

# UNA ALTERNATIVA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS SURGIDOS EN LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS ENTRE EL ALUMNADO

**Paula Navas Cordero**

*Universidad Autónoma de Madrid*

[paula.navasc@estudiante.uam.es](mailto:paula.navasc@estudiante.uam.es)

**L. Fernando Martínez-Muñoz**

*Universidad Autónoma de Madrid*

[f.martinez@uam.es](mailto:f.martinez@uam.es)

<http://doi.org/10.15366/citius2023.16.2.003>

## Resumen:

La presente publicación tiene su origen en el trabajo de investigación y la propuesta didáctica realizada por los dos autores, contenida en el *Trabajo Fin de Grado* llevado a cabo para la finalización de las materias y actividades precisas para culminar y obtener el Grado universitario en *Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* en la *Facultad de Formación del Profesorado y Educación* de la *Universidad Autónoma de Madrid*.

La investigación tuvo como objeto de estudio las circunstancias de la *Educación Física* de un centro educativo privado de la *Comunidad de Madrid* y las características de los deportes allí practicados junto con sus clases de *Educación Física*.

Para llevar a cabo la recogida de información se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos: análisis documental, lista de control y escala de valoración para la evaluación de la programación didáctica de aula; observación para el análisis de la enseñanza, durante el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, así como entrevista al jefe del departamento de *Educación Física* del centro objeto de estudio.

Tras los resultados se extrajeron las diferentes fortalezas y debilidades presentes en el centro educativo con relación a la enseñanza de la EF. Entre las debilidades encontradas, se destacaban los conflictos generados en los patios escolares, generalmente consecuencia de la práctica del fútbol que afectaba no solo al desarrollo de los patios, sino que se trasladaban negativamente a las clases de EF.

Posteriormente se llevó a cabo una propuesta de actuación diseñada en base al resultado del análisis de la primera parte del trabajo, con el propósito de ofrecer alternativas para ayudar a reducir los conflictos detectados, proponiendo la práctica de un deporte alternativo mixto y sin contacto. Por lo que la última parte supone una unidad de programación denominada “*Tchoukball* comprensivo y responsable” con el alumnado de 3º de la ESO durante el 2º trimestre.

**Palabras Clave:** conflictos, patios, *Educación Física*, modelo de responsabilidad personal y social, modelo comprensivo, *Tchoukball*.

**Title:** AN ALTERNATIVE IN THE PHYSICAL EDUCATION CLASS FOR THE RESOLUTION OF CONFLICTS ARISING IN SPORTS PRACTICES AMONG STUDENTS

## Abstract:

This publication has its origin in the research work and the didactic proposal made by the two authors, contained in the *Final Degree Project* carried out for the completion of the subjects and activities necessary to complete and obtain the *University Degree in Physical Activity and Sports Sciences* at the *Facultad de Formación de Profesorado y Educación* de la *Universidad Autónoma de Madrid*.

The object of the research was the circumstances of *Physical Education* in a private educational center in the *Community of Madrid* and the characteristics of the sports practiced there, along with their Physical Education classes.

To carry out the information collection, different techniques and instruments were used: documentary analysis, checklist and assessment scale for the evaluation of classroom didactic programming; observation for the analysis of teaching, during the teaching-learning process itself, as well as interviewing the head of the Physical Education department of the center under study.

After the results, the different strengths and weaknesses present in the educational center in relation to the teaching of PE were extracted. Among the weaknesses found, the conflicts generated in the school playgrounds stood out, generally as a consequence of football practice, which affected not only the development of the playgrounds, but also had a negative impact on PE classes.

Subsequently, an action proposal designed based on the result of the analysis done in the first part of the work was implemented, with the purpose of offering alternatives to help reduce the conflicts detected, proposing the practice of an alternative mixed and non-contact sport. Therefore, the last part involves a programming unit called "Comprehensive and responsible *Tchoukball*" with the students of 3rd year of ESO during the 2nd term.

**Keywords:** conflicts, recess time, Physical Education, Personal and Social Responsibility Model, Comprehensive Model, Tchoukball.

## 1. Introducción

La publicación del contenido de este trabajo pretende, entre otros aspectos, mostrar alternativas que, partiendo del profesorado de Educación Física suponen un ejemplo y muestra de un deporte utilizado como elemento educativo. Estas alternativas cada vez se muestran más necesarias, como consecuencia de algunas orientaciones que en nuestra sociedad empiezan a mostrar las formas de práctica de ciertos deportes espectáculo y los pocos admirables comportamientos que en ellos se manifiestan y que, a menudo, influyen negativamente en los jóvenes y en los alumnos. Comportamientos que especialmente se imitan cuando se les propone en las clases de *Educación Física* la práctica de un deporte.

El trabajo de investigación que se presenta tiene su origen en el *Trabajo Fin de Grado* (TFG) realizado para la finalización de las materias y actividades precisas a fin de culminar y obtener el grado universitario en *Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* en la *Mención en Orientación Profesional en Educación Física* cursado en la *Facultad de Formación del Profesorado y Educación* de la *Universidad Autónoma de Madrid*. Los dos autores: Paula Navas Cordero y el profesor Dr. Luis Fernando Martínez Muñoz, fueron alumna y director académico y tutor respectivamente. Como consecuencia de su resultado el citado TFG obtuvo la calificación de sobresaliente en el pasado curso 2022-2023.

## 2. Objeto de estudio y objetivos

La investigación tuvo como objeto de estudio las circunstancias de la *Educación Física* de un centro educativo privado de la *Comunidad de Madrid* situado en la zona Norte, ubicado en la Carretera de Colmenar M-616, del distrito 28049 sito en Alcobendas. El objetivo se centró en conocer y analizar las características y circunstancias de sus clases de Educación Física, así como del desarrollo de los deportes allí practicados, tanto en los momentos de los recreos como en las actividades extraescolares y ofrecer alternativas para enfrentar su problemática.

### 3. Metodología y diseño metodológico

Para llevar a cabo la recogida de información se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos. En primer lugar, se procedió al *Análisis Documental* de la documentación publicada en la Página Web del centro, así como del contenido del *Proyecto Docente* que fue facilitado por el Centro. Se utilizó una *lista de control* y una *escala de valoración* para la evaluación de la programación didáctica de aula. La *observación* se utilizó para poder proceder al análisis de la enseñanza, durante el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras el contraste y triangulación de los resultados obtenidos se procedió a realizar una *entrevista semiestructurada de final abierto* al profesor jefe de departamento de Educación Física del centro.

El análisis de los resultados de este primer paso del proceso metodológico permitió extraer las diferentes fortalezas y debilidades presentes en el centro educativo con relación a la enseñanza de la EF detectando una problemática destacable consecuencia de los conflictos generados en los patios escolares. Estos eran debidos, en la mayoría de los casos, a la práctica del fútbol. Se trataba de una situación que afectaba no solo al desarrollo de los patios, sino que el propio profesorado y alumnado declaraban que los conflictos se trasladan a las clases de EF. Por ello, consideramos que se trataba de una debilidad interesante de abordar que nos llevó a realizar una propuesta de actuación diseñada para tratar de ayudar a reducir los conflictos mediante la práctica de un deporte alternativo mixto y sin contacto. Así llevamos a cabo una unidad de programación denominada “*Tchoukball* comprensivo y responsable” para el alumnado de 3º de la ESO durante el 2º trimestre, en la que se trabajará mediante el modelo pedagógico de responsabilidad personal y social y el modelo comprensivo. Además, como actividad complementaria, el alumnado de 3º de ESO deberá organizar y arbitrar un torneo de *Tchoukball* durante los patios escolares del 3er trimestre, dando a conocer este tipo de deporte al resto de alumnado del centro.

### 4. Características del Centro Objeto de estudio

A partir del *análisis documental* de la documentación publicada en su página Web así como del *Proyecto Educativo* que nos fue facilitado presentamos las características del centro educativo que ha sido el objeto del estudio y el resultado del análisis realizado para la primera parte del TFG en el que se basó la investigación que aquí se presenta.

El centro de objeto de estudio está ubicado en la zona Norte de Madrid (Carretera de Colmenar M-616, 28049 Alcobendas). Desarrolla un proyecto educativo para niños y niñas desde Educación Infantil (1 año) hasta 2º de Bachillerato nacional e internacional, así como ciclos formativos. Se trata de una escuela privada, laica, plurilingüe, mixta, inclusiva, integradora y sostenible. En ella se hace uso de pedagogías activas, participativas y vivenciales para que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje. Teniendo en cuenta las matrículas y cuotas mensuales que el alumnado debe abonar, nos encontramos con familias con un nivel socioeconómico medio-alto/alto.

En cuanto a los recursos para la práctica deportiva disponibles en la zona, encontramos tanto los propios del centro, entre los que se encuentran pistas polideportivas al aire libre y cubiertas, así como salas interiores polivalentes, como los recursos cercanos al centro, entre los que se encuentran las pistas polideportivas

exteriores de la *Universidad Autónoma de Madrid*, y la piscina climatizada del mismo espacio. También, se utilizan para ciertas actividades, las infraestructuras deportivas, tanto exteriores (carril bici), como los pabellones polideportivos de los municipios cercanos: Alcobendas, San Sebastián de los Reyes y Tres Cantos.

Fruto del *análisis documental* de su *Proyecto Educativo* (PEC), destacamos los que son señalados como pilares fundamentales del centro, recogidos en su página web:

- Desarrollo personal y social.
- Desarrollo por competencias.
- Escuela inclusiva y educación para la diversidad.
- Pedagogía dinámica y vivencial, con el uso de aprendizaje activo.
- Interculturalidad y plurilingüismo.
- Valor formativo de la Educación Física y Deportiva.
- Alimentación responsable y calidad de vida.
- Sostenibilidad y respeto al medio ambiente.
- Educación artística y cultural.
- Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Desarrollo del futuro laboral.

El centro propone unos principios pedagógicos a seguir para el cumplimiento de los mismos, que podemos encontrar en estas mismas fuentes y son los siguientes:

- Educación inclusiva.
- Educación plural y respetuosa.
- Educación unificada y permanente.
- Coeducación e integración social.
- Educación democrática, participativa, para la cooperación y dialógica.
- Educación para la reflexión y espíritu crítico.
- Educación ecológica.
- Educación creativa y de pensamiento divergente.
- Educación emocional y personalizada.
- Educación activa, vivencial y experimental.

Con la implementación de todas estas estrategias para la búsqueda de los pilares fundamentales, se podría describir el perfil ideal del alumnado del centro con cada uno de sus atributos, tal y como se refleja en la misma página web y que son los siguientes: equilibrado, reflexivo, indagador, informado e instruido, pensador, buen comunicador, con mentalidad abierta, solidario, y audaz. Este perfil del alumnado se podría asemejar al concepto de "*Perfil de salida*" incluido actualmente en la LOMLOE (2020) y el Real Decreto 217/2022, pero refiriéndose de manera específica al alumnado del centro en cuestión, teniendo en cuenta sus líneas maestras ya mencionadas.

#### **4.1. Situación de la Educación Física en el Centro Educativo**

Como resultado del análisis documental, ya citado, realizado al PEC, podemos afirmar que la Educación Física y Deportiva saludable es considerada como fin en sí

mismo y como recurso didáctico para otros aprendizajes. En él se afirma textualmente “Potenciaremos el valor educativo en valores de la práctica deportiva, desde la aplicación transversal y multidisciplinar, implicando a toda la Comunidad Educativa. (PEC, pág. 8)

Esta idea de la importancia de la EF también se deja ver en el hecho de que, en este mismo proyecto, existe un plan de acción concreto de la asignatura (Plan de EF). Entre lo detallado, cabe destacar la implementación de una hora de EF diaria en todas las etapas educativas. También se hace referencia al proceso de evaluación que se llevará a cabo en la asignatura, así como la metodología y contenidos a tratar, aspectos a los que haremos referencia en los siguientes apartados.

### **Tabla 1**

*Fortalezas y debilidades extraídas del análisis del centro desde la temática de situación de la Educación Física en el mismo*

#### **Situación de la Educación Física en el Centro de Referencia**

##### **Fortalezas**

1. Educación Física como pilar fundamental del centro.
2. Una hora de Educación Física diaria en todas las etapas educativas.

##### **Debilidades**

1. Necesidad de crear numerosas UD's para la asignatura a lo largo del curso.

## **4. 2. Recursos para la docencia de Educación Física**

### **4.2.1. Recursos humanos**

En los recursos humanos disponibles para llevar a cabo las sesiones de EF, cabe destacar que el Departamento de EF está compuesto por 16 docentes, repartidos en las diferentes etapas educativas. Este número tan alto de docentes es debido a la presencia de una hora de EF cada día en todas las etapas, algo que resultaría imposible con el número medio de docentes presentes en la mayoría de los centros educativos de la zona. Se realiza al menos una reunión de departamento a la semana, en la que se tratan temas como puede ser la utilización de espacios, de materiales, rutinas a seguir durante las sesiones y aspectos relacionados con la programación, entre otros.

Además de los propios docentes de EF, en casos muy concretos en los que resulte necesario, en las sesiones está también presente un técnico de integración social que actúa como apoyo y que sirve de ayuda al docente para atender a la diversidad; por ejemplo, en el caso de la presencia de alumnado con *Trastorno del Espectro Autista* (TEA) con cierto nivel de dependencia.

Otro de los aspectos positivos de contar con la elevada cantidad de docentes ya mencionada, es que, en situaciones de ausencia de algún profesor, se trata de que las guardias sean asignadas a otro docente del departamento, que tiene los mismos conocimientos que el docente titular de los contenidos designados para ese día, aspecto que no se produciría si se asignaran a alguien de otro departamento. Al tener tal número de docentes, las reuniones de departamento, convocadas todos los lunes y miércoles,

resultan mucho más enriquecedoras, puesto que se comparten opiniones de todas las etapas educativas y desde diferentes puntos de vista.

Estas reuniones de departamento han impulsado actividades de gran interés que también nos ha ayudado a este análisis del centro. Se trata de un estudio, *focus group* por curso con el alumnado (5 alumnos por curso) encabezado por el jefe de departamento, omitiendo a la etapa de infantil. En él se ha hablado y creado debate acerca de diferentes aspectos sobre la *Educación Física* en el centro, recogiendo así sus opiniones acerca de la asignatura y cómo se trabaja en la escuela. Además de estos *focus group*, el jefe de departamento ha realizado observaciones directas de las clases de *Educación Física*, de nuevo en todas las etapas, así como de los patios de recreo para observar también las dinámicas que se generan en el mismo. Después se hizo un nuevo *focus group*, con el profesorado de *Educación Física* de cada etapa, para luego finalmente realizar uno conjunto de todo el departamento. Tras todo este trabajo observacional y de análisis, el jefe de departamento puso en común con todo el profesorado del mismo los resultados obtenidos en una reunión que pudimos presenciar. Como producto final, se redactó un documento colaborativo que reflejó cómo es la *Educación Física* en el centro desde las etapas de Infantil hasta los Ciclos Formativos de manera progresiva e hilada en todo momento.

#### 4.2.2. Recursos materiales

El centro dispone de numerosos materiales para las clases de *Educación Física*, organizados en diferentes salas a las que solo tiene acceso el profesorado de EF y el profesorado de guardia en alguna sesión de esta asignatura. También puede acceder el personal de actividades extraescolares.

- 2 pistas de baloncesto exteriores.
- Rampas de skate.
- 1 pista de fútbol sala exterior con césped artificial.
- 3 salas de tatami interior (salas deportivas polivalentes).
- 1 “pista de atletismo”. En el centro denominan pista de atletismo a un espacio en el cual tienen cuatro calles de 100m de distancia.
- Zona exterior de pinar. Esta zona es utilizada para la asignatura de “Maniobras con cuerdas” del Grado Medio de TEGU, el cual se imparte en el centro, además de para algunas sesiones en la ESO en las que también se hace uso del mismo.
- 1 pabellón polideportivo cubierto con vestuarios. Su uso se ha visto limitado por las obras comenzadas en el mes de febrero, inutilizado para proceder a la construcción de una residencia de estudiantes en el mismo espacio.

En la información recogida durante la observación que realizamos en las reuniones del departamento de EF, el profesorado remarcaba que no se hace un buen uso del material. En muchos casos, se termina rompiendo no por su uso temporal, sino por un mal uso durante las clases de EF. El alumnado, no de manera accidental rompe el material. Tomando como ejemplo las raquetas de bádminton; si bien existe un gran número de raquetas nuevas, en el transcurso de una única unidad didáctica puede ser reducido prácticamente a la mitad por este mal uso.

También se mencionó una mala organización de este material, no solo provocada por el profesorado de la asignatura, sino también por el personal de

extraescolares, que hace uso de las instalaciones y el material en horario posterior al escolar.

Existe un gran número de material relacionado con los deportes alternativos, aspecto poco frecuente en otros centros. En muchos casos es más costoso que el utilizado en los deportes tradicionales. Como ejemplo: los marcos de rebote de *Tchoukball*, de los cuales disponen de 6. Otro de los materiales de deportes alternativos del centro que podemos tomar como referencia en este aspecto, son los pensados para el deporte del Goubak o el Spikeball, cuyos contenidos también son tratados muy habitualmente.

Además de los recursos materiales, en las unidades de programación en las que se necesite material específico individual es el alumnado el que lo trae de sus casas. Un ejemplo son las unidades dedicadas a la bicicleta o también las orientadas al equilibrio, en las cuales el alumnado aporta sus patines, patinetes o skates. Si alguno no dispone del material necesario, el centro dispone de cierto número de bicicletas/patines para poner a su disposición. También cuenta con material para la protección individual como cascos.

#### 4.2.3. Recursos espaciales: centro y entorno

- *Polideportivo*. Se ubicará en uno de los parkings y podrá comenzar a ser utilizado a partir del curso que viene. Estará provisto de piscina cubierta, rocódromo, pistas de pádel y más salas de tatami polivalentes, además de la pista polideportiva cubierta de la que ya disponía el pabellón anterior.
- *Instalaciones de la Universidad Autónoma de Madrid*: piscina climatizada interior, piscina de verano exterior, pistas de tenis, y pistas de pádel entre otros. El uso de los espacios de la UAM se ha visto limitado por la huelga actual de trabajadores de los servicios deportivos de la misma. Por este motivo, el alumnado ha tenido que desplazarse a las instalaciones del Polideportivo Dehesa Boyal en San Sebastián de los Reyes, para el desarrollo de las actividades de piscina, como por ejemplo en la asignatura de Socorrismo del Grado Superior de TSEAS.
- *Carril bici* muy próximo al centro. De esta instalación en concreto, se hace un uso muy continuado puesto que una vez al trimestre se lleva a cabo una Unidad Didáctica de bicicleta en todas las etapas educativas, en la que realizan salidas diarias a los entornos próximos al centro.

Para el reparto de espacios en las sesiones de EF, los docentes de todas las etapas educativas disponen de una hoja de cálculo de Google conjunta, en ella el coordinador del departamento vuelca la información de los espacios asignados a cada una de las sesiones. Los docentes podrán modificarla, de manera que si saben previamente que no van a utilizar un espacio, lo dejan libre para que otro docente si le es necesario.

Como conclusión de este subapartado, cabe remarcar que si bien el centro cuenta con una gran cantidad de instalaciones para la práctica de EF, si contamos con el antiguo pabellón, o con el futuro que está en proyecto. Pero consideramos que pueden ser el mismo número de instalaciones que tendría cualquier otro centro con menor

número de horas de Educación Física a la semana, por lo que creemos que siguen siendo insuficientes. Esto último, sobre todo se remarca en los días de lluvia.

Esta cantidad de espacios reducida, teniendo en cuenta la hora de EF diaria en todas las etapas, hace necesaria una gran organización, haciendo que coincidan en horario el menor número de sesiones de EF posibles.

#### 4.2.4. Recursos tecnológicos

Los recursos tecnológicos de los que se dispone para su utilización en las sesiones de EF son los siguientes:

- Un Chromebook por cada alumno y alumna, del cual pueden disponer durante el horario escolar, únicamente cuando el profesorado lo considere necesario.
- Una pantalla grande por aula, que dispone de Chromecast gracias al cual el profesorado puede transmitir inalámbricamente el contenido de su pantalla para que el alumnado pueda visualizarlo. Cabe destacar que el alumnado no tiene la posibilidad de realizar esta transmisión de pantalla.

En este apartado, creemos necesario hacer una descripción del uso que se le da a los dispositivos móviles del alumnado. Queda totalmente prohibido su uso durante todo el horario escolar, incluyendo en este los descansos de media mañana y los de mediodía. Esta prohibición hace que en las clases de EF tampoco se pueda hacer uso de los mismos, ni siquiera como dispositivo de grabación en situaciones en las que se precisa de ellos. En estos casos, tomando como ejemplo la grabación de ciertas tareas que posteriormente se han de subir a la plataforma Google Classroom, se hace uso de los Chromebooks ya mencionados anteriormente, resultando más dificultosa esta grabación, de lo que podría resultar con el uso adecuado de los dispositivos móviles del alumnado.

## 5. Programación de la Asignatura de Educación Física

Para el análisis y estudio de la programación existente de la asignatura de Educación Física en el centro educativo de referencia se ha utilizado una hoja de registro para la evaluación de la programación didáctica de aula.

### 5.1. Programación Anual de curso

Se hace especial hincapié en la metodología a llevar a cabo durante el curso que, siguiendo con lo recogido en el PEC, responderá principalmente al uso del *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Se trata de un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje activo y experiencial del alumnado a través de la realización de proyectos prácticos que les permiten aplicar y consolidar los conocimientos y habilidades adquiridos en las sesiones. Su fundamento es la idea de que el alumnado aprende mejor cuando está involucrado en el proceso de aprendizaje y tiene la oportunidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales. Al trabajar por proyectos, el alumnado trabaja en equipo, resuelve problemas, investiga y desarrolla habilidades de pensamiento crítico y creativo. Los proyectos suelen estar diseñados para abordar un problema o una pregunta compleja que requiere la aplicación de conocimientos y habilidades de múltiples áreas. Como ejemplo, un proyecto que se ha llevado a cabo, integra las asignaturas de Música, Historia, Artística y EF para generar una danza ambientada en una época histórica

concreta, introduciendo también canciones creadas por ellos, así como la vestimenta adecuada.

También en el PEC y en el plan concreto de la EF se hace referencia al uso de una metodología de *Enseñanza por Competencias*, global y relacionada con la resolución de problemas, fomentando el descubrimiento e interés por la adquisición de nuevos conocimientos y establecer relaciones entre lo conocido y lo que se va a conocer, dando respuesta mediante la creación de los proyectos ya mencionados.

En relación con la una evaluación formativa en las clases, se destaca la necesidad de seguir una coherencia en todo el proceso evaluativo y no centrarse únicamente en el producto final. En este centro la evaluación formativa es un aspecto esencial, no solo en esta asignatura, sino en todas. Con ello se consigue que el alumnado sea consciente de su propio progreso y aprendizaje, lo que les permitirá alcanzar sus objetivos y mejorar continuamente, y no únicamente ser calificado.

Como resultado del trabajo de campo realizado en el tiempo de prácticas en este centro educativo, pudimos comprobar la existencia de una programación anual de departamento que detalla todas las unidades de programación a desarrollar en cada etapa educativa. Se trabaja siempre mediante documentos compartidos. Los docentes van completando sus programaciones de aula a lo largo del curso y el resto de docentes puede consultarlas en cualquier momento. Al final del curso, se recogen todas esas programaciones ya completadas para crear en ese momento la programación anual.

## **5. 2. Unidades de Programación a desarrollar durante el curso**

En las Unidades de Programación predominan contenidos basados en los deportes alternativos, alejándose totalmente en muchos casos de los más tradicionales, llegando a no hacer ninguna referencia a los mismos. Esta orientación busca crear un entorno de práctica en el que el alumnado parta con un mismo nivel de conocimiento del deporte, eliminando las diferencias que pueda haber debido a su nivel de práctica. En la gran mayoría de ocasiones, son deportes que el alumnado no ha practicado anteriormente, por lo que se parte de una posición más igualitaria en cuanto a habilidades. Algunos de los deportes alternativos que se desarrollan en este centro pueden ser el Goubak, el Quidditch, o el Spikeball, entre muchos otros.

Otro de los contenidos con un peso significativo en la programación son las actividades en el medio natural. En todas las etapas educativas, se llevan a cabo tres unidades didácticas (una por trimestre) con una duración de dos semanas orientada a la bicicleta, en la cual se realiza siempre una pequeña ruta por las zonas cercanas. Se termina el último día con una salida de una jornada escolar completa a zonas más alejadas, agrupando en la misma a todos los grupos en un mismo curso. Además de este contenido de bicicleta, normalmente al final del curso escolar, se hace una unidad de programación de actividades en el medio natural, en las que se encuentran contenidos como la orientación o la acampada.

Tras el análisis documental de las programaciones mediante la *hoja de registro*, se pudieron observar diferentes apartados entre los que se encuentran los siguientes:

- Contextualización: n.º de unidad, asignatura, etapa, curso, temporalización, n.º de sesiones, y docente.

- Elementos curriculares: saberes básicos, competencias específicas, criterios de evaluación, y competencias clave (sin detallar los descriptores operativos).
- Otros elementos: metodología, recursos y espacios, relación con proyectos, e instrumentos de evaluación.

Todos estos apartados conforman una plantilla común para todos los docentes de la que disponen desde el inicio de curso, y que deben completar con los detalles de las unidades de programación que vayan desarrollando. Como puede verse, esta plantilla carece de numerosos apartados que podemos considerar esenciales teniendo en cuenta la ley en la que se enmarcan estas unidades, como pueden ser:

- Mención de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015b).
- Principios y pautas DUA (CAST, 2011).
- Concreciones del perfil de salida.
- Descriptores operativos de las competencias clave.
- Objetivos de etapa.

### **5.3. Sesiones a desarrollar dentro de la Unidad de Programación**

No existe una programación desarrollada de las sesiones de ninguna de las Unidades de Programación a realizar durante el curso. Según lo tratado en las reuniones del departamento de EF a las que asistimos, el profesorado tiene como límite el mes de junio de 2023 para presentar una programación detallada de las sesiones desarrolladas durante todo el curso, especificando las tareas que se han llevado a cabo de manera general, adaptadas a la nueva normativa.

A pesar de no existir esta programación, haremos referencia a lo recogido mediante la *hoja de observación* de las sesiones. En ella podemos ver que se siguen todos los pasos a considerar, tanto al inicio de la sesión como al final de la misma, como son la explicación al alumnado de los objetivos que se buscan, o la comprobación de esos aprendizajes. Durante la conducción de la sesión, de manera general, también se siguen todos los ítems marcados en esa hoja de observación y considerados como ideales a la hora de llevar a cabo esta parte de la sesión, en aspectos como la comunicación con el alumnado, la ubicación del docente, la organización, los recursos utilizados, la presentación de las diferentes tareas, o el clima de clase durante la sesión. Queremos destacar el tiempo dedicado al final de las mismas a la higiene del alumnado y a los cambios de ropa, lo que reduce en parte el tiempo de práctica.

Consideramos que el hecho de que esta programación, tanto la anual, como de unidades y de sesiones, no esté completa desde el inicio de curso, sino que se vaya completando a lo largo del mismo, hace que en muchos casos los docentes opten por improvisar en algunas sesiones. Esto no suele dar buenos resultados, ya que el alumnado no tiene claros los contenidos de esas sesiones o los objetivos de las mismas. Además, esta falta de programación por parte de algunos docentes, se remarca más teniendo en cuenta la cantidad de sesiones de EF que deben programar, puesto que, como ya se ha mencionado, en este centro hay 1 hora de EF todos los días de la semana,

haciendo que el número de unidades de programación sea mucho más elevado que el habitual en otros centros.

Volviendo al aspecto de los apartados presentes en estas programaciones, llama la atención la cantidad de ellos que deberían estarlo y no lo están, sobre todo, como hemos dicho, los mencionado en la LOMLOE (2020). Al no estar presentes en esta programación, se da a entender que no se tienen en cuenta en el desarrollo de las unidades. Pero, aunque no fuera así, no se ve reflejado en ningún sitio, y son elementos muy importantes que referenciar.

## Tabla 2

*Fortalezas y debilidades extraídas del análisis del centro desde la temática de Programación Existente de la Asignatura de Educación Física*

### Programación de la Asignatura de Educación Física en el Centro

Fortalezas	Debilidades
1. Uso de metodologías activas.	1. Programación anual no definida.
2. Uso de evaluación formativa.	2. Programación de UD's incompleta.
3. Contenidos orientados a los deportes alternativos.	3. Ausencia de numerosos elementos curriculares en las plantillas de programación.
4. Correcto planteamiento y consecución de las sesiones en lo que a enseñanza se refiere.	4. Programación de sesiones concretas para las UD's no definida.
5. Rutinas de higiene al finalizar las sesiones.	

#### 5.4. Atención a la Diversidad en las Clases de Educación Física

Para el análisis relativo a la atención a la diversidad en las clases de EF se ha utilizado por una parte *una hoja de registro* para la evaluación de la programación didáctica de aula, y por otra *una hoja de observación* para el análisis de la enseñanza, durante el propio proceso de E-A.

##### 5.4.1. Atención a la diversidad reflejada en el Proyecto Educativo del Centro y la programación de aula

Encontramos un plan específico en el PEC en el que se detalla la importancia de adaptar la educación a las necesidades del alumnado y proporcionar una respuesta educativa inclusiva y equitativa. Se destaca la necesidad de trabajar las competencias básicas y cognitivas de alto nivel, de contextualizar los aprendizajes y de dar protagonismo al alumnado en la toma de decisiones en relación al aprendizaje y la evaluación, aspectos a los que se da respuesta con el uso de metodologías activas y de una evaluación formativa, ya citados en apartados anteriores.

Entre los objetivos generales y específicos de este plan, se encuentran los siguientes: detectar, evaluar y atender al alumnado con *Necesidades Educativas*

*Especiales* (NEE), prevenir el fracaso escolar, y promover la inclusión y el desarrollo integral del alumnado. Para terminar, se enfatiza la importancia de la colaboración entre los diversos profesionales (docentes y departamento de orientación), las familias y el resto de la comunidad educativa, para así lograr una educación inclusiva y equitativa.

En la programación de aula no se hace referencia a un elemento esencial para esta atención como son los principios y las pautas DUA, por lo que, partiendo de la misma, no se puede comprobar la atención a la diversidad en el centro. Tratando de comprobar esta atención, pasaremos al siguiente apartado, ya que, a pesar de no estar reflejado en la programación, sí que puede darse en las sesiones que llevan a cabo los docentes.

#### 5.4.2. Atención a la diversidad presente en las sesiones de Educación Física

Como quedó reflejado en la *hoja de observación* para el análisis de la enseñanza, durante las sesiones de EF, la docente utiliza diferentes aspectos para atender a la diversidad presente en el aula como puede ser el establecimiento de diferentes niveles de dificultad en las tareas, adecuándose a las capacidades y aptitudes del alumnado, y estableciendo actividades que van de menor a mayor complejidad. También, para adecuarse a los diferentes niveles de competencia del alumnado, la formación de los grupos de trabajo, en la mayoría de los casos no son elección del alumnado, sino que es la docente la que establece los grupos, tratando de generar equipos equitativos.

Otra de las situaciones en las que se observa esta atención, es en las funciones que se le dan al alumnado “inactivo” durante las sesiones de EF por causas justificadas (lesiones o malestar). La docente siempre trata de incluirles en las tareas, ya sea como jueces, árbitros, o figura similar cuando no pueden realizar ningún tipo de ejercicio físico, o adaptando el mismo para que puedan realizarlo en caso de lesiones. Si se trata de una lesión muy duradera en el tiempo, la docente prepara al alumno o alumna en cuestión una tabla de ejercicios específicos para la rehabilitación o readaptación. De esta manera, el alumno o alumna podrá realizar los ejercicios de manera segura con la supervisión de la docente, y evitando que, durante mucho tiempo, únicamente actúe de manera cognitiva durante las sesiones (juez o árbitro).

Como conclusión a este apartado, consideramos que, a pesar de no verse reflejado en las programaciones de aula en ninguno de los apartados de la plantilla generada para las mismas, sí se puede observar esta atención a la diversidad en las sesiones de EF, tal y como se refleja en el proyecto educativo del centro. Fuera de las sesiones de EF, en general, es un centro en el que se le da mucha importancia a esta atención a la diversidad teniendo en cuenta por ejemplo la cantidad de recursos humanos que se dedican al departamento de orientación. Hay un orientador por curso que trabaja de manera conjunta con los tutores/as, así como con el conjunto de docentes del curso para atender de la mejor manera posible a todo el alumnado, estableciendo adaptaciones, en contenidos, en criterios de evaluación, etc. Es destacable, aunque ya señalado el gran número de alumnos con un alto grado de TEA que van acompañados en todo momento por un técnico de integración social.

En definitiva, la carencia de este aspecto en las programaciones no resulta de la no atención a la diversidad, puesto que es un centro en el que se le da mucha importancia a la misma, y a la personalización de la enseñanza teniendo en cuenta al alumnado en todo momento.

**Tabla 3**

*Fortalezas y debilidades extraídas del análisis del centro desde la temática de atención a la diversidad en las clases de Educación Física*

### **Atención a la Diversidad en las Clases de Educación Física**

#### **Fortalezas**

1. Presencia de un Plan de Atención a la Diversidad.
2. Programación de las sesiones de acuerdo a las características del alumnado y conocimientos previos.
3. Niveles de complejidad en las diferentes tareas planteadas.
4. Agrupamientos de acuerdo al nivel de competencia.
5. Papel adaptado en las sesiones para alumnos que no puedan participar por alguna razón en las mismas.
6. Departamento de orientación con numerosos recursos humanos que trabajan en conjunto con el profesorado.
7. Presencia de TIS sombra para alumnado con alto grado de TEA.

#### **Debilidades**

1. Ausencia de elementos relacionados con este aspecto en la programación.
2. No mención de pautas DUA en la programación.

## **6. Conexión de la Educación Física con las Actividades Extraescolares y Complementarias**

### *6.1. Actividades extraescolares*

En PE del centro, encontramos el *Plan de Actividades Extraescolares* que complementa la formación del alumnado en diferentes ámbitos. Hace referencia, a los pilares fundamentales del centro, y por lo tanto, está basado en aspectos sociales, emocionales, físicos y éticos. Está abierto a toda la comunidad educativa, y busca fomentar la conciencia ciudadana, la solidaridad, el respeto, la tolerancia y el sentido democrático, así como la preservación del medio ambiente y la interrelación entre cuerpo, mente y espíritu. Dentro del plan, se incluyen actividades deportivas, lúdicas, artísticas, culturales, talleres y campamentos. Cuenta con un coordinador para seleccionar a los responsables de cada actividad, planificar su cronograma y realizar una evaluación enfocada tanto al alumnado, como a las personas responsables y al funcionamiento de las actividades, buscando adaptar su oferta a las necesidades del alumnado y de las familias.

Entre las actividades extraescolares del ámbito físico-deportivo que se llevan a cabo en el centro, encontramos las siguientes:

- Parkour (orientada a los cursos entre 4º y 6º de Educación Primaria y ESO).

- Club de patinaje-skate (orientada a los cursos entre 3º de Educación Infantil y 6º de Educación Primaria)
- Danza infantil (orientada a los cursos entre 2º de Educación Infantil y 4º de Educación Primaria).
- Iniciación a la lucha/Taekwondo (orientada a Educación Infantil, Educación Primaria y ESO).

Para su realización se utilizan las instalaciones y el material propio del centro. El Departamento de E.F. afirma que el uso de este por parte del alumnado y de los monitores de actividades extraescolares no es el deseable por lo que se deteriora rápidamente y afecta negativamente al departamento de EF, que debe destinar parte de su presupuesto a repararlo o reponerlo, sin adquirir material nuevo, o de deportes diferentes a los que ya tienen. Esto puede provocar que no se puedan trabajar los contenidos deseados, debido a falta de material.

## 6.2. Actividades complementarias: Patios

Las actividades complementarias, y en concreto las organizadas en los patios escolares, tanto el de la mañana como el del comedor, quedan muy lejos de los principios fundamentales del centro. Basándonos en observaciones directas y en el testimonio recogido en la entrevista realizada al jefe de departamento de EF, podemos resumir que los espacios de recreo se ven mayormente ocupados por alumnado, y más en concreto, alumnos del género masculino, que practican deportes tradicionales como fútbol o baloncesto, dejando a las alumnas en espacios muy reducidos de patio, que no les dan la oportunidad de participar de esas actividades.

En estos espacios de patio, son monitores externos los que organizan las actividades y proporcionan al alumnado el material. La práctica de estos deportes, y específicamente del fútbol, genera en muchos casos conflictos, que llegan en ocasiones a peleas físicas, en las que intervienen tanto monitores, como profesorado que, en el caso de media mañana, hace guardia en los patios. Estas situaciones generadas en los patios se transfieren posteriormente a las clases, y hacen que el ambiente en el aula no sea lo distendido que podría ser, complicando la enseñanza y la convivencia. Al organizarse estos espacios con un cuadrante para cada día de la semana y para cada etapa educativa, no afecta solo a un curso concreto que practica el fútbol todos los días, sino que afecta a todas las etapas por igual.

En la Tabla 5 se pueden observar los resultados y conclusiones del análisis previo de en forma de *Fortalezas y debilidades extraídas del análisis del centro desde la temática de conexión de la Educación Física con las actividades extraescolares y complementarias*

**Tabla 4**

*Fortalezas y debilidades extraídas del análisis del centro desde la temática de conexión de la Educación Física con las actividades extraescolares y complementarias*

### **Conexión de la EF con las Actividades Extraescolares y Complementarias**

#### **Fortalezas**

1. Oferta amplia de actividades extraescolares relacionadas con el ámbito deportivo.
2. Actividades extraescolares que siguen las líneas marcadas en los pilares fundamentales del centro.
3. Adaptación de la oferta de extraescolares a la demanda existente en el centro.
4. Presencia de monitores en los patios.
5. Cuadrante de reparto de los espacios según etapas educativas según el día de la semana.

#### **Debilidades**

1. Limitación de edad para ciertas actividades.
2. Mal uso del material deportivo durante las mismas.
3. Mal uso de las instalaciones deportivas durante las mismas.
4. Actividades complementarias en los patios alejadas del proyecto educativo del centro.
5. Espacios de patio ocupados en gran mayoría por alumnos de género masculino.
6. Conflictos en el patio derivados de la práctica del fútbol.

## **7. Resultados y Conclusiones**

### **7.1. Conflictos Derivados de la Práctica Deportiva en la Escuela**

Para realizar una contextualización acerca del tema en cuestión, hemos remarcado las diferentes situaciones conocidas que pueden resultar en conflictos dentro de los centros educativos. Cabe destacar un estudio recientemente realizado por Rojo Guillamón y Ferrando Prieto, en 2022, en el que se trataba, entre otros objetivos, de evaluar los tipos de conflictos más frecuentes en un centro de Educación Secundaria. Tras la utilización de cuestionarios dirigidos al alumnado sobre los tipos y las causas de los conflictos, se concluyó que los más comunes en el entorno escolar son los provocados por el uso de las pistas de recreo, los cambios de asiento y los insultos entre el alumnado. Los menos frecuentes incluyen el insulto a los profesores y el vandalismo. Estos resultados, destacan la importancia de conocer y entender estos conflictos cotidianos en la escuela para gestionarlos adecuadamente y evitar que se conviertan en situaciones de acoso escolar o violencia.

Es importante destacar, que creemos que lo que ocurre en los patios de la gran mayoría de centros educativos, es un simple reflejo de lo que vivimos continuamente en la sociedad. Como remarca Carrión Mena (2016) es un problema que desafortunadamente se presenta en los estadios de fútbol, donde la pasión y la rivalidad pueden llevar a la violencia entre los hinchas. Pero esta situación no se limita solo a los estadios de fútbol, sino que también puede encontrarse en otros ámbitos, como en los patios de los centros educativos, donde este deporte tiene gran popularidad. En el patio, el alumnado puede llegar a ser muy competitivo, lo que deriva en situaciones de conflicto y violencia. En muchos casos, la rivalidad entre grupos de amigos, el deseo de destacar y la falta de habilidades sociales y emocionales pueden llevar a la violencia y

derivar incluso en situaciones de acoso escolar. Esta debilidad por el fútbol, que deriva en situaciones conflictivas, no solo se da en los patios de los centros, sino que también puede surgir en las propias clases de EF cuando se trabajan estos deportes de una manera inadecuada.

Como solución a estos conflictos, algunos autores remarcan la posibilidad de aplicación del *Modelo Pedagógico de Responsabilidad Personal y Social*, MRPS que pasamos a desarrollar en el siguiente apartado ya que se relaciona con la debilidad más presente en el centro educativo: los conflictos, siendo uno de sus objetivos la eliminación de los mismos.

El objetivo principal del MRPS presentado por Hellison (2011) es potenciar al máximo las capacidades del individuo y que el alumnado adquiera pautas de responsabilidad individual y grupal de acuerdo con los valores sociales. Nacido en los años 70 como instrumento para trabajar los valores, este modelo se basa en cuatro metas básicas: autoestima, autoactualización, autocomprensión y relaciones interpersonales. Sus ideas fundamentales son: integración, transferencia, responsabilidad y relación entre alumno/a y profesor.

## **8. Modelo Pedagógico de Responsabilidad Personal y Social para la Resolución de Conflictos**

En este apartado pasaremos a desarrollar el *Modelo de Responsabilidad Personal y Social*.

### **8.1. El Juego y el Deporte como Medio para la Resolución de Conflictos**

Para el desarrollo de este apartado, el cual consideramos clave para la conceptualización de la debilidad presente en el centro, tomaremos como referencia la obra de Capllonch, Bujosa et al. (2014), quienes remarcan que en el contexto de la educación física, el juego y el deporte desempeñan un papel fundamental como medios para la resolución de conflictos, proporcionando un entorno propicio para que el alumnado aprenda a enfrentar y resolver conflictos de manera pacífica y constructiva. A través del juego, el alumnado puede experimentar situaciones conflictivas de forma simulada, lo que le brinda la oportunidad de practicar habilidades de resolución de problemas, negociación y cooperación.

Pérez Triviño (2019) afirman que participar en actividades deportivas promueve el trabajo en equipo, el respeto mutuo y la aceptación de normas y reglas, así como brinda oportunidades para el diálogo, la comunicación y la construcción de relaciones positivas entre los participantes. Además, a través de la competición deportiva, el alumnado aprende a manejar la frustración, a enfrentar desafíos y a resolver conflictos que puedan surgir durante el juego.

Cabe remarcar que la utilización del juego y el deporte como medios para la resolución de conflictos, tal y como reflejan Cantón Chirivella y León Zarceño (2005), no solo tiene beneficios inmediatos en las clases de Educación Física, sino también efectos educativos a largo plazo. Promueven el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, como la empatía, la comunicación asertiva, la toma de perspectiva y la toma de decisiones éticas, además de fomentar valores como el respeto,

la tolerancia, la justicia y la cooperación, que son fundamentales para una convivencia pacífica y respetuosa.

Capllonch Bujosa et al. (2014) afirman que existen diferentes enfoques pedagógicos y estrategias a utilizar para aprovechar el potencial del juego y el deporte en la resolución de conflictos. Algunos incluyen la enseñanza de habilidades de resolución de problemas, la promoción de la cooperación en lugar de la competición, el uso de técnicas de mediación y la implementación de actividades de reflexión y análisis de situaciones conflictivas, como puede ser el MRPS de Hellison (2011) detallado previamente. Estas estrategias pueden ser adaptadas a las características y necesidades de los participantes buscando esa inclusión de todo el alumnado, y se pueden integrar de manera transversal en el currículo de Educación Física.

### **9. Síntesis sobre el Estado del Conocimiento y la Investigación Generada en Torno a la Debilidad o Situación Problemática Elegida**

En la recopilación de los estudios revisados, la práctica del *Tchoukball* se mostró como una estrategia efectiva para promover el alto interés y motivación en los alumnos, así como la progresiva participación tanto de niños como niñas en actividades físico-deportivas. Su práctica también ha contribuido a la disminución de los conflictos entre estudiantes, al fomentar un clima agradable y centrado en el desarrollo integral de los alumnos. Además, se ha observado que la cantidad y el tipo de actividad física y deporte realizados pueden influir en la reducción de la violencia escolar, por lo que es importante implementar estrategias que promuevan la participación en actividades deportivas, priorizando entornos menos competitivos y más enfocados en la educación deportiva.

Asimismo, se destaca la importancia de reflexionar y experimentar con la reorganización del espacio como punto de partida para lograr cambios más profundos a nivel educativo y comunitario, ya que los conflictos más comunes están relacionados con la ocupación de las pistas y los insultos entre el alumnado. En este sentido, un deporte alternativo, como el *Tchoukball*, puede ser significativamente valioso si se aplica adecuadamente, a través de una metodología que fomente la participación como el MRPS. Por otro lado, se proponen intervenciones que aborden de manera óptima el cambio hacia la coeducación, identificando la necesidad de promover la igualdad de género y el ocio activo mediante medidas físicas, sociales y organizativas, como la división de zonas en el patio, la concienciación sobre las desigualdades de género y el establecimiento de turnos de uso de materiales e instalaciones.

### **10. Introducción y Justificación de la propuesta para la mejora de la debilidad escogida**

En este apartado de elaboración de la propuesta, detallaremos las diferentes estrategias a seguir para tratar de atajar la debilidad escogida que suponen las situaciones de conflicto surgidas en los patios ya mencionadas y su influencia en el desarrollo de las EF en el centro educativo.

Para esta unidad didáctica hemos escogido el deporte del *Tchoukball*. Según la Federación Internacional de *Tchoukball* (FITB) es un deporte de equipo inventado en la década de 1970 por el Dr. Hermann Brandt, con el propósito de fomentar el espíritu deportivo y la participación equitativa de todos los jugadores (FITB, 2021b). El objetivo

del juego es lanzar una pelota contra un marco de rebote y evitar que el equipo contrario la capture antes de que toque el suelo fuera del área prohibida. Participan dos equipos de siete jugadores cada uno en un campo rectangular dividido en dos áreas de defensa. Se utiliza una pelota similar a la utilizada en balonmano, de goma de aproximadamente 60 centímetros de circunferencia. En cada extremo del campo, habrá un marco de rebote, con una red elástica montada en un marco inclinado, rodeado por un área prohibida de 3 metros de radio. Un aspecto característico en este deporte es la búsqueda de la seguridad de los jugadores, prohibiendo el contacto físico en todo momento, así como la defensa activa (Barnechea Álvarez, 2010).

La FITB, afirma que este deporte se basa en una serie de valores y principios, como el respeto, la cooperación, la inclusión y la igualdad, promoviendo en todo momento el *fair play* (FITB, 2021a). Se enfatiza el juego limpio y se promueve la participación de todos los jugadores, independientemente de su habilidad o género, pudiendo existir equipos mixtos. Con todas estas características, podemos ver como el deporte fomenta el desarrollo personal y social, el trabajo en equipo y la superación de desafíos, lo que le da el nombre del “deporte de la paz”.

Nuestra propuesta para el centro objeto de estudio está dirigida al alumnado de 3º de ESO, ya que es el curso que más hemos observado durante las prácticas. En la elección también está la intención de para al curso académico siguiente a la propuesta, este alumnado que estará en 4º de ESO, y habrá adquirido un mayor nivel de responsabilidad, sirva de apoyo al alumnado de 3º que continúe con la organización de los torneos de la actividad complementaria.

## **10.1. Desarrollo de la Propuesta**

### ***10.1.1. Presentación de la Unidad***

Esta UP desarrollada para el curso de 3º de la ESO es la denominada como “*Tchoukball* Comprensivo y Responsable”, debido a que, a través de la introducción a los deportes de invasión con el empleo de deportes alternativos, iniciamos al alumnado a los principios técnico-tácticos de esta clasificación a través del modelo comprensivo de la enseñanza, y el modelo de responsabilidad personal y social (MRPS), para dar respuesta a los objetivos de la propuesta.

### ***10.1.2. Contextualización Curricular de la Propuesta***

El alumnado de 3º de la ESO, es el curso que hemos podido observar en las prácticas y en el que se generan la mayoría de los conflictos en los tiempos-espacios de recreo. Se pretende dar a conocer el *Tchoukball* como deporte alternativo, remarcando su característica principal, la ausencia de contacto y de oposición directa en la consecución del juego. Se propone una primera toma de contacto a través de 9 sesiones, después de haber trabajado otros deportes con anterioridad y por tanto, facilitando posibles transferencias estratégicas (Ejemplo: buscar espacio para recibir). Tras esta toma de contacto, el alumnado será capaz de trasladar sus conocimientos a la actividad complementaria posterior, en la que serán ellos mismos los que acerquen este deporte al resto de alumnado del centro de referencia.

### 10.1.3. *Objetivos de etapa*

Considerando los objetivos de la propuesta y el deporte elegido, hemos seleccionado los siguientes objetivos de etapa, presentes en el Decreto 65/2022, a desarrollar en la misma:

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

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

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

### 10.1.4. *Competencias clave*

Teniendo en cuenta las *Competencias Específicas*, presentes en el Decreto 65/2022, que tienen relación con esta unidad de programación, extraemos las siguientes competencias clave según los Descriptores Operativos que se detallan junto a las mismas en la propia ley:

- CE (Competencia Emprendedora)
- CPSAA (Competencia personal, social y de aprender a aprender)
- CC (Competencia Ciudadana)

### 10.1.5. *Competencias específica*

– **CEsp2.** Adaptar, con progresiva autonomía en su ejecución, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones con dificultad variable, para resolver situaciones de carácter motor vinculadas con distintas actividades físicas, funcionales, deportivas, expresivas y recreativas, y consolidar actitudes de superación, crecimiento y resiliencia al enfrentarse a desafíos físicos.

Y concretamente en lo referido a juegos deportivos de invasión (fútbol gaélico, ultimate, lacrosse, entre otros) con o sin oposición regulada, porque como se ha podido comprobar, el *Tchoukball* es un deporte de colaboración-oposición de invasión con oposición regulada.

– **CEsp3**. Compartir espacios de práctica físico-deportiva con independencia de cualquier diferencia, priorizando el respeto entre participantes y las reglas sobre los resultados, adoptando una actitud crítica ante comportamientos antideportivos y desarrollando procesos que canalicen el fracaso y el éxito en estas situaciones.

Y específicamente, situaciones de arbitraje y mediación contextualizadas en las prácticas deportivas que se practiquen y el respeto entre participantes y las reglas, ya que como se podrá observar en las sesiones y en la evaluación, se valora muy positivamente el respeto a las reglas y al árbitro/a (sobre todo esto último en las sesiones finales y en la actividad complementaria).

#### **10.1.6. Duración y Ubicación Temporal**

La Unidad Didáctica contará con un total de 9 sesiones, por lo que ocupará dos semanas ya que, en el centro hay 5 sesiones de Educación Física semanales. Se llevará a cabo al final del segundo trimestre del curso, para poder dedicar posteriormente el tercer trimestre a desarrollar el torneo de la actividad complementaria.

#### **10.1.7. Objetivos Didácticos**

En este apartado se detallan tanto los objetivos didácticos como los criterios de evaluación, presentes en el Decreto 65/2022, que se pueden relacionar con los mismos y los procedimientos e instrumentos que se van a utilizar para evaluarlos. Los objetivos de aprendizaje de esta Unidad de Programación serán los siguientes:

1. Identificar la lógica interna del Tchoukball para aplicarla eficazmente en una situación real de juego. (Cognitivo, motor)

— *Criterios de evaluación:*

- 1.1. Mostrar habilidades para la adaptación y la actuación ante situaciones con una elevada incertidumbre, aprovechando eficientemente las propias capacidades y aplicando de manera automática procesos de percepción, decisión y ejecución en contextos reales o simulados de actuación, reflexionando sobre las soluciones y resultados obtenidos. (motor, cognitivo)
- 1.2. Evidenciar y movilizar estrategias de control y dominio corporal al emplear los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa, resolviendo problemas en todo tipo de situaciones motrices transferibles a su espacio vivencial.

— *Procedimientos e instrumentos:*

- Plantilla hoja de observación (ver Anexo 6) → Es capaz de identificar los aspectos fundamentales en la práctica del Tchoukball
- Hoja de observación coevaluación y heteroevaluación (ver Anexo 6) → Demostración mientras juega que domina las habilidades necesarias para participar en una situación competitiva ajustando sus respuestas a las necesidades del equipo.

2. Conocer y respetar las reglas del Tchoukball y del juego propuesto para asegurar igualdad de oportunidades de todos los participantes. (Cognitivo, actitudinal)

— *Criterios de evaluación:*

- 2.1. Desarrollar proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, estableciendo mecanismos para reconducir los procesos de trabajo y asegurar una participación equilibrada, incluyendo estrategias de autoevaluación y coevaluación tanto del proceso como del resultado.
- 2.2. Practicar y participar activamente en la organización de una gran variedad de actividades motrices, valorando las implicaciones éticas de las prácticas antideportivas actuando con deportividad al asumir los roles de público, participante u otros.

— *Procedimientos e Instrumentos:*

- Plantilla hoja de observación (ver Anexo 6) → Es capaz de identificar los aspectos fundamentales en la práctica del Tchoukball
- Hoja de observación (ver Anexo 6) → Conoce el reglamento para participar en una situación competitiva
- Recurso visual Tchoukball evaluado mediante rúbrica → Conocimiento del reglamento (Tarea reserva) (ver Anexo 7).
- Ficha de equipo (ver Anexo 8).
- Registros anecdóticos puntuales del docente (ver Anexo 9).
- Participación en la actividad complementaria (registro).

3. Participar de manera activa en juegos y partidos planteados en las diferentes sesiones, respetando a los compañeros y compañeras, reglas del juego y materiales a lo largo de las diferentes fases de la unidad. (Actitudinal)

— *Criterios de evaluación:*

- 3.1. Practicar y participar activamente en la organización de una gran variedad de actividades motrices, valorando las implicaciones éticas de las prácticas antideportivas actuando con deportividad al asumir los roles de público, participante u otros.

— *Procedimientos e Instrumentos:*

- Observación sistemática de las acciones durante las clases con registro anecdótico.
- Participación en la actividad complementaria (registro).

4. Evaluar la situación y trabajo propio y del resto de compañeros sobre aspectos cognitivo-motrices del Tchoukball para reconducir los procesos de aprendizaje y trabajo. (Cognitivo)

— *Criterios de evaluación:*

- 4.1. Desarrollar proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, estableciendo mecanismos para reconducir los procesos de trabajo y asegurar una participación equilibrada, incluyendo estrategias de autoevaluación y coevaluación tanto del proceso como del resultado.
- 4.2. Mostrar habilidades para la adaptación y la actuación ante situaciones con una elevada incertidumbre, aprovechando eficientemente las propias capacidades y aplicando de manera automática procesos de percepción, decisión y ejecución en contextos reales o simulados de actuación, reflexionando sobre las soluciones y resultados obtenidos. (Motor, cognitivo)

— *Procedimientos e Instrumentos:*

- Asambleas grupales con preguntas.

### **10.1.8. Contenidos**

Considerando los objetivos de la propuesta y el deporte que queremos trabajar en la misma, hemos seleccionado los siguientes Bloques de contenido para 3º de ESO, presentes en el Decreto 65/2022, a los cuales se hará referencia en esta unidad de programación:

#### B. Organización y gestión de la actividad física

- Planificación y autorregulación de proyectos motores.
- Establecimiento de mecanismos para registrar y controlar las aportaciones realizadas por los integrantes del grupo a lo largo de un proyecto.

#### C. Resolución de problemas en situaciones motrices

- Toma de decisiones.
- Búsqueda de adaptaciones motrices para resolver eficientemente tareas de cierta complejidad en situaciones motrices individuales.
- Coordinación de las acciones motrices para la resolución de la acción/tarea en situaciones cooperativas.
- Esquema corporal.
- Búsqueda de la acción más óptima en función de la acción y ubicación del rival, así como del lugar en el que se encuentre el móvil o resultado en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil.
- Habilidades motrices específicas asociadas a la técnica en actividades físico-deportivas: profundización, identificación y corrección de errores comunes.
- Deportes de invasión: baloncesto, balonkorf, netball, ultimate o vórtelbal, entre otros.
- Creatividad motriz.

- Creación de retos y situaciones-problema con resolución posible de acuerdo con través de los recursos disponibles.

#### D. Emociones y relaciones sociales

- Respeto a las reglas.
- Juego limpio en los distintos niveles de deporte y actividad física.

Además, con el desarrollo de esta Unidad Didáctica se desarrollarán elementos transversales como son los siguientes:

- Educación para el ocio y el tiempo libre. Trabajando deporte desconocidos para el alumnado como es el Tchoukball, que normalmente les resultan atractivos e innovadores, son una posibilidad de ocupación de ocio y tiempo libre. Con la actividad complementaria de patio se pretenderá que el alumnado escoja este deporte para ocupar su tiempo libre, no sólo para el alumnado de 3º de ESO, sino para el resto del alumnado del centro educativo.
- Educación para la igualdad de sexos. Aspecto clave de esta unidad. Las agrupaciones serán heterogéneas en cuanto a sexos y características motoras y sociales. En todas las tareas y en el torneo final, los equipos formados serán mixtos.
- Educación en valores y emociones. La empatía, la solidaridad o el respeto son aspectos fundamentales en la resolución de conflictos. Por lo que, durante todas las tareas, así como en los partidos y las asambleas grupales se promoverá el respeto a todas las opiniones del alumnado, conformando un espacio seguro para compartir sus emociones y necesidades. Con ello se pretende que el alumnado de 3º de ESO traslade estas conductas a la organización del torneo, dándoles así herramientas para mediar en los posibles conflictos que puedan surgir.
- Educación para la salud y la higiene. Tras cada sesión el alumnado se cambia de camiseta y se lava las manos y la cara. Por otro lado, se pretende crear un hábito de ejercicio físico a través del Tchoukball.

### **11. Metodología**

Pasaremos a detallar los enfoques metodológicos a seguir en esta Unidad Didáctica de Tchoukball, basándonos en lo ya reflejado en el marco teórico.

#### **11.1 Modelos Pedagógicos**

##### ***11.1.2. Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS)***

Siguiendo el *Modelo de Responsabilidad Personal y Social* de Hellison (2011), pasaremos a detallar su reflejo en nuestra propuesta. En ella, encontraremos los niveles de responsabilidad enmarcadas de la siguiente manera con sus correspondientes estrategias:

- Nivel 1: Sesión 1. El alumnado recoge información acerca del Reglamento del deporte para posteriormente llevarlo a una situación real de juego en la que todos ponen en común la información recogida previamente.
- Nivel 2: Sesión 2, 3, 4, 5, 6, y 7. Durante todas estas sesiones se favorecerá que el alumnado proponga adaptaciones de las tareas propuestas según los niveles del grupo, tratando de fomentar una comunicación continua tanto con los compañeros/as como con el/la docente, en la que, de manera respetuosa, se tenga en cuenta a todo el alumnado en el proceso de E-A.
- Nivel 3: Primera ronda de sesiones de tutoría (durante la UD). Se desarrollará sobre todo en las sesiones de tutoría cuando el alumnado desarrollará de manera individual sesiones de acercamiento al *Tchoukball*, para posteriormente ponerlas en común con el resto del grupo y decidir cuáles plantear al resto de los cursos.
- Nivel 4: Segunda ronda de sesiones de tutoría (durante las semanas de acercamiento al *Tchoukball*). En sesiones de tutoría, el alumnado, a nivel grupal, ponen en común sus sensaciones durante las actividades de acercamiento al *Tchoukball* que están desarrollando en los momentos de patio para plantear posibles adaptaciones. Además, el alumnado organizará las semanas posteriores en las que se desarrollará el torneo, teniendo en cuenta los alumnos y alumnas que se hayan apuntado al mismo durante las sesiones de acercamiento.
- Nivel 5: Propuesta de patio – Torneo de centro. Este nivel se desarrollará durante el torneo que organizará el propio alumnado, en el que participarán tanto desde la figura de organizador, como la de árbitro, y de secretarios, que tomarán acta de los partidos.

Además de esta propuesta de estrategias por niveles, el autor (Hellison, 2011) añade otras estrategias a implementar durante la UD que también tendremos en cuenta:

- Comunicarse de manera respetuosa con el alumnado, fijando los objetivos que se están buscando en todo momento para que sean conscientes de los que se espera de ellos/as.
- Asignar diferentes tareas al alumnado, así como diferentes roles a lo largo de la UD.
- Generar situaciones en las que todo el alumnado pueda expresar sus opiniones de manera segura.
- Hacer que el alumnado participe de manera activa en la evaluación de la UD.
- Generar situaciones de aprendizaje en las que todo el alumnado tenga posibilidad de éxito.
- Diseñar actividades en las que el alumnado tenga la posibilidad de interactuar con todo el grupo de manera positiva.

### ***11.1.3. Modelo de Enseñanza Comprensivo Vertical del Deporte***

Además del modelo citado en el apartado anterior, también tendremos como base el *Modelo de Enseñanza Comprensivo Vertical del Deporte* (Castejón Oliva et al., 2003), que tiene un enfoque educativo integral que busca desarrollar habilidades y

comprensión en el alumnado a lo largo de su proceso de aprendizaje. Su objetivo final es que el alumnado comprenda la importancia de la actividad física y desarrolle habilidades y hábitos que le permitan llevar una vida activa y saludable comprometiéndose con su bienestar físico, tomando decisiones responsables sobre su participación en actividades físicas y siendo conscientes de los beneficios que estas aportan a su salud y calidad de vida.

En nuestra propuesta de UD de *Tchoukball* implementaremos este modelo siguiendo las siguientes estrategias:

- Comenzaremos trabajando los conceptos básicos del *Tchoukball*, como es el reglamento y las habilidades fundamentales, de manera progresiva y secuencial, para posteriormente avanzar a niveles más complejos.
- Adaptaremos las actividades de manera que todo el alumnado tenga la posibilidad de participar, así como de progresar, ofreciendo opciones de nivel cuando sea necesario atendiendo a la diversidad del grupo-clase.
- Generaremos tareas que permitan al alumnado practicar de manera deliberada las habilidades específicas del *Tchoukball*, proporcionándoles un *feedback* constante.
- Trataremos de que los alumnos reconozcan la transferencia de este deporte con otros trabajados anteriormente, así como la transferencia de las tareas a la situación real de juego.
- Trabajaremos en todo momento en equipo de manera que el alumnado tenga necesariamente que colaborar entre ellos y comunicarse, para así lograr objetivos comunes.
- Llevaremos a cabo una evaluación formativa para que los alumnos conozcan en todo momento su progreso y establezcan objetivos a corto plazo.

## **12. Sistemas de Evaluación**

### ***12.1. Evaluación de los Aprendizajes***

La propuesta para la evaluación del aprendizaje del alumnado que se propone para esta UD, se estructura con los siguientes apartados determinados por Hernández Álvarez, y Velázquez Buendía (2004): los dos objetos principales de la evaluación del aprendizaje en educación física (evaluación para el desarrollo de las competencias y la evaluación de las competencias), los instrumentos que se utilizarán para ambos objetos, y a su vez el momento en que se aplican estos.

### ***12.2. Evaluación para el desarrollo de las competencias***

La evaluación para el desarrollo de las competencias tendrá como finalidad la de valorar la idoneidad de las diferentes tareas propuestas ya que el alumnado expresará las dificultades que ha tenido para construir los aprendizajes, y le permitirá adquirir información para tomar decisiones sobre nuevas propuestas de tareas dentro de la sesión, y/o en la programación de la UD. Será definitivo que al inicio de cada sesión, se

dedique especial precisión y claridad a la “toma de conciencia”, sobre cuáles son los objetivos y los criterios que se van a utilizar para que progresivamente el alumnado consiga los aprendizajes previstos. Se subraya la importancia del feedback durante las tareas, la valoración de los errores y la reflexión sobre los mismos para poder realizar las consiguientes adaptaciones al proceso de E-A.

Para llevar a cabo esta evaluación, entran en juego los procesos de autorregulación del aprendizaje que se ven reflejados directamente en los criterios de evaluación presentes en esta UD, como puede ser el criterio 2.1 (Desarrollar proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, estableciendo mecanismos para reconducir los procesos de trabajo, incluyendo estrategias de autoevaluación y coevaluación tanto del proceso como del resultado).

El procedimiento empleado para evaluar este desarrollo, serán las asambleas grupales. Quien debe generar las preguntas de la asamblea grupal, inicialmente es el/la docente, pero a medida del avance en la UD se irá transfiriendo mayor responsabilidad al alumnado, en pequeños grupos, para moderar la asamblea grupal mayoritariamente. A lo largo de la evaluación, tanto en el desarrollo de las competencias como en su evaluación, se ofrecerán preguntas concretas para determinadas sesiones, ya que el/la docente debe conectar con los objetivos de las sesiones, pero el alumnado también deberá establecer un guion básico para llevar a cabo dicha asamblea grupal, y por ello también se ofrecen preguntas tipo más básicas para evaluar cada objeto concreto.

Para llevar a cabo estas asambleas grupales con pequeños grupos, podemos plantear la necesidad de incluir una serie de preguntas básicas para que alumnado valore estos procesos de autorregulación del aprendizaje que deberán de aparecer en el *día a día* de las sesiones:

- ¿Que hemos pensado antes de realizar alguna de las tareas?
- ¿Hemos utilizado algún conocimiento que ya sabíamos?
- *¿Cómo hemos abordado las tareas de aprendizaje? ¿En su desarrollo, qué ha pasado?*

### ***12.3. Evaluación del ámbito cognitivo***

Para la evaluación del ámbito cognitivo, hemos determinado que, dentro de los criterios de evaluación para esta UD y de los objetivos 1 (Identificar la lógica interna del *Tchoukball* para aplicarla eficazmente en una situación real de juego), 2 (Conocer y respetar las reglas del *Tchoukball* y del juego propuesto para asegurar igualdad de oportunidades de todos los participantes), y 4 (Evaluar la situación y trabajo propio y del resto de compañeros sobre aspectos cognitivo-motrices del *Tchoukball* para reconducir los procesos de aprendizaje y trabajo) que responden en mayor o menor medida a este ámbito cognitivo, observamos diversos de ellos que hacen referencia al ámbito cognitivo. Concretamente son los criterios 2.1 (Desarrollar proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, estableciendo mecanismos para reconducir los procesos de trabajo, incluyendo estrategias de autoevaluación y coevaluación tanto del proceso como del resultado) y 2.3 (Evidenciar y movilizar estrategias de control y dominio corporal al emplear los componentes cualitativos y

cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa, resolviendo problemas en todo tipo de situaciones motrices transferibles a su espacio vivencial).

Para la valoración inicial de este ámbito cognitivo, se realizará una asamblea grupal sobre el conocimiento que tiene el alumnado en cuanto a los deportes alternativos y se realizarán todo tipo de preguntas vinculadas a este ámbito en el resto de las asambleas grupales de la UD (tal y como se observa en las correspondientes reflexiones finales de las sesiones). Para realizar estas asambleas grupales con pequeños grupos, podemos plantear la necesidad de incluir una serie de preguntas básicas para que alumnado valore este ámbito cognitivo:

- ¿Qué hemos aprendido hoy?
- Ofrece dos aspectos importantes que hemos aprendido.

Al inicio de la UD, se planteará a los alumnos la tarea de la *Ficha de equipo* (ver Anexo 8), a cumplimentar antes del torneo final, y que formará parte de la evaluación de este ámbito. Durante el proceso de E-A, concretamente en la sesión de reserva, se le pedirá al alumnado que genere un recurso visual (infografía, mapa conceptual y/o presentación de diapositivas) que recopile todos los aprendizajes tratados y relacionados con el *Tchoukball*, con sus reglas y sus características. Al final del proceso de E-A (sesión 9) el alumnado deberá realizar un cuestionario final que versará sobre conocimientos declarativo-reglamentarios, procedimentales-teóricos y procedimentales-prácticos, y por lo tanto será una prueba tanto de saber, como de saber hacer teórica. Así se comprobará que el alumnado tiene los conocimientos suficientes como para trasladarlos en la propuesta de patio posterior. Además del cuestionario final, el alumnado también deberá cumplimentar en la sesión 8, los ítems de la *Hoja de observación* que utilizarán durante esa sesión y la siguiente, comprobando así nuevamente los conocimientos adquiridos.

#### **12.4. Evaluación del ámbito motor**

Dentro del objeto de evaluación del aprendizaje, de las competencias o el grado de aprendizaje en un determinado momento, se encuentra la evaluación del ámbito motor que tanta importancia adquiere en la asignatura de Educación Física. Dado que uno de los objetivos de esta UD consiste en Identificar la lógica interna del *Tchoukball* para aplicarla eficazmente en una situación real de juego, hemos determinado, dentro de los criterios de evaluación para esta UD, algunos que hacen referencia específica al ámbito motor cualitativo que es el que evaluaremos, y que se vinculan estrechamente con los objetivos de la UD propuesta. Concretamente son los criterios 2.1 (Desarrollar proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, estableciendo mecanismos para reconducir los procesos de trabajo y asegurar una participación equilibrada, incluyendo estrategias de autoevaluación y coevaluación tanto del proceso como del resultado), 2.2 (Mostrar habilidades para la adaptación y la actuación ante situaciones con una elevada incertidumbre, aprovechando eficientemente las propias capacidades y aplicando de manera automática procesos de percepción, decisión y ejecución en contextos reales o simulados de actuación, reflexionando sobre las soluciones y resultados obtenidos) y 2.3 (Evidenciar y movilizar estrategias de control y dominio corporal al emplear los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa, resolviendo problemas en todo tipo de situaciones motrices transferibles a su espacio vivencial). Ahora procederemos a

explicar los procedimientos e instrumentos precisos que emplearemos y que estarán vinculados a la evaluación de este ámbito.

Durante la UD, concretamente en las sesiones 8 y 9, tanto el alumnado como el/la docente, emplearán una *Hoja de Observación Situación Real* de Juego de Tchoukball durante el desarrollo de los partidos. Esta hoja de observación con pocos ítems evaluará el dominio competencial de la persona sobre las habilidades motrices necesarias para participar en una situación competitiva ajustando sus respuestas a las necesidades del equipo. También evaluará el ámbito actitudinal (conductual), ya que algunos de los ítems entorno a aspectos generales versan sobre este ámbito (se mencionará también en el siguiente apartado).

Al inicio, durante y al final de la UD, en las asambleas grupales también se plantearán preguntas que estén vinculadas al grado de aprendizaje del ámbito motor, y como instrumentos preguntas específicamente vinculadas a este ámbito (grado de participación del grupo, sentimientos expresados durante la UD...).

### **12.5. Evaluación del ámbito actitudinal**

Para ello, cabe la cuestión del *para qué* de evaluar las actitudes en el ámbito de la Educación Física. Creemos firmemente que la evaluación de estas no tiene ni remotamente la finalidad de calificar al alumnado, sino que adquiere un carácter formativo, para obtener información sobre las actitudes del alumnado y así regular el proceso de E-A y el desarrollo de las propias actitudes en función del análisis de la información. Proponemos los procedimientos e instrumentos de evaluación planteados por Hernández Álvarez y Velázquez Buendía (2004). Teniendo en cuenta que las actitudes no son directamente observables y son dinámicas/cambiantes, se debe considerar un periodo largo de tiempo para la recogida de información, y por ello, la llevaremos a cabo durante toda la UD, así como durante la actividad complementaria. Será conveniente utilizar diversos instrumentos y/o procedimientos para evaluar estas actitudes. Dentro del ámbito actitudinal, hay tres tipos de componentes que corresponderían al *qué* de la evaluación del ámbito actitudinal: Componente cognitivo, que se manifiesta a través de la comunicación verbal; componente afectivo, que se manifiesta mediante expresiones verbales de agrado/desagrado; y el componente conductual, que se externaliza a través de acciones. Dentro de los criterios de evaluación para esta UD, observamos uno que hace referencia de manera directa al ámbito actitudinal, concretamente el criterio 3.1 (Practicar y participar activamente en la organización de una gran variedad de actividades motrices, valorando las implicaciones éticas de las prácticas antideportivas actuando con deportividad al asumir los roles de público, participante u otros).

Dentro de los procedimientos observaciones, a lo largo de toda la UD se llevará a cabo por parte del docente un registro con el instrumento *Hoja de registro anecdótico del docente/Ficha* del alumno/a que según Hernández Álvarez y Velázquez Buendía (2004), nos permitirá, tras la observación del alumnado en las sesiones de clase, recoger por escrito hechos, acciones y/o conductas que acontezcan. En este registro tendrá un apartado para señalar el hecho, acción o conducta (positivo o negativo) y una descripción de lo observado para ponerlo en contexto. Se utilizará para valorar acciones y conductas observables a lo largo de las sesiones y vinculadas con el criterio de evaluación anterior. Por ejemplo, aspectos como la participación activa en las clases, el cumplimiento de las reglas, el respeto por el rival, colaboración en equipo o el cuidado

del material. Se tendrán muy en cuenta, de manera negativa, las situaciones conflictivas que puedan surgir durante las sesiones, al ser la reducción de estas el objetivo final de la propuesta. En la evaluación del ámbito motor, para la evaluación de conductas (ámbito actitudinal) se empleará una *Hoja de Observación Situación Real de Juego de Tchoukball* en la que habrá un apartado específico.

Para el componente afectivo de la evaluación de las actitudes, se utilizará como procedimiento no observacional: asambleas grupales que se realizarán en todas las sesiones de la UD, y como instrumentos preguntas específicamente vinculadas al ámbito afectivo. Este es uno de los ámbitos que más peso tendrá en la evaluación, puesto que, se está tratando de atajar una debilidad que tiene relación directa con el mismo.

### **12.6. Criterios de calificación**

La calificación constituye la última de las funciones de la evaluación formativa, y se entiende que debe reflejar exactamente el grado desarrollo de competencias y el progreso personal obtenido por el alumnado (utilidad sumativa de la evaluación formativa), en el cual interviene tanto el/la docente como los/as discentes al final del proceso de E-A/UD. Debido a que la calificación debe estar presente en el proceso global de evaluación, no la se valorará como un acto aislado y desvinculado del resto del proceso de evaluación, por lo que los procedimientos e instrumentos que se emplearán para la evaluación durante el proceso se convertirán en instrumentos de calificación asignándoles porcentajes y valores tal y como se refleja en la Tabla 9. Cabe remarcar, que atendiendo al concepto de competencia, este hace referencia al aprendizaje de diversos tipos (conocimientos, destrezas, actitudes y valores, interés y participación, esfuerzo individual y grupal, contribución al progreso del grupo) y en especial en tres ámbitos (cognitivo, motor, afectivo-actitudinal). Debido a esto, y a que la calificación va a estar asociada a la dotación de un número que refleje el grado de competencia en este ámbito, no creemos conveniente que se deba calificar el primero de los objetos de evaluación del aprendizaje (evaluación *para* el desarrollo de las competencias).

**Tabla 9**

*Descripción del sistema de calificación de los aprendizajes (Objeto, instrumento y porcentaje)*

<b>OBJETO</b>	<b>INTRUMENTO</b>	<b>PORCENTAJE DE CALIFICACIÓN</b>
<b>CALIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS (GRADO)</b>	<b>CALIFICACIÓN DEL ÁMBITO COGNITIVO</b> 30%	Plantilla Hoja de observación (Anexo 6) 15%
Ficha de equipo (Anexo 8)		10%
Cuestionario final (Anexo 11)		5%
Recurso visual <i>Tchoukball</i> Tarea Reserva (Anexo 7)		0%
<b>CALIFICACIÓN DEL ÁMBITO MOTOR</b> 30%	Hoja de Observación Situación Real de Juego de <i>Tchoukball</i> (Autoevaluación)	10%
Hoja de Observación Situación Real de Juego de <i>Tchoukball</i> (Co-evaluación)		5%
Hoja de Observación Situación Real de Juego de <i>Tchoukball</i> (Heteroevaluación)		15%
<b>CALIFICACIÓN DEL ÁMBITO ACTITUDINAL</b> 40%	Registro anecdótico (Anexo 9)	25%
Hoja de Observación Situación Real de Juego de <i>Tchoukball</i> Apartado actitudinal		15%
<b>+10% → PARTICIPACIÓN EN LA ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA (Ámbito Actitudinal)</b>		

En caso de tener que llevar a cabo la Tarea Reserva por haber algún día de lluvia, la calificación de la misma se incluirá en la del ámbito cognitivo, quedando estos de la siguiente manera:

- Plantilla Hoja de observación → 10%
- Ficha de equipo para el torneo → 10%
- Cuestionario final → 5%

– Tarea reserva: recurso visual → 5%

La Tabla 10 muestra la relación entre las competencias específicas, los criterios de evaluación, los instrumentos de evaluación y los porcentajes de calificación asignados a cada uno de ellos.

**Tabla 10**

*Relación entre competencias específicas, criterios de evaluación, instrumentos de evaluación y porcentajes de calificación*

Competencias específicas	Criterio de evaluación	Instrumento de evaluación	Porcentaje calificación
CE2 y CE3	2.1, 2.2, 2.3, 3.1	Hoja de observación autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	30%
2.1, 2.2, 2.3, 3.1		Plantilla Hoja de observación, Ficha de equipo y Cuestionario final	30%
2.3, 3.1		Registros anecdóticos y Apartado actitudinal de la Hoja de observación	40%
2.3, 3.1		Participación en la Actividad Complementaria (Registro)	+10%

Como se ve reflejado en los porcentajes de calificación asignados a cada instrumento de evaluación, van a tener más peso en la calificación final los referidos al ámbito actitudinal, ya que el objetivo final de la propuesta es la reducción de conflictos ocasionados por la práctica de ciertos deportes. Tendrá algo más de peso el *registro anecdótico del docente*, en el que se irán reflejando la consecución o no de los diferentes niveles de responsabilidad por parte del alumnado, así como la disminución de esas situaciones conflictivas.

A estas calificaciones obtenidas de la UD, se podrá sumar hasta un punto a la suma final de la calificación de la unidad teniendo en cuenta la participación en la propuesta de espacio según los criterios que se desarrollarán más adelante, en la Propuesta de Patio. Esta participación reflejará la consecución de los niveles de responsabilidad ya mencionados, además de reflejarse de manera continua a lo largo de toda la UD en el *diario reflexivo del docente*.

## 12.7. Evaluación de la Enseñanza

Dentro de la evaluación de la enseñanza, según autores como Hernández Álvarez, y Velázquez Buendía (2004) que recogen la aportación de Jackson (1996, en Hernández Álvarez y Velázquez Buendía, 2004, p.58) encontramos tres fases principales que pueden guiar nuestra propuesta sobre “*el qué* de la evaluación de la

enseñanza” (Hernández Álvarez, y Velázquez Buendía, 2004, p.58). La primera de ellas, la fase pre-interactiva, determina la toma de decisiones previa a comenzar el proceso de E-A o previo a la propia interacción docente-discente, y concretamente se relaciona con el acto de programar. Evaluamos esta fase porque va a ser determinante para valorar, en función de las decisiones tomadas por la administración (Gobierno de España y Comunidad Autónoma) en el currículo oficial de las enseñanzas mínimas de Primaria y Secundaria, qué será aquello que se enseñe y la metodología que se va a emplear, así como la inclusión de otros aspectos relacionados (Objetivos de Desarrollo Sostenible, principios y pautas del Diseño Universal de Aprendizaje, medidas de atención a la diversidad). Por ello, tendrá como finalidad nuestra evaluación de esta fase, al inicio del proceso, la valoración de la concreción de los elementos curriculares que se han establecido en la UD, y la evaluación de la concreción de aspectos relacionados con la propia enseñanza (valorar el propio acto de programar). Durante el proceso, también realizaremos una valoración de la UD, sobre todo en la medida en que se esté adaptando a las características y procesos de aprendizaje del alumnado para poder regular y mejorar este proceso de E-A. Al finalizar la UD, valoraremos, a partir de la información recogida y sobre las decisiones y acciones llevadas a cabo durante el proceso, entre otros aspectos, el comportamiento de lo programado durante el proceso de E-A y al final de este. La evaluación de esta fase al final de la UD tiene como finalidad reflexionar y concluir si ha favorecido en el alumnado alcanzar el grado de consecución de los aprendizajes deseados, al igual que el de la de adquisición de las competencias específicas, claves y finalmente del Perfil de Salida si fuera el caso de un proceso de final de ciclo de Secundaria Obligatoria.

La segunda fase, denominada interactiva por Hernández Álvarez y Velázquez Buendía (2004), es la relacionada explícitamente con el acto de enseñar (a aprender), nuestra evaluación de esta fase, tiene como finalidad valorar las relaciones que se producen en las interacciones entre el docente, el discente, el conocimiento y el contexto donde se da lugar esta interacción. Dentro de esta fase, según los citados autores, valoraremos al docente en relación con la presentación de la sesión, la conducción de esta (y una valoración de diferentes elementos según cada tarea) y el cierre o finalización de esta. Además de evaluar esta fase durante el proceso de E-A de manera continua, se evaluará al terminar la UD, ya que la evaluación final del proceso de la UD tiene como finalidad la de reflexionar y evaluar sobre el desarrollo que ha habido en la interacción de los diferentes elementos, teniendo en cuenta las reflexiones continuas y las diferentes tomas de decisiones y acciones que se hayan realizado durante el proceso.

La tercera fase denominada post-interactiva determina el momento propiamente de valoración o evaluación, tanto de la evaluación de la programación (fase pre-interactiva), como de la evaluación de la fase interactiva (interacción). Según Hernández Álvarez y Velázquez Buendía (2004), tiene como finalidad la de valorar las tomas de decisiones para regular el proceso de la programación, y por tanto, es la reflexión y evaluación sobre la propia evaluación; es decir, es la metaevaluación. Este apartado se encontrará más detallado en el bloque correspondiente a la metaevaluación como objeto de evaluación en este SEF.

### **12.8. Evaluación de la fase pre-interactiva**

Previo al proceso de E-A de la Unidad Didáctica (UD) se llevará a cabo un *análisis documental* con una *hoja de registro* donde se pueda evaluar dicha UD, que

podrá ser implementado por el propio docente (autoevaluación), por otro docente del departamento (coevaluación amiga) o un evaluador externo (inspección). Este instrumento, sobre una escala del 1 al 4, permitirá valorar si la UD es adecuada a las exigencias curriculares que se establecen en el marco curricular de la asignatura y por tanto si dicha UD se ha elaborado correctamente, si se aparecen todos los elementos curriculares, si se adecúa al planteamiento del proyecto educativo de centro, etc.

Durante todo el proceso de E-A y de forma continua, se realizará un *análisis documental* con preguntas sobre el proceso, para así poder evaluar la secuencia de sesiones programadas en la UD y/o una única sesión en el caso concreto. Tanto la *hoja de registro* como las preguntas serán realizadas por el propio docente (autoevaluación); además, también podrán formar parte de entrevistas realizadas por evaluadores externos. Las preguntas para la valoración de esta fase durante el proceso podrán ser las siguientes o similares:

- ¿Los objetivos programados se adaptan atendiendo al ritmo de aprendizaje del alumnado?
- ¿Las situaciones de aprendizaje se adaptan a las características y necesidades del alumnado?
- ¿Las situaciones de aprendizaje se adaptan al contexto tanto de centro como de grupo?
- ¿Se están tomando decisiones en torno a los diferentes elementos que componen la Unidad de Programación?

A partir de la recogida de información gracias al *análisis documental* realizado durante el proceso E-A (información que se ha ido recogiendo y sobre la que se ha reflexionado y tomado decisiones durante el proceso de E-A) se procederá, en el final del proceso (al terminar la UP), a una reflexión sobre ella en el *diario reflexivo del docente*. Además, también se valorará el grado de consecución de los aprendizajes al final del proceso, para ello se plantearán las siguientes preguntas (o similares) que responderá en este instrumento el/la docente:

- ¿Cómo se ha ido adaptando la programación según el grado de consecución de los aprendizajes del alumnado a lo largo de las sesiones? ¿Qué acciones se han llevado a cabo?
- ¿El alumnado ha alcanzado los aprendizajes y competencias específicas para el curso? ¿De qué manera la programación ha ido contribuyendo o no a ello?
- ¿Sería o no conveniente modificar el planteamiento de la UD para el siguiente curso? ¿Qué se debería modificar o tener en cuenta?

Para terminar con el último instrumento que se utilizará para evaluar la fase pre-interactiva durante todo el proceso de E-A, el/la docente reflexionará en un *diario reflexivo* al final de todas sus clases sobre la contribución o no de la programación al proceso de E-A y la medida en que esta ha influido, es decir, si por ejemplo la secuenciación de las tareas han favorecido a la consecución por parte del alumnado de unos saberes básicos planteados en la sesión, o si por el contrario ha derivado en que, al

no estar adaptadas al nivel del alumnado, no haya contribuido a este proceso de E-A- Por ello, gracias al *diario reflexivo*, durante y al final del proceso de E-A (sesión/UD) se reflexionará sobre esta recogida de la información, siendo por tanto utilizado para regular la programación de cara a la siguiente sesión/UD.

### **12.9. Evaluación de la fase interactiva**

Se implementarán diversos instrumentos. Durante el proceso de E-A, y específicamente en las sesiones 6 y 7, se llevará a cabo un análisis de la enseñanza (en el propio proceso de E-A) con una hoja de observación (técnica observacional) donde se podrá evaluar la acción docente para reflexionar sobre la enseñanza en esta fase del proceso. Esta *hoja de observación* será implementada por otro docente del departamento (coevaluación amiga) a partir de la evaluación directa. Este instrumento se utilizará para valorar las relaciones que se producen en las interacciones entre el docente, el discente, el conocimiento y el contexto donde se da lugar esta interacción (Velázquez Buendía y Hernández Álvarez, 2004), y atenderá al grado de adecuación de la programación a las características en ese momento del alumnado, pero también a las características del contexto (entornos de enseñanza), o a las intervenciones del docente a lo largo de la sesión respecto a diferentes categorías que procedemos a desarrollar a continuación.

Otro de los instrumentos a utilizar para analizar esta fase de la enseñanza será la *estimulación de recuerdo*, en el que un/a compañera realizará observaciones entrevistando al docente con cuestiones sobre el porqué de haber utilizado o no diferentes estrategias durante la sesión. Este instrumento, de acuerdo con Hernández Álvarez, y Velázquez Buendía (2004), lo utilizaremos al final de las sesiones 6 y 7 junto con la *hoja de observación* (recogida de dudas en el apartado de observaciones) que completará el/la docente que acompañará y evaluará, y así se podrá determinar el razonamiento y fundamento del porqué de dicha acción junto con el/la compañera.

Finalmente, para la evaluación de la *fase interactiva* también se realizarán, al final de todas las sesiones, asambleas grupales como técnica indirecta de participación del alumnado. Con algunas preguntas que estarán relacionadas con aspectos de la enseñanza, el alumnado obtendrá la responsabilidad y protagonismo en la evaluación del proceso de enseñanza. Al finalizar la UD, concretamente en la última sesión de ésta, se volverá a llevar a cabo una *asamblea grupal* para poder analizar desde el punto de vista del alumnado el desarrollo de todo el proceso de enseñanza desarrollado a lo largo la UD y tenerlo en cuenta para la siguiente UD. Como ejemplo de preguntas (instrumento) para plantear en la asamblea grupal (procedimiento), especificamos algunas de ellas en tres sesiones concretas, pero pueden ser en otras y/o en más sesiones:

#### **SESIÓN 2:**

– *¿Habéis entendido la explicación en Classroom de las tareas para la organización del torneo?* (Pregunta vinculada a la adecuación de la explicación de las diferentes tareas en la plataforma online, y dado que se podrá no explicar verbalmente alguna de ellas por falta de tiempo, es fundamental que estén bien redactadas y que se comprenda todo).

**SESIÓN RESERVA:**

– Debido al mal tiempo, se ha optado por llevar a cabo esta tarea ¿Creéis ha sido la mejor opción? En caso contrario, ¿qué otras tareas en relación con El Tchoukball creéis que podría haber planteado? (Esta pregunta surge de la adaptación y acción docente que, debido al mal tiempo, se podrá pasar a realizar la sesión en clase, con las tareas planteadas para la sesión reserva).

**SESIÓN 9 (Última sesión):**

– ¿Qué tareas de las que recordáis que hemos hecho durante esta UD son las que más os han gustado? ¿Ha habido alguna que cambiaríais? (Dado que durante la UD va a haber numerosas tareas, es conveniente solicitar la opinión del alumnado sobre la valoración general de todas ellas, y específicamente sobre aquellas sesiones que no hayan sido valoradas positivamente en el grupo, para reflexionar sobre la adecuación o no de esa tarea de cara a siguientes veces que se pueda realizar la UD en otros cursos académicos).

Al igual que en la evaluación de la *fase pre-interactiva* de la enseñanza, utilizaremos para la evaluación de la *fase interactiva* al final del proceso de E-A (sesión/UD) el diario reflexivo del docente para poder reflexionar sobre la recogida de la información obtenida con los diversos instrumentos, siendo por tanto utilizado para adaptar mejor las estrategias metodológicas y la acción docente en el aula a las características del alumnado.

**12. 10. Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje**

En este apartado desarrollaremos la influencia que tiene nuestra intervención como docentes en el desarrollo o dominio de los aprendizajes del alumnado. La finalidad de esta evaluación toma dos formas: Reflexionar por un lado en la acción (el/la docente verifica sobre el propio proceso de E-A lo que está sucediendo) y, por otro lado, la reflexión sobre la acción (el/la docente, con la recogida de información, reflexiona sobre cómo se ha desarrollado la sesión y la posible influencia de su intervención en el grado de desarrollo o dominio de los aprendizajes del alumnado). Por ello, el momento en el cual se va a llevar a cabo esta evaluación será, respectivamente, durante la *fase interactiva* (con finalidad formativa y reguladora), y al final de la sesión o de la UD como inicio de un nuevo ciclo de E-A. Para ello, se hará uso de asambleas grupales al final de todas las sesiones, en las que se plantee el problema que está teniendo lugar, para determinar cómo ha influido la enseñanza (y sus intervenciones) sobre el aprendizaje. Se evaluará por tanto al docente, y participará tanto el/la docente como los discentes. Esta recogida de información deberá ser anotada en el *diario reflexivo del docente* para poder reflexionar sobre ella y tomar decisiones para así poder regular el proceso de E-A de cara a la siguiente sesión o UD.

**12.12. Situaciones de Aprendizaje y de Evaluación**

Siguiendo con el planteamiento que Ramos Álvarez et al. (2023) acerca de las situaciones de aprendizaje presentes en la LOMLOE, planteamos en la Tabla 12), la situación que encontramos presente en nuestra UD, titulada “Alternativos y responsables. Tchoukball”.

**Tabla 12**

Situación de aprendizaje 1 “Alternativos y responsables. Tchoukball”

**DATOS IDENTIFICATIVOS**

Título	“Alternativos y responsables. Tchoukball”		
Etapas	Secundaria	Ciclo/Curso	3er curso
Área / Materia / Ámbito	Educación Física		
Vinculación con otras áreas / Materias / Ámbitos			
Descripción / contexto de la situación de aprendizaje	El <i>Tchoukball</i> es un deporte alternativo que tiene como característica principal la ausencia de contacto y de oposición directa en la consecución del juego. Esta situación de aprendizaje supondrá un acercamiento a este deporte mediante tareas en las que los alumnos trabajarán tanto el reglamento, como la técnica y la táctica, mediante juegos que se acercarán poco a poco a la situación real de juego. Esta situación real de la que hablamos finalizará con un torneo que organizarán los propios alumnos.		
Temporalización	Esta situación de aprendizaje se desarrollará durante nueve sesiones.		

**13. Actividades Complementarias**

Tras el desarrollo de la UD de *Tchoukball*, el alumnado participará de manera activa en una **Propuesta de Patio**, en la que mediante un trabajo conjunto con los monitores de patio presentes en el centro, desarrollarán un torneo de *Tchoukball* en el que podrán participar todos los grupos del centro a lo largo del curso académico, de manera que parte de los espacios del recreo siempre estén destinados a este deporte.

Para poder dar comienzo a estos torneos, será el propio alumnado de 3º de la ESO el que dirigirá unas jornadas de acercamiento al *Tchoukball* durante los patios de las dos primeras semanas posteriores al desarrollo de su UD. Como todos los grupos tienen 40 minutos de tutoría todos los días, se destinarán 2 sesiones de tutorías semanales durante el desarrollo de la UP para que el alumnado planifique las dos semanas de acercamiento al *Tchoukball*, y después, durante estas semanas de acercamiento, se destinarán otras 2 sesiones de tutoría a la semana para la organización y promoción del torneo posterior. En estas sesiones de preparación se continuará con el desarrollo del MRPS que se llevaba desarrollando en las sesiones de práctica del *Tchoukball*, por lo que al comienzo de las mismas se dará a conocer al alumnado el nivel de responsabilidad al que se pretende llegar, y al final se plantearán las siguientes cuestiones.

– Teniendo en cuenta el nivel de responsabilidad que se pretendía trabajar en esta sesión, el alumnado valorará tanto su propio comportamiento, como el de sus

compañeros y también el del profesor. Será el docente quien dirigirá esta valoración mediante las siguientes preguntas:

- ¿Cómo creéis que os habéis comportado cada uno en esta clase?
- ¿Cómo creéis que se han comportado vuestros compañeros?
- ¿Cómo creéis que me he comportado yo como profesora?

Tanto el alumnado como el/la docente responderán a estas preguntas con un gesto con la mano: pulgar hacia arriba (evaluación positiva), pulgar hacia el medio (evaluación intermedia), y pulgar hacia abajo (evaluación negativa).

Para favorecer que el alumnado de 3º de ESO participe en esta organización del torneo, se detallará que se trata de una actividad que sumará a la calificación total del curso, y que serán ellos mismos los que lleven el acta de qué alumnado participa como organizador o árbitro en cada uno de los partidos del torneo, proporcionándoles una plantilla a rellenar. Así, se podrá comprobar que todo el alumnado participe al menos 3 veces durante los torneos como organizador/a y árbitro, pudiendo sumar hasta 1 punto en la calificación final de la unidad de programación de *Tchoukball* en caso de que esto se cumpla.

#### **14. Seguimiento y Evaluación de la Propuesta**

Se llevarán a cabo observaciones directas de las sesiones de patio que se lleven a cabo durante y posterior a la misma hasta la finalización del curso académico. Se anotarán los conflictos que puedan surgir, así como el motivo y el curso del alumnado que se vea involucrado. Se contará con la ayuda de los monitores de patio, a los que se les facilitará una plantilla donde anotarán todas las circunstancias que ocurran en relación a lo ya mencionado.

De esta manera, se comprobará si se han reducido las situaciones de conflicto en relación con las previas a la propuesta, y se detectará en qué cursos sería necesario hacer una intervención más específica. Además, podremos definir qué deportes son los que provocan mayor conflicto, tratando de demostrar que el deporte trabajado en la propuesta queda alejado de estas situaciones.

Tras esta evaluación, se tratará de fomentar la continuación de estos torneos en los cursos académicos posteriores, trabajándose de la misma manera, con dos semanas previas de acercamiento al *Tchoukball*, para dar comienzo al torneo posterior dirigido por el alumnado de 3º de ESO.

#### **15. Conclusiones**

En conclusión, el presente *Trabajo de Fin de Grado* ha planteado una propuesta innovadora para abordar los conflictos en un entorno escolar de Educación Secundaria mediante la implementación del *Tchoukball* con el alumnado de 3º de ESO en las sesiones de EF, y transfiriéndolo al resto de alumnado del centro durante la actividad complementaria planteada.

Previo al planteamiento de la propuesta, se analizó la naturaleza del *Tchoukball* como deporte cooperativo y no agresivo y su potencial para promover valores

fundamentales como el respeto, la colaboración y la resolución pacífica de conflictos, según diversos autores. Se examinó la relevancia de las habilidades socioemocionales en el contexto educativo y se estableció la conexión entre la práctica del *Tchoukball* y el desarrollo de dichas habilidades, así como con el fomento de una convivencia pacífica y la promoción de valores positivos.

La propuesta didáctica desarrollada se basa en la inclusión de sesiones de *Tchoukball* en la programación de aula, diseñadas para mejorar la convivencia y reducir los conflictos entre el alumnado. Se han propuesto actividades y ejercicios específicos que buscan fomentar el trabajo en equipo, la empatía y la comunicación efectiva, así como estrategias para la resolución constructiva de problemas.

Aunque esta propuesta no ha sido aplicada directamente en un centro educativo, se espera que pueda servir como una guía útil para futuras implementaciones. Se destaca la importancia de llevar a cabo un proceso de adaptación y personalización de la propuesta a las características y necesidades específicas de cada centro educativo. Asimismo, se sugiere la realización de un plan piloto y la recopilación de datos para evaluar el impacto y la efectividad de la propuesta en la reducción de conflictos y la mejora del clima escolar, mediante la recogida de datos con los instrumentos planteados.

Es importante mencionar que esta propuesta presenta desafíos y limitaciones que deben abordarse. Entre ellos se encuentran la formación y capacitación de los docentes en el *Tchoukball*, la disponibilidad de recursos materiales y espacios adecuados, así como el apoyo institucional necesario para su implementación exitosa, sobre todo en lo relacionado con la actividad complementaria, puesto que implica una coordinación con el conjunto de monitores presentes en los patios.

## 16. Bibliografía

- Almonacid Fierro, A., Souza de Carvalho, R., Vargas-Vitoria, R., y Almonacid Fierro, M. (2022). School recess in primary school: Rescuing the meaning of play in education. *International Journal of Instruction*, 15(3), 543-560. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15330a>
- Ávila Fuentes, J. (2020). *Patios coeducativos: reconstruir los espacios de recreo desde una mirada coeducativa inclusiva* [Trabajo de Fin de Grado, Universitat de Barcelona] Repositorio Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/150980>
- Barnechea Álvarez, C. (2010). *El tchoukball: un deporte alternativo para todos*. Wanceulen.
- Cantón Chirivella, E., y León Zarceño, E. (2005). La resolución de conflictos en la práctica deportiva escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1-2), 159-171. <http://hdl.handle.net/10201/27797>
- Capllonch Bujosa, M., Figueras Comas, S., y Lleixà Arribas, T. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 149-155. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34502>

- Carrión Mena, F. (2016). Fútbol y violencia las razones de una sin razón. *Archipiélago. Revista Cultural de Nuestra América*, 20(76).  
<https://revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/view/55927>
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J.M., y Zubillaga del Río, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0. [https://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_2\\_0.pdf](https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf)
- Castejón Oliva, F. J., Giménez Fuentes-Guerra, F. J., Jiménez Jiménez, F., y López Ros, V. (2003). *Iniciación deportiva: La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Wanceulen.
- Castillo-Rodríguez, G., Picazo Córdoba, C.C., y Gil-Madrona, P. (2018). Dinamización del recreo como resolución de conflictos y participación en actividades físico-deportivas. *Revista Educare*, 22(2), 237-258. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.14>
- Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 176, de 26 de julio de 2022. [http://www.madrid.org/wleg\\_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=12793](http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=12793)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Echeita Sarrionandia, G., y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>
- Fierro Suero, S., Almagro Torres, B. J., y Sáenz-López Buñuel, P. (2018). Propuesta didáctica para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas a través del tchoukball. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (53), 118-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482545>
- FITB. (13 de noviembre de 2021a). *Discover Tchoukball*. International Tchoukball Federation. <https://fitb.org/tchoukball/tchoukball>
- FITB. (13 de noviembre de 2021b). *History of Tchoukball*. International Tchoukball Federation. <https://fitb.org/tchoukball/history>
- Gómez Jiménez, Ó. (2021). La atención a la diversidad en España: De la ley general de educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones*, 8, 463-480. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2630>
- Hellison, D.R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.

- Hernández Álvarez, J.L. y Velázquez Buendía, R., (2004). *La evaluación en educación física: Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Graó.
- Hernández Vázquez, F.J., Bofill Ródenas, A., y Niort, J. (2021). *Inclusión en educación física: Las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes* (1ª ed.). INDE.
- Hernández, M.Á, Gallego Jiménez, G., Carbonell Bernal, N., y Tudela Perera, G. (2022). La coeducación en los patios de primaria: Una propuesta de transformación desde el alumnado. *Atenea (Concepción): Revista de Ciencias, Artes y Letras*, (525), 129-149. <https://doi.org/10.29393/At525-7CPMG40007>
- Garay Ibáñez de Elejalde, A.B., Vizcarra Morales, M.T., y Ugalde Gorostiza, A.I. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 185-209. <https://doi.org/10.14201/teoredu292185209>
- Marín, I. (2013). Los patios escolares: espacios de oportunidades educativas. *Rayuela: Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 4(8), 88-94.  
<http://ednica.org.mx/revistarayuela/sites/default/files/Rayuela%208.pdf#page=88>
- Martín Arranz, Ó. (2019). In Juan Manuel Gea Fernández (Ed.), *Tchoukball desde la metodología comprensiva* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid] Repositorio Digital de la Universidad de Valladolid: Facultad de Educación de Segovia. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/36035>
- Masip Gimeno, C., y Lizandra, J. (2021). La transformación de los patios escolares como una estrategia para la mejora de la salud en la adolescencia: una experiencia práctica. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (433), 39-51. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi433.987>
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, (6), 17-24. <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.350>
- McLennan, N., y Thompson, J. (2015). *Educación física de calidad (EFC): Guía para los responsables políticos*. Ediciones UNESCO.
- Medina Cascales, J.Á, y Prieto, M.J.R. (2018). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 54-60. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64359>
- Olmos García, P. (2020). *Propuesta de intervención para la prevención y resolución de conflictos en el patio mediante recreo de convivencia coeducativo* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Católica de Valencia] Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Valencia <http://hdl.handle.net/20.500.12466/1698>
- ONU. (25 de septiembre de 2015a). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Objetivos de Desarrollo Sostenible.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

- ONU. (25 de septiembre de 2015b). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Asamblea General A/RES/70/1*, [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Pérez Triviño, J.L. (2019). *Resolución de conflictos en el deporte: análisis y propuestas*. Reus.
- Ramos Álvarez, O. (coord.), García Pérez, M.M. (coord.), Peña Revuelta, C., Puerta Huertas, R., Lago Fuentes, C., Barcala Furelos, M., Villa González, E., Rodríguez Fernández, A., Pérez Brunicardi, D., y Pérez Pueyo, Á. (2023). *La Educación Física para la mejora de la salud mental*. Consejería de Educación y Formación Profesional Dirección General de Innovación e Inspección Educativa.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Reina Vaíllo, R. (2017). Inclusión en deporte adaptado: Dos caras de una misma moneda. *Psychology, Society, & Education*, 6(1), 55-67. <https://doi.org/10.25115/psye.v6i1.508>
- Rey Martínez, F. (2021). *Segregación escolar en España. Marco teórico desde un enfoque de derechos fundamentales y principales ámbitos: socioeconómico, discapacidad, etnia y género*. Marcial Pons.
- Robles Rodríguez, J., y Robles Rodríguez, A. (2021). La participación en las clases de educación física la ESO y Bachillerato: Un estudio sobre un deporte tradicional (Balonmano) y un deporte alternativo (Tchoukball). *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 78-83. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78129>
- Rojo Guillamón, M. I., y Ferrando Prieto, M. (2022). Convivencia, conflictos y mediación escolar en educación secundaria: estudio de caso. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (11), 57-66. <https://doi.org/10.6018/azarbe.505931>
- Saldaña Blasco, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, (11), 185-199. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>
- Sebastián, C., y Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior: Algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, (26), 19-35. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.231>
- Simón Rueda, C., Echeita, G., Mena Sandoval, M., Moreno, A., Márquez Vázquez, C., Fernández-Blázquez, M.L.M., y Pérez, E. (2016). De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: Un cambio de perspectiva. Paper presentado en el *Congreso Accesibilidad, Ajustes y*

*Apoyos. Universidad Carlos III de Madrid. Mayo, 2016. Proyecto “Madrid sin Barreras: Discapacidad e Inclusión Social.*

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Urruzola Zabalza, M.J. (1995). La coeducación: una alternativa transversal a la escuela actual. Paper presentado en el XII *Congreso de Estudios Vascos. Estudios Vascos en el Sistema Educativo.*

Zapatero Ayuso, J. A., Ramírez Rico, E., Rocu Gómez, P., y Navajas Seco, R. (2021). Orientaciones para el cambio de los patios escolares como impulsores de la igualdad de género a través de la actividad física. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 241-264. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.241-264>