



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

INCIDENCIA DE DOS MODELOS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL BALONCESTO

Pablo del Val Martín

Docente investigador a tiempo completo en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Sede Santo Domingo de los Tsáchilas). Nacionalidad Española
Email: pdvalm@pucesd.edu.ec
Web: (blog) <http://elrincondelapucesd.blogspot.com.es>

Alba Rodríguez Mier

Profesora de Educación Física. España
Email: a-rodmier@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo trata sobre la enseñanza del baloncesto a través de dos modelos de enseñanza distintos, el alternativo horizontal comprensivo y el tradicional. La finalidad es conocer la motivación de los alumnos en cada uno de ellos y posicionarnos, para nuestro futuro profesional, ante el que nos sintamos más cómodos. Para ello se trabajó paralelamente con dos grupos de alumnos a los que se les introdujo en la enseñanza del baloncesto siguiendo metodologías diferentes. Los resultados muestran diferencias tanto en el aprendizaje de la técnica como en la motivación manifestada, según fuera el método empleado.

PALABRAS CLAVE:

Baloncesto, modelo de enseñanza, estilo de enseñanza, motivación, Primaria

1. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo recoge el desarrollo de una propuesta de intervención a partir de la comparación de dos unidades didácticas (U.D.) orientadas a la enseñanza del baloncesto, con el objetivo de conocer la motivación de los alumnos en relación a dos modelos de intervención. Cada una de estas U.D. responderá a un modelo de enseñanza diferente: tradicional y alternativo.

El currículum de Educación Primaria aborda la enseñanza de actividades deportivas, en concreto en el bloque 5, donde nos habla de *Juegos y actividades deportivas*. Así mismo, los contenidos reflejados en el currículum hacen mención a: un uso adecuado de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación/oposición, la aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego, la iniciación al deporte adaptado al espacio, el tiempo y los recursos: juegos deportivos convencionales y recreativos adaptados y el aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, relación y empleo satisfactorio del tiempo de ocio.

Por lo tanto, a través de la enseñanza del baloncesto se persigue, con respecto al nivel físico, un afianzamiento de las habilidades motrices básicas y un desarrollo de las habilidades motrices específicas, además de potenciar cualidades físicas tales como la coordinación, la resistencia cardiovascular, la fuerza y la flexibilidad. En cuanto al nivel psicológico, se pretende que el alumno conozca sus posibilidades y limitaciones, y que aprenda a buscar alicientes para motivarse, superarse a sí mismo, mejorar su autoestima y potenciar su sentimiento de responsabilidad. Y por último, en relación al nivel social, como cualquier deporte colectivo, implica cooperación, respeto, diálogo, ayuda, tolerancia entre/y con los compañeros.

Para Hernández Moreno (2000, p.12) la iniciación deportiva es entendida como “el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte. Este conocimiento abarca desde que el individuo toma contacto con el deporte hasta que es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional.”

Por otro lado, y según Blázquez (1995, p.29), el deporte educativo da más importancia al deportista que al deporte. Tiene su enfoque en enseñar al niño a dominar su motricidad para desenvolverse con éxito en determinadas situaciones, permitiendo el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales del niño.

2. ESTILOS DE ENSEÑANZA Y MODELOS DE ENSEÑANZA

Hablar de estilos y modelos de enseñanza implica tener clara una idea; hay autores que usan una terminología diferente para designar a un mismo concepto, y sin embargo, otros autores sí que hacen una diferenciación conceptual entre estos términos.

Hoy en día podemos hablar de dos modelos de enseñanza, uno tradicional y otro alternativo, diferenciados en el modo de implicar a los sujetos y el tipo y grado de aprendizaje que se desea, (Blázquez, 1995, p.255).

El modelo que ha imperado tradicionalmente en la enseñanza de actividades deportivas es el tradicional o técnico. Este modelo ha estado presente en España de manera activa hasta las últimas décadas, cuando surge un nuevo modelo de enseñanza denominado alternativo o activo, fruto de un conjunto de ideas, planteamientos y creencias procedentes de autores de distintas partes de Europa.

En España, a finales de los años 80, de la mano de Devís y Peiró surge el *modelo horizontal alternativo*, que defiende la enseñanza común a varios deportes de la misma categoría, por su similitud táctica, considerando también una transferencia positiva de los juegos planteados en la práctica real. Las categorías de juego existentes son: juegos de blanco y diana, juegos de campo y bate, juegos de cancha dividida y juegos de invasión. Dentro de este modelo, horizontal alternativo, Devís y Peiró (1996) destacan dos versiones, una *estructural* y otra *comprensiva*.

El modelo horizontal estructural alternativo es de influencia francesa, dada por los autores Bayer y Parlebás. Bayer (1992), basa su enseñanza en situaciones donde el sujeto aprende a tomar decisiones e iniciativas para dar soluciones, mientras que Parlebás (1988) asienta las bases para que otros autores planteen un modelo de iniciación deportiva. Pero en España los autores que destacan son Blázquez (1986), Hernández Moreno (1985; 2000) y Lasierra y Lavega (1993). Este modelo horizontal estructural alternativo considera que previamente a los aprendizajes tácticos deberá darse un aprendizaje básico de la técnica, puesto que será la herramienta a utilizar en la práctica deportiva. Basa su enseñanza en una sucesión de juegos reducidos o simplificados.

El modelo horizontal comprensivo alternativo considera los juegos modificados como un instrumento óptimo para estimular la comprensión y el descubrimiento de la lógica de los juegos deportivos. Tiene influencia británica por parte de Thorpe, Bunker y Almond (1986). En España está representado por Devís y Peiró (1992, 1995), los cuales consideran que no es necesario conocer los principios tácticos en su totalidad de todas las categorías de juegos para llegar al aprendizaje de un deporte en concreto.

Para nuestro trabajo, nos hemos situado ante un modelo de enseñanza tradicional y un modelo de enseñanza alternativo horizontal comprensivo. Horizontal, basado en la enseñanza de la táctica, común a todos los deportes de invasión, como por ejemplo el fútbol y el balonmano, y comprensivo, basado en los juegos modificados y en las tres fases, que van de la globalidad a la especificidad, planteadas por Devís y Peiró (1996).

- Fase 1: Juegos modificados centrados en la táctica de cada tipo de deporte: blanco y diana, bate y campo, cancha dividida e invasión.
- Fase 2: Se introducen situaciones de juego, modificando material, espacio y reglas.
- Fase 3: Aparecen situaciones reales de juego, utilizando los juegos modificados para el calentamiento.

3. LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Roberts (1995), citado por Armenta (2004), define motivación como “aquellos factores de la personalidad, variables sociales y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona realiza una tarea para la que es evaluada, entra en competición con otros, o intenta lograr cierto nivel de maestría.” Huamán, Ponce, y Penché Díaz (2009) afirman que “la motivación es un aspecto fundamental de la enseñanza y el aprendizaje.

Los alumnos desmotivados no están dispuestos a invertir energías ni hacer el esfuerzo necesario para aprender. Los alumnos altamente motivados están siempre ansioso por asistir a la escuela y aprender”.

Atendiendo a lo que señalan Escartí y Cervelló (1994), la motivación de la persona se ve modificada en función de las relaciones que establecen entre los factores biológicos, emocionales, sociales y cognitivos.

A continuación plasmamos una serie de estrategias motivacionales aplicadas a la tarea a través de las cuales se busca que el alumno se preocupe más del proceso que del resultado, distinguiéndose de las estrategias motivacionales aplicadas al ego donde lo que se busca es el resultado, sin importar el proceso. Estas estrategias propuestas por Moreno y Cervelló (2003) ayudan a cambiar los climas motivacionales existentes, haciéndoles más propicios para el progreso en el aprendizaje. Las estrategias, atendiendo a su momento de aplicación, pueden ser de tres tipos:

- *Para preparar la tarea:* variedad en los ejercicios y en las agrupaciones, plantear retos personales a los alumnos, fomentar el trabajo cooperativo, implicar a los alumnos en la toma de decisiones, explicar los objetivos de la sesión para que comprendan la finalidad de los ejercicios, nombrar ayudantes para sacar y recoger el material, flexibilidad en los tiempos de ejecución para favorecer el progreso.
- *Durante la sesión:* valorar el esfuerzo y el proceso del alumno a la hora de hacer correcciones, evitando valorar solo el resultado obtenido. Destacar lo que hacen bien y no solo lo que hacen mal. Hacerle ver en qué ha fallado, para que pueda corregirlo y progresar.
- *Para dar recompensas:* destacar y valorar el trabajo de todos, reforzar especialmente de manera positiva a los alumnos con dificultades, premiar a los que lo hacen bien en lugar de castigar al que lo hace mal, buscar recompensas verbales que le motiven a seguir progresando, más que materiales.

4. MÉTODO

4.1. SUJETOS

La propuesta que presentamos se desarrolló con dos grupos de alumnos diferentes, pero de características muy similares. Los alumnos son del C.E.I.P. Pablo Picasso (Valladolid), concretamente de 6º curso. Con los alumnos de 6ºA pusimos

en práctica el modelo de enseñanza alternativo horizontal comprensivo, y con los de 6°C el modelo de enseñanza tradicional.

6°A es una clase compuesta por 24 alumnos, de los cuales 11 son chicos y 13 son chicas. En general son muy participativos y colaborativos. Hay una excepción de un alumno, el cual suele inhibirse “disimuladamente” haciendo un poco lo que quiere. En los momentos de reunión y participación suelen ser respetuosos guardando silencio, lo cual favorece mucho al clima.

Motrizmente es una clase muy heterogénea, con un nivel medio-alto, no teniendo dificultades para realizar las tareas y ejercicios. También decir que asumen los aprendizajes con gran facilidad.

En cuanto a las relaciones sociales, en general es una clase con buenas relaciones entre los compañeros, ya que hay un alumno que se queda un poco descolgado del resto. No obstante, son muy competitivos, lo cual ocasiona algún que otro pequeño conflicto entre ellos, pudiendo aprovechar este aspecto para que aprendan a asumir y respetar las propuestas de los demás.

6°C se trata de un grupo compuesto por 23 alumnos, de los cuales 11 son chicos y 12 son chicas. Es un grupo que se alborota con mucha facilidad, les cuesta guardar silencio en los momentos de reunión y explicación, para atajar esto recurro a los silencios, no continuando hasta que no vuelven la calma. Es una clase con dificultades motrices, puesto que hay un grupo de cuatro alumnos, dos chicas y dos chicos que tienen dificultades en la coordinación, falta de iniciativa e inseguridades físicas.

4.2. DISEÑO Y VARIABLES

El tipo de diseño empleado en el trabajo que estamos presentando es de tipo cuasi-experimental, a través del cual buscamos establecer una relación de causa-efecto entre las variables que se plantean. Planteamos un diseño post-tratamiento en el que comparamos dos grupos después de la intervención diferenciada que recibieron cada uno de ellos. Es preciso señalar en este momento (a pesar de que en el apartado de conclusiones también se hace mención a ello), que somos plenamente conscientes de que el tiempo empleado para el trabajo no es suficiente como para emitir unos resultados significativos.

Las variables que establecimos para ver la relación entre ellas son por un lado la enseñanza-aprendizaje del baloncesto como variable independiente, mientras que por otro lado, para la variable dependiente, fijamos la motivación y el aprendizaje de la técnica y la táctica del baloncesto. Se utilizaron como instrumentos de medida fichas de evaluación y de observación, así como las claves motivacionales (TARGET) establecidas por Ames (1992).

4.3. PROCEDIMIENTO

Para la puesta en práctica de ambas U.D. tuvimos la suerte de poder contar con las dos canchas exteriores de mini-basket del patio, por lo que todas las sesiones se desarrollaron en dicho espacio, exceptuando tres sesiones, que por condiciones meteorológicas adversas se desarrollaron dentro del polideportivo. En cuanto al material empleado, señalar que se utilizaron balones de baloncesto, balones de goma, conos, aros, una tiza, pañuelos y petos de colores.

El hecho de poder tener siempre a disposición el espacio y material que necesitábamos facilitó la puesta en práctica, ya que no hubo que adaptar las sesiones.

La evaluación de ambas U.D. se estableció al inicio de manera consensuada, llegando a considerar como importantes los siguientes criterios:

- *Criterios de evaluación del modelo alternativo horizontal comprensivo:* en este modelo de enseñanza se llevó a cabo una evaluación, donde de acuerdo con su metodología, se tuvo en cuenta el proceso de aprendizaje más que el resultado obtenido. Para ello se siguieron los siguientes criterios:
 - *Comprende la táctica del baloncesto, mediante las intervenciones en las paradas y asambleas y la ficha de evaluación del proceso de aprendizaje, viendo el baloncesto como una posible forma de ocio personal.*
 - *Valora y participa en el trabajo cooperativo, en el trabajo en equipo, mediante la creación de estrategias grupales en los ejercicios.*
 - *Respeto las normas y reglas establecidas por el profesor y los compañeros, así como todas las opiniones durante las sesiones.*
- *Criterios de evaluación del modelo tradicional:* en el modelo tradicional se llevó a cabo una evaluación donde, de acuerdo con su metodología, se tuvo en cuenta el resultado más que el proceso. Para ello se siguieron los siguientes criterios de evaluación:
 - *Resuelve con éxito y de la forma estipulada, un circuito que engloba la técnica trabajada, bote, manejo de balón, pase, tiro y entrada a canasta.*
 - *Juega con éxito y respetando las normas establecidas, partidillos de 5x5.*
 - *Acepta las normas y reglas establecidas en los distintos ejercicios durante la U.D., respetando a los compañeros y el trabajo en equipo.*

5. RESULTADOS

Una vez puestas en práctica ambas U.D., llegamos a una serie de resultados que a continuación exponemos:

Se generó un ambiente mejor en el aula con el modelo de enseñanza alternativo horizontal comprensivo, dado que los alumnos, gracias a la autonomía que van adquiriendo, inician su trabajo nada más explicar el ejercicio, buscando cumplir el objetivo señalado y participando en las paradas, aprovechando para plantear sus propias variantes adaptadas a su nivel. Además del ambiente de trabajo, los alumnos mejoran en sus relaciones sociales, puesto que aprenden a exponer y poner en común sus ideas y opiniones con sus compañeros y a respetar las de los demás, preparándose para su vida futura, donde tendrán que llevar a cabo este proceso en numerosas ocasiones. En el modelo de enseñanza tradicional este proceso no tiene lugar de la misma manera, ya que las opiniones de los alumnos no se tienen en cuenta de la misma manera.

Pudimos comprobar que dar la posibilidad a los alumnos de poder observar y valorar a sus compañeros mientras realizan los ejercicios es beneficioso para la consecución del objetivo, y por consecuencia para su propia mejora, al tiempo que intentan enmendar los errores que les comentan sus compañeros para mejorar, pues es comprensible que al estar inmersos en el juego no perciban sus errores. Sin embargo, no debemos obviar que este intercambio de opiniones puede jugar en su contra, ya que hay alumnos que pueden ser injustos en sus valoraciones. Nosotros como maestros debemos actuar como mediadores evitando que nadie se sienta atacado ni ofendido.

Un aspecto que distingue ambas U.D. en su creación son los objetivos a lograr. A pesar de perseguir en ambos casos la enseñanza del baloncesto, la metodología condiciona la formulación de los objetivos. En el modelo tradicional se pretende trabajar la técnica, mientras que en el alternativo la táctica, y no solo trabajarla, si no comprenderla. En el modelo alternativo se busca que los alumnos sean capaces de tomar decisiones, crear estrategias y normas, así como respetar tanto las de sus compañeros como las del profesor, mientras que en el tradicional se persigue principalmente que los alumnos respeten las normas establecidas por el profesor. La creación de unos objetivos tan marcados influye directamente en los contenidos a trabajar para su consecución.

Otro aspecto que las distingue es la atención a la diversidad que realiza cada modelo. En el modelo tradicional, el alumno que no puede hacer E.F. es un mero observador externo de la sesión. Sin embargo, en el modelo alternativo estos alumnos aportan, al igual que el resto de compañeros, sus opiniones sobre la sesión, sobre el comportamiento de sus compañeros y sobre cómo solucionarían los problemas que observan desde su posición externa.

Para facilitar su trabajo externo y poder evaluar su observación, el alumno dispondrá de una ficha que irá rellenando, que entregará al finalizar la sesión.

Por último, también se distinguen en los criterios de evaluación, acordes con los objetivos en cada modelo. Prueba de ello es la evaluación del proceso de aprendizaje, donde en el modelo tradicional únicamente se tiene en cuenta la resolución del circuito final, mientras que en el modelo alternativo se tienen en cuenta las valoraciones, observaciones e intervenciones de los alumnos, la creación de estrategias y sus variantes, así como la evolución de la táctica aprendida.

Para la observación de la motivación de los alumnos en cada uno de los modelos tuvimos en cuenta las siguientes claves motivacionales (TARGET), establecidas por Ames (1992):

- En el **MODELO ALTERNATIVO**:
 - **Tarea**: en cada sesión se proponen retos personales y grupales, por medio de ejercicios novedosos y variados.
 - **Autoridad**: el alumno es el protagonista en la toma de decisiones.
 - **Reconocimiento**: con el fin de mejorar, en las asambleas se analizan los errores y avances.

- *Grouping/agrupamientos*: son siempre mixtos, formando generalmente parejas, tríos, quintetos, sextetos...
- *Evaluación*: cada día se analizan los progresos y los errores, sirviendo de pequeña evaluación. En la última sesión los alumnos participan en la evaluación de sus compañeros de manera grupal y significativa. Por parte del profesor es privada y significativa.
- *Tiempo*: las sesiones giran en torno al tiempo que necesiten los alumnos para adquirir los objetivos planteados.
- En el **MODELO TRADICIONAL**:
 - *Tarea*: existe una variedad en la práctica, puesto que cada día se realizan actividades diferentes. En cambio, la mayoría de los ejercicios planteados son conocidos por los alumnos de otras sesiones de E.F. o entrenamientos extraescolares.
 - *Autoridad*: los alumnos no participan en ningún momento en la toma de decisiones, es todo impuesto por el profesor.
 - *Reconocimiento*: el alumno es un mero ejecutor, no se tiene en cuenta sus sentimientos, y por tanto no se le hace ningún reconocimiento.
 - *Grouping/agrupaciones*: predominan las parejas, tríos y el gran grupo.
 - *Evaluación*: En cuanto a la implicación del alumno en la evaluación, no se contempla en este modelo. En cambio, el profesor realiza una evaluación de la técnica privada y significativa.
 - *Tiempo*: con el objeto de mejorar la técnica, se realiza un volumen alto de repeticiones, solíéndose cambiar la tarea cuando finaliza el tiempo establecido para ésta.

Los alumnos con los que tuvimos la oportunidad de trabajar valoraron positivamente poder tomar sus propias decisiones, con el objeto de adaptar el juego a ellos, planteando variantes y aprendiendo de sus propios errores, lo cual provocó que tuvieran una mayor motivación e interés durante la sesión.

6. DISCUSIÓN

Antes de continuar, nos gustaría recalcar que los resultados obtenidos no son significativos, debido a que solo se puso en práctica cada modelo en una ocasión y por tanto los resultados no son concluyentes. Los alumnos mostraron gran interés en ambos casos, unos, los del alternativo, propiciado por la novedad y la mejora del aprendizaje que estaban experimentando, y otros, los del tradicional, por la actividad y dinamismo de las sesiones, estando también más acostumbrados a este modelo por sus anteriores experiencias a nivel escolar y extraescolar.

Hasta ahora hemos comentado lo que hemos visto a nivel de la motivación y el aprendizaje social o psicológico. En último lugar, nos gustaría también hacer algunas observaciones sobre el aprendizaje técnico y táctico. La técnica de los alumnos que han trabajado a través del modelo alternativo, y que por tanto no han trabajado la técnica de manera aislada, es prácticamente la misma que los del otro grupo que sí han trabajado específicamente la técnica.

En nuestra opinión, consideramos que para poder visualizar una mejoría notable en la técnica se necesita más tiempo del que se dispone en una sesión. Por este motivo, consideramos como mejor objetivo conocer cómo ha de ejecutarse correctamente la técnica, cuál es la posición correcta para realizar un pase, los distintos pases que existen, cómo realizar un tiro y una entrada, cómo botar..., para así adquirir los conocimientos teóricos que, con el paso del tiempo y la práctica, permitan poder alcanzar un alto nivel en el manejo de estas destrezas.

A nivel táctico, la evolución ha sido muy dispar, resaltando un momento clave para los alumnos del modelo alternativo desde la observación a sus compañeros, a partir de la cual han empezado a mejorar cualitativamente, uniendo esto a que la observación ayuda en su aprendizaje.

En relación con la puesta en práctica de ambas U.D., consideramos que el modelo alternativo implica mayor actividad por parte del profesor, prever y estar abierto a todas las posibilidades que puedan surgir.

El aprendizaje de los alumnos en el modelo tradicional es sistemático y repetitivo, aunque con ello consiguen corregir un gran número de errores en relación con la técnica. No obstante, se considera el modelo alternativo más global y enriquecedor, ajustándose a sus necesidades y evolución natural. El alumno se siente protagonista y responsable de su aprendizaje, además de tener una mayor evolución táctica.

En relación con la motivación, en ambos modelos están motivados, sin embargo en el modelo alternativo están satisfechos por sus aportaciones. La competencia lingüística también es algo que varía en ambos modelos, en el tradicional no existe tanto feed-back entre profesor – alumno, mientras que el alternativo es más enriquecedor, el alumno aprende a exponer y defender sus propuestas, favoreciendo el desarrollo de la competencia aprender a aprender. Por último, se consideran positivos los resultados finales en ambas U.D., siendo el aprendizaje del modelo alternativo más global y amplio, puesto que no solo trabaja modelos de ejecución, como ocurre en el tradicional.

Los alumnos del modelo alternativo valoran el hecho de poder expresar sus opiniones, adaptar el juego a ellos, que aceptásemos sus opiniones, y como consecuencia, ir adquiriendo progresivamente el comprendiendo del baloncesto. También ven la transferencia a otros deportes de invasión en cuanto a la táctica. Para todos fue una experiencia nueva con la que están muy contentos. Cabe destacar la opinión de dos alumnas que practican baloncesto y balonmano como deporte extraescolar. Opinaron que a pesar de parecerles interesante esta forma de enseñar el deporte, prefieren la forma en la que se lo enseñan sus entrenadores. Comentaron que prefieren trabajar la técnica de manera aislada. Por otro lado, otra alumna que también practica el baloncesto de manera extraescolar, opinó que prefiere esta nueva forma de enseñanza que ha conocido, afirmando que de esta manera aprende a crear estrategias.

En cuanto al modelo tradicional, por una parte hay muchos alumnos que coinciden en que es una forma de enseñar igual a como lo haría cualquier entrenador de baloncesto, señalando la similitud de los ejercicios con los que

desarrollan en sus entrenamientos. No ha sido algo nuevo para ellos, puesto que ya lo habían trabajado así con otros profesores.

7. CONCLUSIONES

Debemos señalar que los resultados obtenidos, aunque son consecuentes con lo expuesto en el marco teórico, no son generalizables, pues nuestra intervención se vio reducida a una sola U.D., y aunque las conclusiones extraídas pueden marcar una línea de actuación, sería necesario un mayor tiempo de intervención.

Nuestro posicionamiento ante el modelo de enseñanza alternativo horizontal comprensivo está respaldado, principalmente, por la formación integral del alumno, que se consigue a través de la enseñanza del baloncesto, y por las razones, desarrolladas en el apartado anterior, sobre por qué nos hemos sentido más cómodos con este modelo. Sin embargo, la creación de esta U.D. resultó más compleja, al tener que utilizar las fases establecidas por Devís y Peiró (1996), las cuales requieren buscar ejercicios específicos para seguir su estructura, buscar un planteamiento que permita introducir diferentes variantes y que además cumpla el objetivo propuesto, no valiendo para ello cualquier juego ni ejercicio.

Para establecer una conclusión sobre la motivación despertada en los alumnos en cada uno de los modelos planteados, debemos apoyarnos en la fundamentación teórica, para corroborar que los alumnos que experimentan un modelo de enseñanza tradicional hayan tenido algún momento de aburrimiento, debido a lo repetitivos que fueron los ejercicios planteados. Tampoco se apreció ningún signo de creatividad e iniciativa en los alumnos, además de no poder conocer la totalidad de los beneficios que aporta la enseñanza del baloncesto en su ámbito social y psicológico.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M.T. y Ureña, N. (2009). Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. *Investigación Educativa*, 23, 101 – 128.

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161 – 176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Armenta, F. (2004). La motivación y adhesión hacia la actividad física y el deporte. *Escuela abierta*, 7, 137-152.

Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.

Contreras, O. (1998). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. *Concepto y actualidad de los estilos de enseñanza* (280 - 292). Barcelona: Inde.

Decreto 40/2007. De 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León. B.O.C. y L. nº 89.

Devís, J. y Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

Devís, J., & Peiró, C. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: La enseñanza para la comprensión. *Arboleda, R. Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices*, 105-125.

García Asencio, C. (2011). *Estudio de dos modelos de enseñanza para la iniciación en voleibol*. Universidad de Sevilla, Sevilla.

García Calvo, T. (2006). *Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas*. Universidad de Extremadura, Cáceres.

Giménez, F.J., Sáenz-López, P. (2002). Posibilidades metodológicas en la enseñanza del baloncesto. *Clinic*, 58, 8-11.

Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2006). ¿Se puede educar a través del deporte? *Wanceulen: Educación Física Digital*, (2), 6.

González-Cutre Coll, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de Educación Física*. Universidad de Almería, Almería.

Hernández Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo*. Barcelona: Inde. Recuperado de http://books.google.es/books?id=3ahOm_pB0xYC&pg=PA4&lpg=PA7&ots=IB7_Yif9Vr&dq=hernandez+moreno+y+otros+2000+iniciaci%C3%B3n+deportiva&lr=&hl=es

Huamán Ponce, L.C. y Periche Diaz, G.E. (2009). *La motivación y su influencia en el aprendizaje significativo en los alumnos del tercer grado de educación primaria*. Universidad de San Pedro, Nuevo Chimbote – Perú.

Kirk, D. y MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of teaching in physical education*, 21, 177-192.

León, I.J. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*. 57, 69 – 97.

LOE. Ley Orgánica de Educación, 2/2006 de 3 de Mayo, BOE nº106

Méndez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.

Miraflores, E., Caballero, D., Palacios, P., Tsimkas, E. y del Valle, P.E. (2009). *La iniciación deportiva en Primaria. 235 juegos de aplicación táctica para el aprendizaje de la técnica*. Madrid: CCS.

Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.

Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 15.

Ponce, F. (2007). Modelos de intervención didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes. *Efdeportes*, 112.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (8 diciembre 2006), nº293

Sicilia, A. y Delgado, M.A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde. Recuperado de

http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RyyUdfi7PWQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=sicilia+y+delgado+2002+&ots=TIcIVV9OBB&sig=kiya1XX94A_p8aX9hi_89R8o70#v=onepage&q=sicilia%20y%20delgado%202002&f=false

Som Castillo, A., Muros Molina, J.J., Aznar Ballesta, A. y Leyva Rodríguez, A.I. (2008). Revisión Bibliográfica sobre los estilos de enseñanza en el área de educación física. Recuperado de <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-020-102-001-001.html>

Fecha de recepción: 19/11/2014
Fecha de aceptación: 11/01/2015