Secundaria Obligatoria en un instituto privado de la Comunidad de Madrid

Máster en Formación de Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Especialidad EF)

***MATERIA:* Trabajo de Fin de Máster**

Autor/a proyecto de investigación: Roberto Duro Sánchez

CURSO: 2021/2022

Presentación personal e institucional:

Mi nombre es Roberto Duro Sánchez, soy alumno del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid. En estos momentos me encuentro realizando un proyecto de investigación titulado *Análisis del autoconcepto físico en alumnos y alumnas de Educación Física de Educación Secundaria Obligatoria en un instituto privado de la Comunidad de Madrid*. El presente documento tiene como finalidad hacerles conocer los detalles del proyecto de investigación y solicitarles su consentimiento informado para que el alumnado del centro pueda participar en él.

Objetivos del proyecto de investigación:

- Conocer el estado actual del autoconcepto físico que tienen los alumnos y alumnas de un instituto privado de la Comunidad de Madrid.
- Conocer la frecuencia de práctica de actividad física extraescolar del alumnado de un instituto privado de la Comunidad de Madrid.
- Analizar las posibles relaciones que se puedan dar entre autoconcepto físico y las variables de sexo y actividad físico-deportiva extraescolar.

Breve descripción del proyecto

En el presente proyecto, los investigadores se plantean como objetivos el conocer el estado actual del autoconcepto físico en el alumnado de educación física de un instituto privado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad, y analizar las posibles relaciones con variables de edad, sexo, y práctica de actividad física extraescolar. Para ello, se aplicará el cuestionario *Physical Self Questionnaire* (PSQ) de Fox y Corbin (1989) adaptado y validado por Moreno y compañeros (2007), el cual registra unos valores *Crombach alpha* entre .62 y .85 para los cinco subdominios, que reflejaban la consistencia interna del instrumento. A este cuestionario se han añadido unas preguntas de tipo sociodemográfico para consultar el sexo y la edad de los participantes, así una pregunta para medir la frecuencia de la práctica de actividad física durante más de 20 minutos en horario extraescolar (días a la semana: 1, 2-3, 3 o más). Este cuestionario será suministrado a una muestra de 28 estudiantes pertenecientes a un grupo de 1º de ESO con edades entre 11 y 12 años, pertenecientes centro educativo seleccionado. El principal beneficio que se pretende extraer de este proyecto está encaminado a conocer el estado actual del autoconcepto físico del alumnado, considerando la relevancia que este tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos como el de la educación física. Al recabar información sobre este objeto de estudio, se pretende analizar las posibles relaciones con las variables de actividad física extraescolar, sexo, y edad, con el fin de identificar los grupos con los valores mayores y menores en relación al autoconcepto físico, y aplicar proyectos de intervención que fomenten autopercepciones positivas en el alumnado respecto a su físico, así como la práctica regular de actividad física extraescolar.

Metodología

El presente proyecto de investigación de recabar información sobre un determinado objeto de estudio (autoconcepto físico) a través de un método cuantitativo e indirecto como es el

cuestionario. A través de esta técnica de recogida de información, el investigador responsable suministra un conjunto de preguntas y cuestiones por medio de las cuales se pretende recoger información de valor en relación a los objetivos establecidos en el proyecto.

La metodología empleada en este proyecto tiene un carácter cuantitativo, ya que el cuestionario empleado, referente al estudio del Autoconcepto Físico para Jóvenes (PSQ) elaborado por Moreno y colaboradores (2007), permite registrar información relativa al autoconcepto físico y sus subdominios a través de respuestas codificadas en una escala Linkert de 11 puntos, donde el alumnado selecciona entre los valores comprendidos entre cero (totalmente en desacuerdo) y 10 (totalmente de acuerdo).

A esta recogida de datos le sucede un posterior análisis e interpretación de resultados, que permita analizar la posible existencia de relaciones entre variables y establecer una serie de conclusiones respecto al estado del objeto de estudio en una población concreta.

Se procura generar un conocimiento en relación al objeto de estudio, de forma que pueda ser utilizado en un futuro como uno de los puntos de partida que fundamenten un proyecto de innovación.

Participación del alumnado en el proyecto

La participación del alumnado en el presente proyecto de investigación es de carácter libre y voluntario, pudiendo solicitar ser excluido de esta investigación y que sus respuestas registradas no sean consideradas en esta investigación sin justificación previa ni perjuicio alguno. Al alumnado se le pedirá responder una serie de preguntas pertenecientes al cuestionario del Autoconcepto Físico para Jóvenes (PSQ), desarrollado por Moreno y colaboradores (2007). Esto tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo.

El alumnado que participa en este proyecto de investigación lo hace bajo su expreso consentimiento informado que firma y autoriza, así como bajo el consentimiento de sus padres/madres o tutores legales.

Confidencialidad

La confidencialidad de la identidad del alumnado participante en este proyecto de investigación será resguardada a través de las siguientes medidas:

En el cuestionario, el alumnado únicamente registrará sus iniciales, tras lo cual, el investigador asignará un número de codificación a cada cuestionario, siendo por tanto las respuestas anónimas y solo el investigador responsable tendrá acceso a los datos proporcionados en ellas.

En el análisis general de los datos, llevado a cabo por el investigador Roberto Duro Sánchez, se utilizará el sistema de códigos numéricos para identificar la información relativa a cada cuestionario.

Dadas las características del presente proyecto de investigación, los datos recogidos durante el proceso de aplicación del cuestionario serán usados únicamente en instancias académicas. Asimismo, el investigador Roberto Duro Sánchez asume un compromiso de confidencialidad para resguardar identidad de todos los involucrados en el presente proyecto de investigación.

Almacenamiento y resguardo de la información

Toda la información que se recoja de este proyecto de investigación estará siempre resguardada y al cuidado del investigador Roberto Duro Sánchez, quien destinará un casillero en su oficina bajo llave donde se guardará todo documento correspondiente al proyecto. En relación al material electrónico, será almacenado con su correspondiente contraseña en los equipos informáticos del investigador.

Tanto este consentimiento, como los documentos y formularios impresos que se elaboren y se repartan a participantes y familiares, se almacenarán durante un periodo de cinco años. Una vez concluido este plazo se procederá a su eliminación.

Acceso a los resultados de la investigación

Tanto el centro educativo como los participantes que han formado parte de este proyecto de investigación podrán consultar la información que se ha registrado durante la ejecución del proyecto. Para ello será necesaria una solicitud previa al investigador responsable del proyecto, Roberto Duro Sánchez, quien se compromete a mostrar cooperación y proponer vías para tal acceso.

Beneficios del proyecto

Este proyecto está diseñado con la intención de conocer el estado actual del autoconcepto físico del alumnado de un instituto privado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid, y analizar las posibles relaciones que se puedan establecer con diferentes variables sociodemográficas tales como la edad, el sexo y la práctica físico-deportiva extraescolar. Las conclusiones y reflexiones establecidas una vez sean llevadas a cabo tanto la recogida como el análisis de datos, permitirán a los investigadores realizar una comparación con los hallazgos más relevantes que se han obtenido en las investigaciones que tratan este objeto de estudio en contextos de España con características similares al escogido para esta proyecto. La posibilidades que este proyecto, se centran principalmente en la construcción y aplicación de proyectos de intervención educativa, así como de propuestas de innovación educativa, que permitan una mejora en los índices relativos al autoconcepto físico del alumnado de educación física en este instituto privado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid.

Entre los principales beneficios que se pueden extraer de este proyecto cabe destacar la importancia de conocer el estado actual de las percepciones que tiene sobre su propio físico, teniendo en consideración la relevancia que el autoconcepto físico tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos como el de la educación física.

La posibilidad de tener conocimiento del estado actual del autoconcepto físico en el alumnado y llevar a cabo una análisis mediante el cual se puedan establecer posibles relaciones con variables sociodemográficas tales como la edad, el sexo, permitirían tanto al centro educativo como al equipo docente conocer cuáles son los grupos concretos en los que se registran mayores o menores puntuaciones respecto al autoconcepto físico. Al recabar esta información, se podrían plantear y aplicar programas de intervención destinados a lograr unas autopercepciones más positivas en el alumnado, teniendo en especial consideración a los grupos con bajos registros en relación al constructo del autoconcepto físico.

Otro beneficio que se podría obtener de este proyecto de investigación sería analizar las posibles relaciones que existen entre el autoconcepto físico y la práctica de actividad física del alumnado en el contexto específico de este centro educativo. Tal y como reflejan en su estudio Reigal Garrido y colaboradores (2013), el autoconcepto físico no sólo conlleva en el alumnado una serie de concepciones mentales sobre su realidad física, sino que también provoca una serie de emociones y sentimientos que implican una asociación más positiva o menos con la práctica de actividades físico-deportivas. Podría resultar de gran utilidad para el centro educativo conocer la relación que pueda existir entre estas dos variables, ya que, tal y como reflejan las investigaciones relativas a este ámbito (Gentil-Adarve et al., 2019; Marsh y Craven, 2006; Trautwein et al., 2008), en determinadas ocasiones se da una relación bidireccional entre ambas. El conocimiento relativo a esta relación permitiría al centro educativo diseñar e implementar intervenciones orientadas a mejorar tanto el autoconcepto físico del alumnado como a fomentar la práctica de actividades físico deportivas.

Teniendo en consideración el estado actual de la literatura científica relacionada con el autoconcepto físico y los posibles beneficios que se pueden extraer de un proyecto de investigación como el presente, se lleva a cabo la exposición de esta propuesta al centro educativo, con la intención de iniciar una colaboración que pueda derivar en una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el centro educativo y en el área de la educación física.

Referencias bibliográficas citadas:

- Gentil-Adarve, M., Zurita-Ortega, F., Gómez-Sánchez, V., Padial-Ruz, R., & Lara-Sánchez, A. J. (2019). Influencia de la práctica de actividad física en el autoconcepto de adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 342-347.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 133-163.
- Moreno, J.A., Cervelló, E., Vera, J.A. y Ruiz, L.M. (2007). Physical self-concept of Spanish schoolchildren: Differences by gender, sport practice and levels of sport involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1, 1-17.
- Trautwein, U., Gerlach, E., & Lüdtke, O. (2008). Athletic classmates, physical self-concept, and free-time physical activity: A longitudinal study of frame of reference effects. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 988.

7.15. Anexo 15 - Game Performance Assessment Instrument (GPAI)

Tabla 5.

GPAI para baloncesto 1º ESO. Elaboración propia, inspirado en Yagüe Cabezón y Gutiérrez-García (2018).

Alumnado evaluador:		Alumnado evaluado:		
Sesión	Ítem	Habilidad/aspecto a evaluar	Apropiadas	Inapropiadas
TOMA DE DECISIONES				
10	1	Defensa: Se sitúa entre el balón y la canasta		
4	2	Ataque: Realiza desmarques para intentar recibir el balón		
7	3	Ataque: Realiza lanzamientos cuando se encuentra cerca de la canasta libre de marca		
5	4	Ataque: Pasa a los compañeros/as cuando estos/as se encuentran libres de marca		
2	5	Ataque: Protege el balón del rival cuando bota		
EJECUCIÓN				
2	6	Bota el balón de manera correcta (dominando el balón, sin cometer infracciones)		
4	7	Pide el balón a los/las compañeros/as cuando se encuentran libre de marca		
9	8	Marca los pasos de manera correcta cuando entra a canasta		
7	9	Demuestra una técnica de tiro correcta (posición y movimiento de las manos)		
5	10	Domina los diferentes tipos de pase (pase picado, pase de pecho)		
NÚMERO TOTAL DE ACCIONES				
NOTA GLOBAL			<u>Decisiones apropiadas x 100</u>	
			Número total de acciones	

7.16. Anexo 16 - Ficha de autoevaluación del dominio afectivo del alumnado

Tabla 6.

Ficha de autoevaluación del dominio afectivo del alumnado. Elaboración propia, inspirado en Pérez-Pueyo y colaboradores (2020).

Alumnado:					
Responde a las siguientes preguntas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
He sido comprensivo y he animado a mis compañeros/as					
Practiqué el juego cumpliendo las reglas, sin trampas					
Respeté los comentarios y opiniones de mis compañeros/as					
Participé con predisposición y compromiso en las tareas					
No he provocado conflictos con los compañeros/as o adversarios/as					

7.17. Anexo 17 – Sesiones de la Unidad Didáctica

SESIÓN 1

CURSO	1º ESO			Nº ALUMN@S	28	OBSERVACIONES
FECHA	29/03/2022	HORA	8:50 AM	UD	CAMINO A LA NBA - BALONCESTO	
TRIMESTRE	3º	MES	MARZO	Nº SESIÓN	1	
TÍTULO	BALONCESTO: ¿CÓMO JUGAMOS? – INTRODUCCIÓN - EVALUACIÓN INICIAL					
OBJETIVOS SESIÓN	<p>O1: Conocer y respetar las reglas básicas del baloncesto, atendiendo a los elementos principales de su lógica interna.</p> <p>O2: Conocer y llevar a cabo los diferentes conceptos básicos de ataque y defensa (ocupación de espacios, desmarques, estrategias ofensivas, estrategias defensivas)</p> <p>O6 (GEN): Incorporar recursos y estrategias que permitan trabajar en grupo, respetando y teniendo en consideración las opiniones y puntos de vista de los compañeros/as.</p> <p>O7 (GEN): Asimilar las ventajas y oportunidades que el baloncesto proporciona a la hora de llevar un estilo de vida saludable en el aspecto físico, mental, y social.</p> <p>O8 (GEN): Establecer e incorporar las indicaciones procedimentales para desarrollar la práctica del baloncesto forma segura y conveniente.</p>					
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos funcionales y principios estratégicos del baloncesto; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. (Fase defensiva del juego, fase ofensiva del juego). Estímulos relevantes que en baloncesto condicionan la conducta motriz (Situación de los jugadores, del balón y de la canasta, ocupación de los espacios, etc.) La colaboración y la toma de decisiones en equipo. 					
COMPETENCIAS	CAA, SIEE, CSC, CL					
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Balones de baloncesto Canastas Conos Equipo de música 	TIEMPO SESIÓN	50-55 MIN			

ESPACIO	• Pabellón deportivo/ Pistas exteriores 4/6 canastas	METODOLOGÍA	Modelo comprensivo de iniciación deportiva
----------------	--	--------------------	--

DESARROLLO

Presentación de la sesión y la unidad didáctica (10 min):

Al comienzo de la clase, el docente explicará las características principales de la unidad didáctica que se va a comenzar. Para ello, procederá a exponer los objetivos didácticos de la unidad, así como el número de sesiones que se van a llevar a cabo y su secuencia.

A continuación se explicarán cuáles son los objetivos principales de la sesión, cuál será la secuencia de tareas que se va a seguir, y cómo va a trabajar el alumnado en cada una de las tareas.

Durante este periodo de tiempo, el docente comenzará su evaluación inicial planteando una serie de preguntas referidas a la lógica interna del baloncesto (elementos estructurales y espaciales, objetivos del juego, contextualización y duración del juego). A través del descubrimiento guiado, se tratará de llevar a cabo una introducción a los contenidos y objetivos de la unidad didáctica de baloncesto, sentar unas bases para la correcta realización de las tareas durante la unidad didáctica, y generar una motivación en el alumnado fomente su participación activa en las tareas.

Tarea 1 – Juego deportivo evaluación inicial – Partidos reducidos 4vs4 / 5vs5 (25 min : 1' explicación, 4' preguntas planteadas, y 20' desarrollo)

Objetivo: Llevar a cabo una primera toma de contacto con el deporte del baloncesto familiarizándose con el balón, terreno de juego, y reglas básicas que conforman la lógica interna del juego.

Desarrollo: En esta tarea, los alumnos/as participarán en una serie de partidos de baloncesto de 4vs4 o 5vs5 con una duración de 5 minutos, en los que pondrán en práctica los conocimientos previos referentes al baloncesto. Durante esta tarea, el docente llevará a realizar una evaluación inicial del grupo, que le servirá para identificar los aspectos principales sobre los que hacer hincapié a lo largo de la unidad didáctica, de forma que se pueda lograr la consecución de objetivos didácticos atendiendo a las limitaciones y la diversidad del grupo.

Tras la finalización de cada uno de los partidos de 5 minutos, el docente formulará brevemente una serie de preguntas al alumnado a raíz de la observación del juego, con la intención de generar reflexiones en los estudiantes, y que de forma autónoma puedan representar alternativas a las preguntas/problemas planteados.

Tarea 2 – Asamblea final – Reflexionando sobre lo vivido (5 min)

Objetivo: Afianzar de forma conjunta los elementos básicos correspondientes a la lógica interna del baloncesto, reflexionando sobre las reglas básicas del juego, los conceptos básicos de ataque y defensa que se han representado, y las habilidades técnicas que se han ejecutado durante los partidos.

Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán sobre las situaciones que se han producido durante los partidos que han jugado con sus compañeros/as. Estas reflexiones estarán guiadas por el docente, quien planteará preguntas encaminadas a que los alumnos/as aporten respuestas que conformen el conocimiento básico necesario para practicar este deporte de forma correcta. De forma conjunta, se analizarán situaciones

relativas a las reglas básicas del baloncesto y las consecuencias de las posibles infracciones, los conceptos de ataque y defensa que se han producido, y los diferentes gestos y habilidades técnicas que han representado (pase, lanzamiento, bote)

OBSERVACIONES

Al comienzo de la clase, durante la presentación de la unidad didáctica, el docente pudo observar que el componente motivacional hacia el baloncesto estaba presente de manera mayoritaria entre el alumnado. A pesar de ello, se identificaron determinados alumnos/as que no parecían estar realmente motivados, siendo este un factor a tener en cuenta para fomentar la participación activa de estos alumnos/as en las siguientes sesiones.

Durante los partidos de la Tarea 1, se pudieron observar un gran número de infracciones del reglamento del baloncesto, la gran mayoría de ellos relacionados con formas de desplazamiento no legales (pasos, dobles). Durante estas observaciones, el docente identificó una serie de aspectos del juego en los que hacer especial hincapié durante la unidad didáctica:

- Ocupación racional de los espacios en ataque
- Ocupación racional de los espacios en defensa
- Reglas básicas

En la Tarea 2, los alumnos/as construyeron de forma conjunta las reflexiones y conclusiones relativas al desarrollo de la Tarea 1. Se llevaron a cabo aclaraciones sobre el reglamento del baloncesto y su lógica interna, y se identificaron con acierto las situaciones de ataque y defensa que se produjeron o que se deberían de haber producido.

SESIÓN 2

CURSO	1º ESO			Nº ALUMN@S	28	OBSERVACIONES
FECHA	30/03/2022	HORA	8:50 AM	UD	CAMINO A LA NBA - BALONCESTO	
TRIMESTRE	3º	MES	MARZO	Nº SESIÓN	2	
TÍTULO	NOS DESPLAZAMOS CON BALÓN					
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	<p>O1: Conocer y respetar las reglas básicas del baloncesto, atendiendo a los elementos principales de su lógica interna.</p> <p>O2: Conocer y llevar a cabo los diferentes conceptos básicos de ataque y defensa (ocupación de espacios, desmarques, estrategias ofensivas, estrategias defensivas)</p> <p>O3: Dominar el bote de balón con ambas manos, tanto en estático como en movimiento</p> <p>O6 (GEN): Incorporar recursos y estrategias que permitan trabajar en grupo, respetando y teniendo en consideración las opiniones y puntos de vista de los compañeros/as.</p> <p>O7 (GEN): Asimilar las ventajas y oportunidades que el baloncesto proporciona a la hora de llevar un estilo de vida saludable en el aspecto físico, mental, y social.</p> <p>O8 (GEN): Establecer e incorporar las indicaciones procedimentales para desarrollar la práctica del baloncesto forma segura y conveniente.</p>					
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos funcionales y principios estratégicos del baloncesto; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. (Fase defensiva del juego, fase ofensiva del juego). Estímulos relevantes que en baloncesto condicionan la conducta motriz (Situación de los jugadores, del balón y de la canasta, ocupación de los espacios, etc.) La colaboración y la toma de decisiones en equipo. 					
COMPETENCIAS	CAA, SIEE, CSC, CL					
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Balones de baloncesto Canastas Conos Equipo de música 	TIEMPO SESIÓN	50-55 MIN			

ESPACIO	• Pabellón deportivo/ Pistas exteriores 4/6 canastas	METODOLOGÍA	Modelo comprensivo de iniciación deportiva
DESARROLLO			
<p><u>Presentación de la sesión (5 min):</u></p> <p>Al comienzo de la clase, el docente explicará cuáles son los objetivos principales de la sesión, cuál será la secuencia de tareas que se va a seguir, y cómo va a trabajar el alumnado en cada una de las tareas.</p> <p>Durante este periodo de tiempo, el docente formulará una serie de preguntas sobre la importancia del bote en el baloncesto como forma de desplazamiento, las situaciones que se puede generar al dominar esta habilidad, y los elementos del reglamento que hacen referencia al bote. Los alumnos/as tratarán de dar respuesta a estas preguntas/situaciones de manera conjunta, para generar una base de conocimiento sobre la que poder construir en las tareas siguientes.</p> <p><u>Tarea 1 – Juego deportivo inicial – Partido condicionado 4vs4 / 5vs5 - saliendo del cuadrado botando (10 min : 1’ explicación, 9’ desarrollo)</u></p> <p>Objetivo: Desarrollar la habilidad del bote como forma de desplazamiento en una situación de juego modificado.</p> <p>Desarrollo: En esta tarea, los alumnos/as participarán en una serie de partidos de baloncesto de 4vs4 o 5vs5. El espacio estará delimitado por conos formando un cuadrado alrededor de la canasta. El juego se desarrollará de manera que se respeten las reglas básicas del baloncesto sobre las que se ha reflexionado al principio de la sesión. Cuando el docente pite con el silbato, el jugador/a con balón deberá salir del cuadrado botando en menos de 3 segundos, siendo únicamente defendido por un jugador/a rival. Si el jugador/a ofensivo/a consigue salir, puntuará para su equipo. De forma simultánea, se trabajarán los conceptos básicos de defensa, atendiendo a la correcta posición corporal en relación al atacante.</p> <p><u>Tarea 2 – Toma de conciencia – (2 min)</u></p> <p>Objetivo: Reflexionar sobre lo ocurrido durante la Tarea 1, tomando conciencia sobre la importancia del bote como forma de desplazamiento en baloncesto, y cómo realizarlo de forma correcta.</p> <p>Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán de forma conjunta con el docente sobre las situaciones que se han producido durante los partidos que han jugado con sus compañeros/as. Estas reflexiones estarán guiadas por el docente, quien planteará una serie de preguntas encaminadas a resolver un problema táctico (ocupación con balón de espacios libres), posibilitando que los alumnos/as aporten respuestas que permitan determinar cómo resolver esta situación de forma correcta (a través del desplazamiento botando).</p> <p><u>Tarea 3 – Ejecución de la habilidad – Los conos numéricos (10 min: 1’ explicación, 9’ desarrollo)</u></p> <p>Objetivo: Desarrollar la habilidad del bote como forma de desplazamiento en una situación de juego modificado.</p> <p>Desarrollo: El docente plantea una tarea mediante la cual los alumnos/as puedan trabajar la habilidad técnica que se pretende enseñar de forma individual, con la mayor participación</p>			

activa posible para el alumnado. Para ello, el terreno de juego será la pista de baloncesto; alrededor de la cual habrá cuatro conos, cada uno con un número asignado (1,2,3,4). Los alumnos/as estarán organizados por parejas, teniendo un componente de la pareja balón y el otro sin él. El jugador/a con balón deberá desplazarse libremente por el cuadrado, mientras el otro jugador/a defiende de forma pasiva. Cuando el docente diga un número en voz alta, el jugador/a con balón deberá llegar a ese cono sin que el otro jugador/a le robe el balón. Si consigue llegar, puntuará. Una vez que termina esa acción, se cambiarán los roles. Como variante, se podrán decir números con dos dígitos: por ejemplo, al decir el número 14, el jugador/a con balón deberá desplazarse primero al número 1 y después al número 4. El feedback del profesor deberá estar orientado a botar utilizando ambas manos (no solo la mano más hábil), manteniendo el balón alejado del defensor mientras se bota, y levantando la cabeza para mantener la mirada al frente y analizar la situación. De forma simultánea, se trabajarán los conceptos básicos de defensa, atendiendo a la correcta posición corporal en relación al atacante.

Tarea 4 – Juego deportivo – Partido condicionado 4vs4 / 5vs5 - saliendo del cuadrado botando (10 min : 1' explicación, 9' desarrollo)

Objetivo: Desarrollar la habilidad del bote como forma de desplazamiento en una situación de juego modificado.

Desarrollo: En esta tarea, se lleva a cabo una propuesta global en la que se incluyen los planteamientos y problemas tácticos relacionados con el bote en las anteriores tareas. De esta manera, se plantea a través del juego del inicio, siendo esta vez posible que cualquier jugador robe el balón al jugador/a ofensivo/a que trata de salir del cuadrado una vez que el docente pite. De forma simultánea, se trabajarán los conceptos básicos de defensa, atendiendo a la correcta posición corporal en relación al atacante.

Tarea 5 – Asamblea final – Reflexionando sobre lo aprendido (5 min)

Objetivo: Afianzar de forma conjunta los elementos que conforman el aprendizaje de la sesión, analizando cómo han construido su aprendizaje, y qué competencias han desarrollado.

Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán sobre las situaciones que se han producido durante las tareas, y llevarán a cabo una asamblea que el docente guiará a través de preguntas que susciten y generen reflexiones entre el alumnado en relación al aprendizaje conseguido en la sesión

OBSERVACIONES

Durante la Tarea 1, los alumnos/as han sabido interpretar de forma correcta cómo desplazarse con balón, a pesar de que la figura del defensor/a lo complicara.

En la Tarea 2, se han llevado a cabo reflexiones que han permitido poner el foco la correcta ejecución del desplazamiento a través del bote. Estas reflexiones, han llevado al alumnado a destacar la importancia de desplazarse con la mirada al frente, y protegiendo el balón del rival.

En la Tarea 3, el docente ha tenido que modificar la disposición del terreno de juego, asignando a cada lado de la pista un número (en vez de un cono) para evitar que hubiera una gran concentración de alumnos/as alrededor de un mismo cono.

La Tarea 4 se ha desarrollado con mayor fluidez que en la ocasión anterior (T2)

En la asamblea final, la participación del alumnado ha permitido que se puedan sacar conclusiones que permiten afianzar el aprendizaje obtenido durante la sesión.

SESIÓN 3

CURSO	1º ESO			Nº ALUMN@S	28	OBSERVACIONES
FECHA	05/04/2022	HORA	8:50 AM	UD	CAMINO A LA NBA - BALONCESTO	
TRIMESTRE	3º	MES	MARZO	Nº SESIÓN	3	
TÍTULO	BOTAMOS PARA ATACAR					
OBJETIVOS SESIÓN	<p>O1: Conocer y respetar las reglas básicas del baloncesto, atendiendo a los elementos principales de su lógica interna.</p> <p>O2: Conocer y llevar a cabo los diferentes conceptos básicos de ataque y defensa (ocupación de espacios, desmarques, estrategias ofensivas, estrategias defensivas)</p> <p>O3: Dominar el bote de balón con ambas manos, tanto en estático como en movimiento</p> <p>O6 (GEN): Incorporar recursos y estrategias que permitan trabajar en grupo, respetando y teniendo en consideración las opiniones y puntos de vista de los compañeros/as.</p> <p>O7 (GEN): Asimilar las ventajas y oportunidades que el baloncesto proporciona a la hora de llevar un estilo de vida saludable en el aspecto físico, mental, y social.</p> <p>O8 (GEN): Establecer e incorporar las indicaciones procedimentales para desarrollar la práctica del baloncesto forma segura y conveniente.</p>					
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos funcionales y principios estratégicos del baloncesto; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. (Fase defensiva del juego, fase ofensiva del juego). Estímulos relevantes que en baloncesto condicionan la conducta motriz (Situación de los jugadores, del balón y de la canasta, ocupación de los espacios, etc.) La colaboración y la toma de decisiones en equipo. 					
COMPETENCIAS	CAA, SIEE, CSC, CL					
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Balones de baloncesto Canastas Conos Equipo de música 	TIEMPO SESIÓN	50-55 MIN			

ESPACIO	• Pabellón deportivo/ Pistas exteriores – 4/6 canastas	METODOLOGÍA	Modelo comprensivo de iniciación deportiva
DESARROLLO			
<p><u>Presentación de la sesión (5 min):</u></p> <p>Al comienzo de la clase, el docente explicará cuáles son los objetivos principales de la sesión, cuál será la secuencia de tareas que se va a seguir, y cómo va a trabajar el alumnado en cada una de las tareas.</p> <p>Durante este periodo de tiempo, el docente formulará una serie de preguntas sobre la importancia del bote en el baloncesto como forma de desplazamiento, las situaciones que se puede generar al dominar esta habilidad, y los elementos del reglamento que hacen referencia al bote. Los alumnos/as tratarán de dar respuesta a estas preguntas/situaciones de manera conjunta, para generar una base de conocimiento sobre la que poder construir en las tareas siguientes. Esta vez, las preguntas se orientarán a cómo se pueden generar situaciones para atacar la canasta a través del bote, y cómo elegir cuándo se debe pasar y cuándo desplazarse botando.</p> <p><u>Tarea 1 – Juego deportivo inicial – Partido condicionado 4vs4 / 5vs5 - Pista de hielo (10 min : 1' explicación, 9' desarrollo)</u></p> <p>Objetivo: Desarrollar la habilidad del bote como forma de desplazamiento en una situación de juego modificado para atacar la canasta rival.</p> <p>Desarrollo: En esta tarea, los alumnos/as participarán en una serie de partidos de baloncesto de 4vs4 o 5vs5. El juego se desarrollará de manera que se respeten las reglas básicas del baloncesto sobre las que se ha reflexionado al principio de la sesión. Cuando el docente pite con el silbato, a los jugadores sin balón se les “congelarán los pies”, únicamente pudiendo utilizar las manos para defender, teniendo los pies inmovilizados. El jugador/a con balón, tendrá tres segundos para desplazarse botando hacia una posición favorable de tiro para poder anotar. El desplazamiento con bote deberá de realizarse tratando de evitar que los defensores roben el balón, por lo tanto se deberá mantener lejos de sus manos. De forma simultánea, se trabajarán los conceptos básicos de defensa, atendiendo a la correcta posición corporal en relación al atacante.</p> <p><u>Tarea 2 – Toma de conciencia – (2 min)</u></p> <p>Objetivo: Reflexionar sobre lo ocurrido durante la Tarea 1, tomando conciencia sobre la importancia del bote como forma de desplazamiento en baloncesto para atacar la canasta y buscar una posición de tiro favorable, y sobre cómo realizarlo de forma correcta.</p> <p>Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán de forma conjunta con el docente sobre las situaciones que se han producido durante los partidos que han jugado con sus compañeros/as. Estas reflexiones estarán guiadas por el docente, quien planteará una serie de preguntas encaminadas a resolver un problema táctico (desplazamiento con balón hacia una zona favorable para el lanzamiento a canasta), posibilitando que los alumnos/as aporten respuestas que permitan determinar cómo resolver esta situación de forma correcta (a través del desplazamiento con bote, botando con la mano alejada, protegiendo el balón, y con la mirada al frente).</p> <p><u>Tarea 3 – Ejecución de la habilidad – Pista de hielo 2vs1 (10 min: 1' explicación, 9' desarrollo)</u></p> <p>Objetivo: Desarrollar la habilidad del bote como forma de desplazamiento en una situación de</p>			

juego modificado para encontrar una zona de tiro favorable/atacar la canasta.

Desarrollo: El docente plantea una tarea mediante la cual los alumnos/as puedan trabajar la habilidad técnica que se pretende enseñar de forma individual, con la mayor participación activa posible para el alumnado. Para ello, se llevarán a cabo situaciones de 2vs1 de máximo 15 segundos, en las que cuando el docente pite, el jugador/a ofensivo/a que no lleva el balón quedará con los pies inmovilizados, siendo una situación de 1 vs1, en la que el jugador/a con balón deberá utilizar el bote para aproximarse a la canasta y encontrar una situación favorable de tiro. De forma simultánea, se trabajarán los conceptos básicos de defensa, atendiendo a la correcta posición corporal en relación al atacante.

Tarea 4 – Juego deportivo – Partido condicionado 4vs4 / 5vs5 (10 min : 1' explicación, 9' desarrollo)

Objetivo: Desarrollar la habilidad del bote como forma de desplazamiento en una situación de juego modificado para atacar la canasta rival.

Desarrollo: En esta tarea, se lleva a cabo una propuesta global en la que se incluyen los planteamientos y problemas tácticos relacionados con el bote en las anteriores tareas. En esta ocasión se llevarán a cabo una serie de partidos modificados 4vs4 o 5vs5, en los cuales si el jugador que anota una canasta ha realizado previamente un desplazamiento con bote, la canasta vale 3 puntos.

Tarea 5 – Asamblea final – Reflexionando sobre lo aprendido (5 min)

Objetivo: Afianzar de forma conjunta los elementos que conforman el aprendizaje de la sesión, analizando cómo han construido su aprendizaje, y qué competencias han desarrollado.

Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán sobre las situaciones que se han producido durante las tareas, y llevarán a cabo una asamblea que el docente guiará a través de preguntas que susciten y generen reflexiones entre el alumnado en relación al aprendizaje conseguido en la sesión

OBSERVACIONES

Durante la Tarea 1, los alumnos/as han sabido interpretar de forma correcta cómo desplazarse con balón. La principal complicación que han encontrado ha ocurrido a la hora de mantener el balón alejado de las manos rivales durante el desplazamiento con bote.

En la Tarea 2, se han llevado a cabo reflexiones que han permitido señalar cuáles son las estrategias que deben seguir para evitar que un jugador/a rival robe el balón cuando están desplazándose en dirección a la canasta a través del bote (botar con la mano alejada, protegiendo el balón, con la mirada al frente)

En la Tarea 3, el docente ha tenido que añadir la consigna de que resulte obligatorio para el equipo ofensivo realizar al menos un pase, para añadir incertidumbre a la acción, y que no sean siempre los mismos jugadores/as quienes queden con los pies inmovilizados. El docente aclaró que los alumnos/as podían anotar incluso antes de que el docente pitara con el silbato, aunque era preferible que esperaran a obtener una posición de tiro más favorable acercándose a la canasta.

La Tarea 4 se ha desarrollado con gran fluidez.

En la asamblea final, la participación del alumnado ha permitido que se puedan sacar conclusiones que permiten afianzar el aprendizaje obtenido durante la sesión.

SESIÓN 4

CURSO	1º ESO			Nº ALUMN@S	28	OBSERVACIONES
FECHA	06/04/2022	HORA	8:50 AM	UD	CAMINO A LA NBA - BALONCESTO	
TRIMESTRE	3º	MES	MARZO	Nº SESIÓN	4	
TÍTULO	ENCONTRAMOS AL JUGADOR/A LIBRE					
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	<p>O1: Conocer y respetar las reglas básicas del baloncesto, atendiendo a los elementos principales de su lógica interna.</p> <p>O2: Conocer y llevar a cabo los diferentes conceptos básicos de ataque y defensa (ocupación de espacios, desmarques, estrategias ofensivas, estrategias defensivas)</p> <p>O4 - Dominar la ejecución y recepción de los distintos tipos de pase en baloncesto (de pecho, picado)</p> <p>O6 (GEN): Incorporar recursos y estrategias que permitan trabajar en grupo, respetando y teniendo en consideración las opiniones y puntos de vista de los compañeros/as.</p> <p>O7 (GEN): Asimilar las ventajas y oportunidades que el baloncesto proporciona a la hora de llevar un estilo de vida saludable en el aspecto físico, mental, y social.</p> <p>O8 (GEN): Establecer e incorporar las indicaciones procedimentales para desarrollar la práctica del baloncesto forma segura y conveniente.</p>					
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos funcionales y principios estratégicos del baloncesto; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. (Fase defensiva del juego, fase ofensiva del juego). Estímulos relevantes que en baloncesto condicionan la conducta motriz (Situación de los jugadores, del balón y de la canasta, ocupación de los espacios, etc.) La colaboración y la toma de decisiones en equipo. 					
COMPETENCIAS	CAA, SIEE, CSC, CL					
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Balones de baloncesto Canastas Conos Equipo de música 	TIEMPO SESIÓN	50-55 MIN			

ESPACIO	• Pabellón deportivo/ Pistas exteriores 4/6 canastas	METODOLOGÍA	Modelo comprensivo de iniciación deportiva
DESARROLLO			
<p><u>Presentación de la sesión (5 min):</u></p> <p>Al comienzo de la clase, el docente explicará cuáles son los objetivos principales de la sesión, cuál será la secuencia de tareas que se va a seguir, y cómo va a trabajar el alumnado en cada una de las tareas.</p> <p>Durante este periodo de tiempo, el docente formulará una serie de preguntas sobre la importancia pase y su recepción en el baloncesto para encontrar al jugador/a libre, las situaciones que se puede generar al dominar esta habilidad, y los elementos del reglamento que hacen referencia al pase. Los alumnos/as tratarán de dar respuesta a estas preguntas/situaciones de manera conjunta, para generar una base de conocimiento sobre la que poder construir en las tareas siguientes.</p> <p>Se explicará, de forma conjunta con el alumnado, los principales tipos de pase en baloncesto (picado, de pecho), así como los elementos esenciales para ejecutarlos de forma exitosa.</p> <p><u>Tarea 1 – Juego deportivo inicial – Juego de los 10 pases – Tarea doblada (2 campos) (10 min : 1' explicación, 9' desarrollo)</u></p> <p>Objetivo: Desarrollar la habilidad del pase como estrategia de conservación de balón en una situación de juego modificado.</p> <p>Desarrollo: En esta tarea, los alumnos/as estarán agrupados en equipos de 7 jugadores/as. En un espacio rectangular delimitado por conos, cada equipo deberá mantener la posesión del balón acumulando 10 pases para poder puntuar. El jugador/a que posee el balón no podrá desplazarse, de manera que el resto de jugadores/as deberá ofrecer opciones de pase para recibir el balón. De forma simultánea, se trabajarán los conceptos básicos de defensa, atendiendo a la correcta posición corporal en relación al atacante.</p> <p><u>Tarea 2 – Toma de conciencia – (2 min)</u></p> <p>Objetivo: Reflexionar sobre lo ocurrido durante la Tarea 1, tomando conciencia sobre la importancia del pase como estrategia de conservación de balón</p> <p>Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán de forma conjunta con el docente sobre las situaciones que se han producido durante los partidos que han jugado con sus compañeros/as. Estas reflexiones estarán guiadas por el docente, quien planteará una serie de preguntas encaminadas a resolver un problema táctico (conservación del balón), posibilitando que los alumnos/as aporten respuestas que permitan determinar cómo resolver esta situación de forma correcta (ofreciendo líneas de pase, pensando en opciones de pase antes de recibir el balón, alternando pases de pecho y pases picados, ocupando los espacios de manera racional para reconocerse como jugador/a libre etc.).</p> <p><u>Tarea 3 – Ejecución de la habilidad – 100 metros basket (10 min: 1' explicación, 9' desarrollo)</u></p> <p>Objetivo: Desarrollar la habilidad del pase en una situación de juego modificado para encontrar conservar el balón y aproximarse a una zona de tiro favorable.</p>			

Desarrollo: El docente plantea una tarea mediante la cual los alumnos/as puedan trabajar la habilidad técnica que se pretende enseñar de forma individual, con la mayor participación activa posible para el alumnado. Para ello, se llevarán a cabo situaciones de 3vs2 de máximo 10 segundos donde el equipo con balón deberá llegar a la canasta mediante pases. El jugador/a con balón no podrá desplazarse, por lo que serán los compañeros/as quienes deberán ofrecer líneas de pase hacia la canasta para aproximarse a ella. De forma simultánea, se trabajarán los conceptos básicos de defensa, atendiendo a la correcta posición corporal en relación al atacante.

Tarea 4 – Juego deportivo – Juego de los 10 pases con canastas (10 min : 1' explicación, 9' desarrollo)

Objetivo: Desarrollar la habilidad del pase en una situación de juego modificado para encontrar conservar el balón y aproximarse a una zona de tiro favorable.

Desarrollo: En esta tarea, se lleva a cabo una propuesta global en la que se incluyen los planteamientos y problemas tácticos relacionados con el bote en las anteriores tareas. Se planteará el juego de los 10 pases inicial, en esta ocasión añadiendo dos canastas que los equipos podrán atacar al haber acumulado 6 pases. Cada equipo podrá atacar cualquiera de las dos canastas.

Tarea 5 – Asamblea final – Reflexionando sobre lo aprendido (5 min)

Objetivo: Afianzar de forma conjunta los elementos que conforman el aprendizaje de la sesión, analizando cómo han construido su aprendizaje, y qué competencias han desarrollado.

Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán sobre las situaciones que se han producido durante las tareas, y llevarán a cabo una asamblea que el docente guiará a través de preguntas que susciten y generen reflexiones entre el alumnado en relación al aprendizaje conseguido en la sesión

OBSERVACIONES

Durante la Tarea 1, los alumnos/as han tenido complicaciones a la hora de llegar a los 10 pases, por lo que el docente ha ajustado a la actividad bajando el número de pases necesario para puntuar a 6.

En la Tarea 2, las preguntas formuladas por el alumno del MESOB en prácticas podían haber estado mejor estructuradas, dado que ha sido algo más complicado que lo previsto dirigir al alumnado hacia las conclusiones que se pretendían alcanzar.

En la Tarea 3, el docente ha tenido que añadir la consigna de que resulte obligatorio para el equipo ofensivo realizar al menos tres pases, dado que en ocasiones decidían hacer un único pase largo en dirección a la canasta.

La Tarea 4 se ha desarrollado con mayor fluidez que la Tarea 2.

En la asamblea final, la participación del alumnado ha permitido que se puedan sacar conclusiones que permiten afianzar el aprendizaje obtenido durante la sesión.

SESIÓN 5

CURSO	1º ESO			Nº ALUMN@S	28	OBSERVACIONES
FECHA	19/04/2022	HORA	8:50 AM	UD	CAMINO A LA NBA - BALONCESTO	
TRIMESTRE	3º	MES	MARZO	Nº SESIÓN	5	
TÍTULO	PASAMOS PARA ATACAR					
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	<p>O1: Conocer y respetar las reglas básicas del baloncesto, atendiendo a los elementos principales de su lógica interna.</p> <p>O2: Conocer y llevar a cabo los diferentes conceptos básicos de ataque y defensa (ocupación de espacios, desmarques, estrategias ofensivas, estrategias defensivas)</p> <p>O4 - Dominar la ejecución y recepción de los distintos tipos de pase en baloncesto (de pecho, picado)</p> <p>O6 (GEN): Incorporar recursos y estrategias que permitan trabajar en grupo, respetando y teniendo en consideración las opiniones y puntos de vista de los compañeros/as.</p> <p>O7 (GEN): Asimilar las ventajas y oportunidades que el baloncesto proporciona a la hora de llevar un estilo de vida saludable en el aspecto físico, mental, y social.</p> <p>O8 (GEN): Establecer e incorporar las indicaciones procedimentales para desarrollar la práctica del baloncesto forma segura y conveniente.</p>					
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos funcionales y principios estratégicos del baloncesto; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. (Fase defensiva del juego, fase ofensiva del juego). Estímulos relevantes que en baloncesto condicionan la conducta motriz (Situación de los jugadores, del balón y de la canasta, ocupación de los espacios, etc.) La colaboración y la toma de decisiones en equipo. 					
COMPETENCIAS	CAA, SIEE, CSC, CL					
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Balones de baloncesto Canastas Conos Equipo de música 	TIEMPO SESIÓN	50-55 MIN			

ESPACIO	• Pabellón deportivo/ Pistas exteriores 4/6 canastas	METODOLOGÍA	Modelo comprensivo de iniciación deportiva
----------------	--	--------------------	--

DESARROLLO

Presentación de la sesión (5 min):

Al comienzo de la clase, el docente explicará cuáles son los objetivos principales de la sesión, cuál será la secuencia de tareas que se va a seguir, y cómo va a trabajar el alumnado en cada una de las tareas.

Durante este periodo de tiempo, teniendo en consideración lo aprendido en la anterior sesión, el docente formulará una serie de preguntas que permitan ampliar el conocimiento de los alumnos/as sobre la importancia pase y su recepción en el baloncesto para encontrar al jugador/a libre, las situaciones que se puede generar al dominar esta habilidad, y los elementos del reglamento que hacen referencia al pase. Los alumnos/as tratarán de dar respuesta a estas preguntas/situaciones de manera conjunta, para generar una base de conocimiento sobre la que poder construir en las tareas siguientes.

Se explicará, de forma conjunta con el alumnado, los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de tomar decisiones en relación a cuál de los principales tipos de pase en baloncesto (picado, de pecho) debe utilizarse en cada acción, así como los elementos esenciales para ejecutarlos de forma exitosa.

Tarea 1 – Juego deportivo inicial – Juego de los 6 pases alternados con canastas – Tarea doblada (2 campos) (10 min : 1' explicación, 9' desarrollo)

Objetivo: Desarrollar la habilidad del pase como estrategia de conservación de balón en una situación de juego modificado.

Desarrollo: En esta tarea, los alumnos/as estarán agrupados en equipos de 7 jugadores/as. En un espacio rectangular delimitado por conos, cada equipo deberá mantener la posesión del balón acumulando 6 pases para poder puntuar. El jugador/a que posee el balón no podrá desplazarse, de manera que el resto de jugadores/as deberá ofrecer opciones de pase para recibir el balón. El condicionante que se aplica en esta sesión es el requisito de alternar el tipo de pase, no pudiendo dar los 6 pases del mismo tipo. Se colocarán dos canastas que los equipos podrán atacar al haber acumulado 6 pases. Cada equipo podrá atacar cualquiera de las dos canastas De forma simultánea, se trabajarán los conceptos básicos de defensa, atendiendo a la correcta posición corporal en relación al atacante.

Tarea 2 – Toma de conciencia – (2 min)

Objetivo: Reflexionar sobre lo ocurrido durante la Tarea 1, tomando conciencia sobre la importancia del pase como estrategia de conservación de balón

Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán de forma conjunta con el docente sobre las situaciones que se han producido durante los partidos que han jugado con sus compañeros/as. Estas reflexiones estarán guiadas por el docente, quien planteará una serie de preguntas encaminadas a resolver un problema táctico (conservación del balón), posibilitando que los alumnos/as aporten respuestas que permitan determinar cómo resolver esta situación de forma correcta (ofreciendo líneas de pase, pensando en opciones de pase antes de recibir el balón, alternando pases de pecho y pases picados, ocupando los espacios de manera racional para reconocerse como jugador/a libre etc.).

Tarea 3 – Ejecución de la habilidad – 4vs 3 (10 min: 1' explicación, 9' desarrollo)

Objetivo: Desarrollar la habilidad del pase en una situación de juego modificado para encontrar conservar el balón y aproximarse a una zona de tiro favorable.

Desarrollo: El docente plantea una tarea mediante la cual los alumnos/as puedan trabajar la habilidad técnica que se pretende enseñar de forma individual, con la mayor participación activa posible para el alumnado. Para ello, se llevarán a cabo situaciones de 4vs3 de máximo 10 segundos donde el equipo con balón deberá llegar a la canasta mediante pases. El jugador/a con balón no podrá desplazarse, por lo que serán los compañeros/as quienes deberán ofrecer líneas de pase hacia la canasta para aproximarse a ella. Se deberán dar al menos 3 pases para poder anotar. Los pases deberán alternarse. De forma simultánea, se trabajarán los conceptos básicos de defensa, atendiendo a la correcta posición corporal en relación al atacante.

Tarea 4 – Juego deportivo – Partido 4vs4 o 5vs5 condicionado (10 min : 1' explicación, 9' desarrollo)

Objetivo: Desarrollar la habilidad del pase en una situación de juego modificado para encontrar conservar el balón y aproximarse a una zona de tiro favorable.

Desarrollo: En esta tarea, se lleva a cabo una propuesta global en la que se incluyen los planteamientos y problemas tácticos relacionados con el bote en las anteriores tareas. Se plantearán partidos condicionados de 4vs4 o 5vs5 en los cuales cada canasta tendrá el valor de los pases acumulados antes del tiro, siendo 5 el máximo de puntos (si se completan 5 pases antes de tirar, la canasta vale 5 puntos)

Tarea 5 – Asamblea final – Reflexionando sobre lo aprendido (5 min)

Objetivo: Afianzar de forma conjunta los elementos que conforman el aprendizaje de la sesión, analizando cómo han construido su aprendizaje, y qué competencias han desarrollado.

Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán sobre las situaciones que se han producido durante las tareas, y llevarán a cabo una asamblea que el docente guiará a través de preguntas que susciten y generen reflexiones entre el alumnado en relación al aprendizaje conseguido en la sesión

OBSERVACIONES

En la Tarea 4, los alumnos/as en ocasiones se olvidaban de la situación de tiro que tenían, optando por dar cuantos más pases posibles. Es entonces que el docente limitó la máxima puntuación a 3 puntos por canasta para aportar dinamismo al juego. Por esta razón, y con la intención de que pudieran los estudiantes desarrollar la actividad tal y como se había previsto, se alargó algo más la actividad, recudiendo el tiempo de Tarea 5 a 2 minutos. Tras conversar con el docente acerca de lo sucedido, se llegó a la conclusión de que había sido una decisión acertada, dado que en esta ocasión primaba que el alumnado pudiera aplicar los aprendizajes de manera correcta durante un determinado periodo de tiempo .

SESIÓN 6

CURSO	1º ESO			Nº ALUMN@S	28	OBSERVACIONES
FECHA	20/04/2022	HORA	8:50 AM	UD	CAMINO A LA NBA - BALONCESTO	
TRIMESTRE	3º	MES	MARZO	Nº SESIÓN	6	
TÍTULO	ANOTAMOS SIN PARAR					
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	<p>O1: Conocer y respetar las reglas básicas del baloncesto, atendiendo a los elementos principales de su lógica interna.</p> <p>O2: Conocer y llevar a cabo los diferentes conceptos básicos de ataque y defensa (ocupación de espacios, desmarques, estrategias ofensivas, estrategias defensivas)</p> <p>O5 - Llevar a cabo la correcta realización de lanzamientos y entradas a canasta desde distintas posiciones.</p> <p>O6 (GEN): Incorporar recursos y estrategias que permitan trabajar en grupo, respetando y teniendo en consideración las opiniones y puntos de vista de los compañeros/as.</p> <p>O7 (GEN): Asimilar las ventajas y oportunidades que el baloncesto proporciona a la hora de llevar un estilo de vida saludable en el aspecto físico, mental, y social.</p> <p>O8 (GEN): Establecer e incorporar las indicaciones procedimentales para desarrollar la práctica del baloncesto forma segura y conveniente.</p>					
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos funcionales y principios estratégicos del baloncesto; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. (Fase defensiva del juego, fase ofensiva del juego). Estímulos relevantes que en baloncesto condicionan la conducta motriz (Situación de los jugadores, del balón y de la canasta, ocupación de los espacios, etc.) La colaboración y la toma de decisiones en equipo. 					
COMPETENCIAS	CAA, SIEE, CSC, CL					
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Balones de baloncesto Canastas Conos Equipo de música 	TIEMPO SESIÓN	50-55 MIN			

ESPACIO	• Pabellón deportivo/ Pistas exteriores 4/6 canastas	METODOLOGÍA	Modelo comprensivo de iniciación deportiva
DESARROLLO			
<p><u>Presentación de la sesión (5 min):</u></p> <p>Al comienzo de la clase, el docente explicará cuáles son los objetivos principales de la sesión, cuál será la secuencia de tareas que se va a seguir, y cómo va a trabajar el alumnado en cada una de las tareas.</p> <p>Durante este periodo de tiempo, teniendo en consideración lo aprendido en la anterior sesión, el docente formulará una serie de preguntas que permitan ampliar el conocimiento de los alumnos/as sobre el tiro a canasta en el baloncesto para poder anotar, las situaciones en las que se debe ejecutar, y los elementos del reglamento que hacen referencia al tiro. Los alumnos/as tratarán de dar respuesta a estas preguntas/situaciones de manera conjunta, para generar una base de conocimiento sobre la que poder construir en las tareas siguientes.</p> <p>Se explicará, de forma conjunta con el alumnado, los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de tomar decisiones en relación a cuándo se debe ejecutar el tiro a canasta (situación espacial), así como los elementos esenciales para ejecutar esta habilidad de forma exitosa.</p> <p><u>Tarea 1 – Juego deportivo inicial – 4vs4 con zonas de tiro asignadas – Tarea doblada (2 campos) (10 min : 1’ explicación, 9’ desarrollo)</u></p> <p>Objetivo: Desarrollar la habilidad tiro a canasta para anotar puntos en una situación de juego modificado.</p> <p>Desarrollo: Se plantearán partidos condicionados de 4vs4 o 5vs5. En el terreno de juego, existirán conos que tengan una puntuación asignada dependiendo de la distancia a canasta y complicación del tiro. Los alumnos/as deberán jugar teniendo en cuenta que dependiendo del cono desde el que realicen el lanzamiento a canasta, se conseguirá una u otra puntuación. Los jugadores/as con rol defensivo solo podrán defender los conos que se encuentran más cercanos a la canasta.</p> <p><u>Tarea 2 – Toma de conciencia – (2 min)</u></p> <p>Objetivo: Reflexionar sobre lo ocurrido durante la Tarea 1, tomando conciencia sobre las posibles situaciones de tiro y su ejecución.</p> <p>Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán de forma conjunta con el docente sobre las situaciones que se han producido durante los partidos que han jugado con sus compañeros/as. Estas reflexiones estarán guiadas por el docente, quien planteará una serie de preguntas encaminadas a resolver un problema táctico (desde dónde tirar a canasta), posibilitando que los alumnos/as aporten respuestas que permitan determinar cómo resolver esta situación de forma correcta (buscando situación cercana a canasta ara un tiro sencillo, tirando lo más libre de marca posible).</p> <p><u>Tarea 3 – Ejecución de la habilidad – Encadenando aciertos (10 min: 1’ explicación, 9’ desarrollo)</u></p> <p>Objetivo: Desarrollar la habilidad tiro a canasta para anotar puntos en una situación de juego</p>			

modificado.

Desarrollo: El docente plantea una tarea mediante la cual los alumnos/as puedan trabajar la habilidad técnica que se pretende enseñar de forma individual, con la mayor participación activa posible para el alumnado. Para ello, cada grupo de alumnos/as tendrá 3 canastas asignadas; cada canasta representará un nivel. Cada vez que el alumno/a tire a canasta, subirá o bajará de nivel dependiendo de si anota o no. Al final del tiempo asignado, los jugadores/as que más tiros hayan anotado en el tercer nivel habrán ganado.

Tarea 4 – Juego deportivo – Partido 4vs4 o 5vs5 (10 min : 1’ explicación, 9’ desarrollo)

Objetivo: Desarrollar la habilidad tiro a canasta para anotar puntos en una situación de juego modificado.

Desarrollo: En esta tarea, se lleva a cabo una propuesta global en la que se incluyen los planteamientos y problemas tácticos relacionados con el bote en las anteriores tareas. Se plantearán los partidos condicionados del juego inicial, buscando contrastar la posible mejora en la toma de decisiones de tiro y la ejecución de la habilidad.

Tarea 5 – Asamblea final – Reflexionando sobre lo aprendido (5 min)

Objetivo: Afianzar de forma conjunta los elementos que conforman el aprendizaje de la sesión, analizando cómo han construido su aprendizaje, y qué competencias han desarrollado.

Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán sobre las situaciones que se han producido durante las tareas, y llevarán a cabo una asamblea que el docente guiará a través de preguntas que susciten y generen reflexiones entre el alumnado en relación al aprendizaje conseguido en la sesión

OBSERVACIONES

En la Tarea 2, la participación del alumnado ha sido notablemente mayor que en las anteriores sesiones. En este caso, tras conversar con el docente al final de la sesión, se ha reflexionado sobre la importancia de otorgar el tiempo que sea necesario al alumnado para que establezca sus propias conclusiones, sin importar si se alarga algo más de lo que se tenía previsto.

En la Tarea 4, los alumnos/as llevaron a cabo una mejor toma de decisiones, así como una mejor ejecución de los lanzamientos, en comparación con la Tarea 1.

SESIÓN 7

CURSO	1º ESO			Nº ALUMN@S	28	OBSERVACIONES
FECHA	26/04/2022	HORA	8:50 AM	UD	CAMINO A LA NBA - BALONCESTO	
TRIMESTRE	3º	MES	MARZO	Nº SESIÓN	7	
TÍTULO	DE PROFESIÓN: TIRADORES					
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	<p>O1: Conocer y respetar las reglas básicas del baloncesto, atendiendo a los elementos principales de su lógica interna.</p> <p>O2: Conocer y llevar a cabo los diferentes conceptos básicos de ataque y defensa (ocupación de espacios, desmarques, estrategias ofensivas, estrategias defensivas)</p> <p>O5 - Llevar a cabo la correcta realización de lanzamientos y entradas a canasta desde distintas posiciones.</p> <p>O6 (GEN): Incorporar recursos y estrategias que permitan trabajar en grupo, respetando y teniendo en consideración las opiniones y puntos de vista de los compañeros/as.</p> <p>O7 (GEN): Asimilar las ventajas y oportunidades que el baloncesto proporciona a la hora de llevar un estilo de vida saludable en el aspecto físico, mental, y social.</p> <p>O8 (GEN): Establecer e incorporar las indicaciones procedimentales para desarrollar la práctica del baloncesto forma segura y conveniente.</p>					
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos funcionales y principios estratégicos del baloncesto; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. (Fase defensiva del juego, fase ofensiva del juego). Estímulos relevantes que en baloncesto condicionan la conducta motriz (Situación de los jugadores, del balón y de la canasta, ocupación de los espacios, etc.) La colaboración y la toma de decisiones en equipo. 					
COMPETENCIAS	CAA, SIEE, CSC, CL					
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Balones de baloncesto Canastas Conos Equipo de música 	TIEMPO SESIÓN	50-55 MIN			

ESPACIO	• Pabellón deportivo/ Pistas exteriores 4/6 canastas	METODOLOGÍA	Modelo comprensivo de iniciación deportiva
DESARROLLO			
<p><u>Presentación de la sesión (5 min):</u></p> <p>Al comienzo de la clase, el docente explicará cuáles son los objetivos principales de la sesión, cuál será la secuencia de tareas que se va a seguir, y cómo va a trabajar el alumnado en cada una de las tareas.</p> <p>Durante este periodo de tiempo, teniendo en consideración lo aprendido en la anterior sesión, el docente formulará una serie de preguntas que permitan ampliar el conocimiento de los alumnos/as sobre el tiro a canasta en el baloncesto para poder anotar, las situaciones en las que se debe ejecutar, y los elementos del reglamento que hacen referencia al tiro. Los alumnos/as tratarán de dar respuesta a estas preguntas/situaciones de manera conjunta, para generar una base de conocimiento sobre la que poder construir en las tareas siguientes.</p> <p>Se explicará, de forma conjunta con el alumnado, los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de tomar decisiones en relación a cuándo se debe ejecutar el tiro a canasta (situación espacial), así como los elementos esenciales para ejecutar esta habilidad de forma exitosa.</p> <p><u>Tarea 1 – Juego deportivo inicial – 7vs7 con tres canastas, dos balones – Tarea doblada (2 campos) (10 min : 1’ explicación, 9’ desarrollo)</u></p> <p>Objetivo: Desarrollar la habilidad tiro a canasta para anotar puntos en una situación de juego modificado.</p> <p>Desarrollo: En esta tarea, los alumnos/as estarán agrupados en equipos de 7 jugadores/as. . Se plantearán partidos condicionados en los que haya dos balones en juego, y tres canastas en las que poder anotar. A través de esta tarea, los alumnos/as tendrán un gran número de oportunidades para lanzar a canasta y mejorar esta habilidad.</p> <p><u>Tarea 2 – Toma de conciencia – (2 min)</u></p> <p>Objetivo: Reflexionar sobre lo ocurrido durante la Tarea 1, tomando conciencia sobre las posibles situaciones de tiro y su ejecución.</p> <p>Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán de forma conjunta con el docente sobre las situaciones que se han producido durante los partidos que han jugado con sus compañeros/as. Estas reflexiones estarán guiadas por el docente, quien planteará una serie de preguntas encaminadas a resolver un problema táctico (desde dónde tirar a canasta), posibilitando que los alumnos/as aporten respuestas que permitan determinar cómo resolver esta situación de forma correcta (buscando situación cercana a canasta ara un tiro sencillo, tirando lo más libre de marca posible).</p> <p><u>Tarea 3 – Ejecución de la habilidad – H.O.R.S.E por parejas (10 min: 1’ explicación, 9’ desarrollo)</u></p> <p>Objetivo: Desarrollar la habilidad tiro a canasta para anotar puntos en una situación de juego modificado.</p>			

Desarrollo: El docente plantea una tarea mediante la cual los alumnos/as puedan trabajar la habilidad técnica que se pretende enseñar de forma individual, con la mayor participación activa posible para el alumnado. Para ello, por parejas, los alumnos/as jugarán al juego del H.O.R.S.E, mediante el cual un alumno/a escoge un sitio donde tirar, a canasta, y el/la otro alumno/a debe tirar desde la posición asignada. Si uno falla y el otro anota, se acumula una letra para quien no haya anotado.

Tarea 4 – Juego deportivo – 7vs7 con tres canastas, un balón (10 min : 1’ explicación, 9’ desarrollo)

Objetivo: Desarrollar la habilidad tiro a canasta para anotar puntos en una situación de juego modificado.

Desarrollo: En esta tarea, se lleva a cabo una propuesta global en la que se incluyen los planteamientos y problemas tácticos relacionados con el bote en las anteriores tareas. Se plantearán los partidos condicionados del juego inicial, buscando contrastar la posible mejora en la toma de decisiones de tiro y la ejecución de la habilidad.

Tarea 5 – Asamblea final – Reflexionando sobre lo aprendido (5 min)

Objetivo: Afianzar de forma conjunta los elementos que conforman el aprendizaje de la sesión, analizando cómo han construido su aprendizaje, y qué competencias han desarrollado.

Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán sobre las situaciones que se han producido durante las tareas, y llevarán a cabo una asamblea que el docente guiará a través de preguntas que susciten y generen reflexiones entre el alumnado en relación al aprendizaje conseguido en la sesión

OBSERVACIONES

En la Tarea 4, el docente decidió volver a incorporar un segundo balón, ya que daba gran dinamismo al juego. El resto de la sesión se desarrolló sin complicaciones. El docente de la asignatura mantuvo breves conversaciones con el alumnado de manera individual con la intención de contrastar las impresiones que tenían en relación a los aprendizajes que estaban siendo adquiridos. Al finalizar la sesión, el alumno de MESOB en prácticas y el docente de la asignatura mantuvieron una conversación a modo de *feedback* respecto a la sesión.

SESIÓN 8

CURSO	1º ESO			Nº ALUMN@S	28	OBSERVACIONES
FECHA	27/04/2022	HORA	8:50 AM	UD	CAMINO A LA NBA - BALONCESTO	
TRIMESTRE	3º	MES	MARZO	Nº SESIÓN	8	
TÍTULO	BANDEJA VIENE, BANDEJA VA					
OBJETIVOS SESIÓN	<p>O1: Conocer y respetar las reglas básicas del baloncesto, atendiendo a los elementos principales de su lógica interna.</p> <p>O2: Conocer y llevar a cabo los diferentes conceptos básicos de ataque y defensa (ocupación de espacios, desmarques, estrategias ofensivas, estrategias defensivas)</p> <p>O5 - Llevar a cabo la correcta realización de lanzamientos y entradas a canasta desde distintas posiciones.</p> <p>O6 (GEN): Incorporar recursos y estrategias que permitan trabajar en grupo, respetando y teniendo en consideración las opiniones y puntos de vista de los compañeros/as.</p> <p>O7 (GEN): Asimilar las ventajas y oportunidades que el baloncesto proporciona a la hora de llevar un estilo de vida saludable en el aspecto físico, mental, y social.</p> <p>O8 (GEN): Establecer e incorporar las indicaciones procedimentales para desarrollar la práctica del baloncesto forma segura y conveniente.</p>					
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos funcionales y principios estratégicos del baloncesto; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. (Fase defensiva del juego, fase ofensiva del juego). Estímulos relevantes que en baloncesto condicionan la conducta motriz (Situación de los jugadores, del balón y de la canasta, ocupación de los espacios, etc.) La colaboración y la toma de decisiones en equipo. 					
COMPETENCIAS	CAA, SIEE, CSC, CL					
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Balones de baloncesto Canastas Conos Equipo de música 	TIEMPO SESIÓN	50-55 MIN			

ESPACIO	• Pabellón deportivo/ Pistas exteriores 4/6 canastas	METODOLOGÍA	Modelo comprensivo de iniciación deportiva
----------------	--	--------------------	--

DESARROLLO

Presentación de la sesión (5 min):

Al comienzo de la clase, el docente explicará cuáles son los objetivos principales de la sesión, cuál será la secuencia de tareas que se va a seguir, y cómo va a trabajar el alumnado en cada una de las tareas.

Durante este periodo de tiempo, teniendo en consideración lo aprendido en la anterior sesión, el docente formulará una serie de preguntas que permitan ampliar el conocimiento de los alumnos/as sobre la entrada a canasta en el baloncesto para poder anotar, las situaciones en las que se debe ejecutar, y los elementos del reglamento que hacen referencia al tiro. Los alumnos/as tratarán de dar respuesta a estas preguntas/situaciones de manera conjunta, para generar una base de conocimiento sobre la que poder construir en las tareas siguientes.

Se explicará, de forma conjunta con el alumnado, los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de tomar decisiones en relación a cuándo se debe ejecutar la entrada a canasta (situación espacial), así como los elementos esenciales para ejecutar esta habilidad de forma exitosa.

Tarea 1 – Juego deportivo inicial – 4vs4/5vs5 condicionado– Tarea doblada (2 campos) (10 min : 1’ explicación, 9’ desarrollo)

Objetivo: Desarrollar la habilidad entrada a canasta para anotar puntos en una situación de juego modificado.

Desarrollo: Se plantearán partidos condicionados de 4vs4 o 5vs5. En el terreno de juego, existirán unas zonas a modo de “área” alrededor de la canasta, en las que únicamente podrá entrar un jugador/a ofensivo/a con balón para hacer una entrada a canasta. De esta manera los alumnos/as podrán observar las situaciones en las que se debe hacer una entrada a canasta. Los jugadores/as con rol defensivo solo podrán defender fuera del área delimitada.

Tarea 2 – Toma de conciencia – (2 min)

Objetivo: Reflexionar sobre lo ocurrido durante la Tarea 1, tomando conciencia sobre las posibles situaciones de entrada a canasta y su ejecución.

Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán de forma conjunta con el docente sobre las situaciones que se han producido durante los partidos que han jugado con sus compañeros/as. Estas reflexiones estarán guiadas por el docente, quien planteará una serie de preguntas encaminadas a resolver un problema táctico (desde dónde hacer la entrada a canasta), posibilitando que los alumnos/as aporten respuestas que permitan determinar cómo resolver esta situación de forma correcta (marcando claramente los pasos de forma amplia, apoyándose en el tablero, etc).

Tarea 3 – Ejecución de la habilidad – Competición de bandejas (10 min: 1’ explicación, 9’ desarrollo)

Objetivo: Desarrollar la habilidad de la entrada a canasta para anotar puntos en una situación de juego modificado.

Desarrollo: El docente plantea una tarea mediante la cual los alumnos/as puedan trabajar la habilidad técnica que se pretende enseñar de forma individual, con la mayor participación activa posible para el alumnado. Para ello, por equipos de 4 jugadores/as se competirá en cada una de las canastas contra otro equipo para ver quién anota más bandejas. A mitad de tarea, ambos equipos cambiarán de lado respecto a la canasta.

Tarea 4 – Juego deportivo – 4vs4/5vs5 condicionado (10 min : 1' explicación, 9' desarrollo)

Objetivo: Desarrollar la habilidad tiro a canasta para anotar puntos en una situación de juego modificado.

Desarrollo: En esta tarea, se lleva a cabo una propuesta global en la que se incluyen los planteamientos y problemas tácticos relacionados con el bote en las anteriores tareas. Se plantearán los partidos condicionados del juego inicial, buscando contrastar la posible mejora en la toma de decisiones en la entrada a canasta y la ejecución de la habilidad.

Tarea 5 – Asamblea final – Reflexionando sobre lo aprendido (5 min)

Objetivo: Afianzar de forma conjunta los elementos que conforman el aprendizaje de la sesión, analizando cómo han construido su aprendizaje, y qué competencias han desarrollado.

Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán sobre las situaciones que se han producido durante las tareas, y llevarán a cabo una asamblea que el docente guiará a través de preguntas que susciten y generen reflexiones entre el alumnado en relación al aprendizaje conseguido en la sesión

OBSERVACIONES

A lo largo de la sesión los alumnos/as han progresado en sus ejecuciones de la habilidad técnica, y han escogido mejor los momentos en los que se debía hacer la entrada a canasta. A pesar de que la gran mayoría del alumnado consiguió ejecutar con acierto la habilidad técnica, alrededor de un tercio del alumnado reflejó complicaciones respecto a la ejecución. Ante esta situación, se conversó con ellos para comprobar si entendían en qué contextos del juego se debía recurrir a esta habilidad para anotar, y se comprobó que el aprendizaje se había materializado, y que la correcta ejecución del gesto técnico podía deberse a una cuestión de práctica.

SESIÓN 9

CURSO	1º ESO			Nº ALUMN@S	28	OBSERVACIONES
FECHA	03/05/2022	HORA	8:50 AM	UD	CAMINO A LA NBA - BALONCESTO	
TRIMESTRE	3º	MES	MARZO	Nº SESIÓN	9	
TÍTULO	MAESTROS/AS DE LA BANDEJA					
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	<p>O1: Conocer y respetar las reglas básicas del baloncesto, atendiendo a los elementos principales de su lógica interna.</p> <p>O2: Conocer y llevar a cabo los diferentes conceptos básicos de ataque y defensa (ocupación de espacios, desmarques, estrategias ofensivas, estrategias defensivas)</p> <p>O5 - Llevar a cabo la correcta realización de lanzamientos y entradas a canasta desde distintas posiciones.</p> <p>O6 (GEN): Incorporar recursos y estrategias que permitan trabajar en grupo, respetando y teniendo en consideración las opiniones y puntos de vista de los compañeros/as.</p> <p>O7 (GEN): Asimilar las ventajas y oportunidades que el baloncesto proporciona a la hora de llevar un estilo de vida saludable en el aspecto físico, mental, y social.</p> <p>O8 (GEN): Establecer e incorporar las indicaciones procedimentales para desarrollar la práctica del baloncesto forma segura y conveniente.</p>					
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos funcionales y principios estratégicos del baloncesto; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. (Fase defensiva del juego, fase ofensiva del juego). Estímulos relevantes que en baloncesto condicionan la conducta motriz (Situación de los jugadores, del balón y de la canasta, ocupación de los espacios, etc.) La colaboración y la toma de decisiones en equipo. 					
COMPETENCIAS	CAA, SIEE, CSC, CL					
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> Balones de baloncesto Canastas Conos Equipo de música 	TIEMPO SESIÓN	50-55 MIN			

ESPACIO	• Pabellón deportivo/ Pistas exteriores 4/6 canastas	METODOLOGÍA	Modelo comprensivo de iniciación deportiva
----------------	--	--------------------	--

DESARROLLO

Presentación de la sesión (5 min):

Al comienzo de la clase, el docente explicará cuáles son los objetivos principales de la sesión, cuál será la secuencia de tareas que se va a seguir, y cómo va a trabajar el alumnado en cada una de las tareas.

Durante este periodo de tiempo, teniendo en consideración lo aprendido en la anterior sesión, el docente formulará una serie de preguntas que permitan ampliar el conocimiento de los alumnos/as sobre la entrada a canasta en el baloncesto para poder anotar, las situaciones en las que se debe ejecutar, y los elementos del reglamento que hacen referencia al tiro. Los alumnos/as tratarán de dar respuesta a estas preguntas/situaciones de manera conjunta, para generar una base de conocimiento sobre la que poder construir en las tareas siguientes.

Se explicará, de forma conjunta con el alumnado, los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de tomar decisiones en relación a cuándo se debe ejecutar la entrada a canasta (situación espacial), así como los elementos esenciales para ejecutar esta habilidad de forma exitosa.

Tarea 1 – Juego deportivo inicial – 4vs4/5vs5 condicionado– Tarea doblada (2 campos) (10 min : 1’ explicación, 9’ desarrollo)

Objetivo: Desarrollar la habilidad entrada a canasta para anotar puntos en una situación de juego modificado.

Desarrollo: Se plantearán partidos condicionados de 4vs4 o 5vs5. Los alumnos/as jugarán de forma normal, hasta que el docente pite el silbato; entonces únicamente podrá defender un jugador/a, creándose una situación de superioridad en la que se podrán ejecutar bandejas para asegurar la anotación. En esta tarea, se alternarán los tiros a canasta con las bandejas, ya que el docente dará continuidad al juego, sin pitar continuamente.

Tarea 2 – Toma de conciencia – (2 min)

Objetivo: Reflexionar sobre lo ocurrido durante la Tarea 1, tomando conciencia sobre las posibles situaciones de entrada a canasta y su ejecución.

Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán de forma conjunta con el docente sobre las situaciones que se han producido durante los partidos que han jugado con sus compañeros/as. Estas reflexiones estarán guiadas por el docente, quien planteará una serie de preguntas encaminadas a resolver un problema táctico (desde dónde hacer la entrada a canasta), posibilitando que los alumnos/as aporten respuestas que permitan determinar cómo resolver esta situación de forma correcta (marcando claramente los pasos de forma amplia, apoyándose en el tablero, etc).

Tarea 3 – Ejecución de la habilidad – Competición de bandejas (10 min: 1’ explicación, 9’ desarrollo)

Objetivo: Desarrollar la habilidad de la entrada a canasta para anotar puntos en una situación de juego modificado.

Desarrollo: El docente plantea una tarea mediante la cual los alumnos/as puedan trabajar la habilidad técnica que se pretende enseñar de forma individual, con la mayor participación activa posible para el alumnado. Para ello, por equipos de 4 jugadores/as se competirá en cada una de las canastas contra otro equipo para ver quién anota más bandejas. A mitad de tarea, ambos equipos cambiarán de lado respecto a la canasta.

Tarea 4 – Juego deportivo – 4vs4/5vs5 condicionado (10 min : 1’ explicación, 9’ desarrollo)

Objetivo: Desarrollar la habilidad tiro a canasta para anotar puntos en una situación de juego modificado.

Desarrollo: En esta tarea, se lleva a cabo una propuesta global en la que se incluyen los planteamientos y problemas tácticos relacionados con el bote en las anteriores tareas. Se plantearán los partidos condicionados del juego inicial, en esta ocasión, la anotación a través de la bandeja contará como 3 puntos.

Tarea 5 – Asamblea final – Reflexionando sobre lo aprendido (5 min)

Objetivo: Afianzar de forma conjunta los elementos que conforman el aprendizaje de la sesión, analizando cómo han construido su aprendizaje, y qué competencias han desarrollado.

Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán sobre las situaciones que se han producido durante las tareas, y llevarán a cabo una asamblea que el docente guiará a través de preguntas que susciten y generen reflexiones entre el alumnado en relación al aprendizaje conseguido en la sesión

OBSERVACIONES

A lo largo de la sesión los alumnos/as han progresado en sus ejecuciones de la habilidad técnica, y han escogido mejor los momentos en los que se debía hacer la entrada a canasta

SESIÓN 10

CURSO	1º ESO			Nº ALUMN@S	28	OBSERVACIONES
FECHA	04/05/2022	HORA	8:50 AM	UD	CAMINO A LA NBA - BALONCESTO	
TRIMESTRE	3º	MES	MARZO	Nº SESIÓN	10	
TÍTULO	CAMINO A LA NBA					
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	<p>O1: Conocer y respetar las reglas básicas del baloncesto, atendiendo a los elementos principales de su lógica interna.</p> <p>O2: Conocer y llevar a cabo los diferentes conceptos básicos de ataque y defensa (ocupación de espacios, desmarques, estrategias ofensivas, estrategias defensivas)</p> <p>O3 - Dominar el bote de balón con ambas manos, tanto en estático como en movimiento</p> <p>O4 - Dominar la ejecución y recepción de los distintos tipos de pase en baloncesto (de pecho, picado)</p> <p>O5 - Llevar a cabo la correcta realización de lanzamientos y entradas a canasta desde distintas posiciones.</p> <p>O6 (GEN): Incorporar recursos y estrategias que permitan trabajar en grupo, respetando y teniendo en consideración las opiniones y puntos de vista de los compañeros/as.</p> <p>O7 (GEN): Asimilar las ventajas y oportunidades que el baloncesto proporciona a la hora de llevar un estilo de vida saludable en el aspecto físico, mental, y social.</p> <p>O8 (GEN): Establecer e incorporar las indicaciones procedimentales para desarrollar la práctica del baloncesto forma segura y conveniente.</p>					
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos funcionales y principios estratégicos del baloncesto; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. (Fase defensiva del juego, fase ofensiva del juego). Estímulos relevantes que en baloncesto condicionan la conducta motriz (Situación de los jugadores, del balón y de la canasta, ocupación de los espacios, etc.) La colaboración y la toma de decisiones en equipo. 					
COMPETENCIAS	CAA, SIEE, CSC, CL					

MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Balones de baloncesto • Canastas • Conos • Equipo de música 	TIEMPO SESIÓN	50-55 MIN
ESPACIO	• Pabellón deportivo/ Pistas exteriores 4/6 canastas	METODOLOGÍA	Modelo comprensivo de iniciación deportiva

DESARROLLO

Presentación de la sesión (5 min):

Al comienzo de la clase, el docente explicará cuáles son los objetivos principales de la sesión, cuál será la secuencia de tareas que se va a seguir, y cómo va a trabajar el alumnado en cada una de las tareas.

Durante este periodo de tiempo, teniendo en consideración lo aprendido a lo largo de la unidad didáctica, se recopilarán de forma conjunta los elementos más importantes que se necesita tener en cuenta a la hora de desarrollar la práctica del baloncesto de forma correcta.

Tarea 1 – Juego deportivo inicial – Torneo 7 vs 7 condicionado– Tarea doblada (2 campos) (15 min : 1’ explicación, 9’ desarrollo)

Objetivo: Poner en práctica las competencias relacionada con el baloncesto aprendidas a lo largo de la unidad didáctica.

Desarrollo: Se planteará una competición de baloncesto a modo de liga, en la cual los equipos deberán poner en práctica las competencias aprendidas a lo largo de la unidad didáctica.

Tarea 2 – Toma de conciencia – (2 min)

Objetivo: Reflexionar sobre lo ocurrido durante la Tarea 1

Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán de forma conjunta con el docente sobre las situaciones que se han producido durante los partidos que han jugado con sus compañeros/as. Estas reflexiones estarán guiadas por el docente.

Tarea 3 – Juego deportivo inicial – Torneo 7 vs 7 condicionado– Tarea doblada (2 campos) (20 min : 1’ explicación, 9’ desarrollo)

Desarrollo: Se planteará una competición de baloncesto a modo de liga, en la cual los equipos deberán poner en práctica las competencias aprendidas a lo largo de la unidad didáctica..

Tarea 5 – Asamblea final – Reflexionando sobre lo aprendido (5 min)

Objetivo: Afianzar de forma conjunta los elementos que conforman el aprendizaje de la sesión, analizando cómo han construido su aprendizaje, y qué competencias han desarrollado.

Desarrollo: Durante esta tarea, los alumnos/as reflexionarán sobre las situaciones que se han producido durante las tareas, y llevarán a cabo una asamblea que el docente guiará a través de preguntas que susciten y generen reflexiones entre el alumnado en relación al aprendizaje conseguido en la sesión

OBSERVACIONES

A lo largo de esta sesión, el alumnado ha demostrado los aprendizajes asimilados durante toda la unidad didáctica. Durante la sesión, el alumnado ha llevado a cabo los procesos de coevaluación relativos al final de la unidad didáctica.

Al finalizar la sesión, se ha mantenido una conversación con el docente de la asignatura en la cual se han expuestos los principales retos y situaciones (positivas y menos positivas) que se han dado durante el desarrollo de la UD, lo cual ha sido de gran utilidad para el alumno del MESOB en prácticas.