



Revista Digital de Educación Física

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

EFFECTOS DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE DE DEPORTES ALTERNATIVOS A TRAVÉS DE UNA HIBRIDACIÓN METODOLÓGICA

Antonio Jarana González

Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Sevilla (España)
Email: antoniojaranag@gmail.com

José Manuel Cenizo Benjumea

Profesor, Universidad Pablo de Olavide (España)
Email: jmcenben@upo.es

Teresa Armengol Moreno

Graduada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Sevilla (España)
Email: teresa.tam28@gmail.com

Jorge Ramírez Lechuga

Profesor, Universidad Pablo de Olavide (España)
Email: jrlechuga@upo.es

RESUMEN

Las metodologías tradicionales usadas por el profesorado de Educación Física en las clases de deportes convencionales pueden conllevar desmotivación y una baja participación del alumnado. Además, el desarrollo de estos deportes puede provocar actitudes discriminatorias, entre el alumnado, motivadas por el nivel de competencia motriz. El objetivo de este estudio fue desarrollar una situación de aprendizaje sobre deportes alternativos (Pinfuvote, Ringol y Twincon) a través de una hibridación de modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo, evaluación formativa y compartida en alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, así como analizar su efecto en el aprendizaje. Para ello, participaron un total de 26 estudiantes, 13 chicos y 13 chicas, de edades comprendidas entre 14 y 16 años. En el desarrollo de las sesiones, se crearon 4 equipos mixtos que debían superar retos de tres deportes alternativos a través de la cooperación. Los resultados mostraron que la mayoría del alumnado superó los criterios de evaluación aplicados. Se concluye que una propuesta didáctica sobre deportes alternativos a través de una hibridación de modelos pedagógicos beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje, consiguiendo una mayor implicación del alumnado.

PALABRAS CLAVE:

Metodología; aprendizaje activo; aprendizaje cooperativo; educación formal; inclusión.

EFFECTS OF AN ALTERNATIVE SPORTS LEARNING SITUATION THROUGH METHODOLOGICAL HYBRIDIZATION.

ABSTRACT

The traditional methodologies used by Physical Education teachers in conventional sports classes can lead to demotivation and low student participation. Furthermore, development of these sports can cause discriminatory attitudes among students, motivated by the level of motor competence. The aim of this study was to develop a learning situation about alternative sports (Pinfuvote, Ringol and Twincon) through a hybridization of pedagogical models of cooperative learning, formative and shared evaluation in 3rd-years students of Secondary Education, as well as to analyze its effect on learning. To do this, a total of 26 students participated, 13 boys and 13 girls, aged between 14 and 16. During the sessions, 4 mixed teams were created that had to overcome challenges from three alternative sports through cooperation. The results showed that majority of the students exceeded evaluation criteria applied. It is concluded that a didactic proposal on alternative sports through a hybridization of pedagogical models benefits the teaching-learning process, achieving greater student involvement.

KEYWORD

Methodology; active learning; cooperative learning; formal education; inclusion.

INTRODUCCIÓN.

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el alumnado muestra cada vez más reticencia a la práctica de actividad físico-deportiva en las clases de Educación Física (EF) debido a que considera el plan de estudios muy repetitivo (García-González et al., 2022). Esta desmotivación hacia la práctica de actividad físico-deportiva, unida a que la mayoría del alumnado solamente realiza actividad física durante las clases de EF puede generar sedentarismo en el alumnado (Alfonso, 2016).

Por ello, la educación demanda nuevas metodologías, recursos didácticos y contenidos que aumenten la motivación hacia la EF (Fierro-Suero et al., 2016) y fomenten los estilos de vida saludables y el aprovechamiento del tiempo libre a través de la práctica físico-deportiva (García-Soler, 2016).

Además de esta desmotivación del alumnado causada por la monotonía de las clases de EF, se han constatado actitudes discriminatorias entre el alumnado durante ciertas prácticas deportivas en relación con el nivel de competencia motriz del alumnado (Pastor-Vicedo et al., 2019). En las clases de EF, a veces, se le da más valor al rendimiento físico y la adquisición de habilidades motrices que al aprendizaje para el desarrollo de la salud y la inclusión social (Beltrán-Carrillo et al., 2012). Esto provoca que la competencia motriz sea evaluada tanto por el profesorado como por los iguales generando incomodidad, rechazo, vergüenza o acoso (Beltrán-Carrillo & Devís, 2019). Por ello, es necesario proponer tareas motrices que beneficien a todo el alumnado y provoquen la inclusión de los estudiantes, favoreciendo la coeducación, promoviendo la igualdad entre sexos y la educación en valores (Beltrán-Carrillo & Devís, 2019; Valdivia et al., 2012).

Respecto a los contenidos o saberes básicos desarrollados en las clases de EF, los deportes convencionales conllevan poca participación por parte del alumnado debido al uso de metodologías tradicionales centradas preferentemente en la técnica que benefician a los más competentes a nivel motor (Fierro-Suero et al., 2016). Esto provoca desmotivación y actitudes negativas hacia la práctica de estos contenidos, siendo necesaria una búsqueda alternativa e innovadora (Fierro-Suero et al., 2016; García de las Bayonas Plazas & Baena-Extremera, 2017).

Ante dicha problemática, se recomienda la utilización de deportes alternativos (DA) con el propósito de adaptarse a las necesidades del alumnado y afrontar los problemas generados por los deportes convencionales. Los DA se definen como modalidades deportivas que, a través de la modificación de normas o uso de material innovador, desarrollan nuevas posibilidades educativas, recreativas y de ejercicio en el alumnado (Fierro-Suero et al., 2016).

Los DA son un contenido en auge en la EF debido a su adecuación con el diseño curricular, sus notables beneficios pedagógicos y su capacidad intrínseca para catalizar el interés del alumnado de ESO (Carrillo-Brugos et al., 2016; Fernández, 2010; Fierro-Suero et al., 2016). Este tipo de deportes dan la posibilidad de crear nuevas reglas permitiendo ajustarse al nivel de habilidad motriz y de comprensión del alumnado, pudiendo ser más inclusivos y no enfocándose tanto en la competición y, de esta forma, permitir que todo el alumnado pueda participar conjuntamente en una actividad deportiva-recreativa con independencia de su nivel de habilidad motriz. De esta manera, los DA aportan un enfoque diferente del

tradicional desarrollando la motivación, y el fomento de la educación en valores, así como potenciando el respeto, la cooperación, la igualdad y el compañerismo (Carrillo-Brugos et al., 2016; Fernández, 2010).

Existen una gran variedad de DA, siendo algunos de estos deportes más adecuados que otros para luchar contra la desmotivación y las actitudes discriminatorias que provocan los deportes convencionales. Concretamente, los DA denominados Pinfuvote, Ringol y Twincon han demostrado que aumentan la motivación del alumnado (Diez-Fernández et al., 2024), promocionan hábitos de vida saludable, desarrollan valores como la tolerancia, participación, inclusión, trabajo en equipo y, además, son de fácil adaptación para cualquier estudiante independientemente de sus capacidades físico-deportivas (González-Coto et al., 2022; Hernández-Beltrán et al., 2023; Rivera-Mancebo et al., 2020).

No obstante, también es importante que estos contenidos o saberes básicos se desarrollen en las clases de EF a través de metodologías activas que beneficien la participación del alumnado en su aprendizaje, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales (Robles-Rodríguez & Robles-Rodríguez, 2021) como puede ser el modelo pedagógico denominado aprendizaje cooperativo (AC).

El AC es un modelo que busca trabajar en equipo con el objetivo de mejorar el aprendizaje del alumnado a través de la interacción entre ellos (Casey & Quennerstedt, 2020; Fernández-Río, 2017). Este modelo debe de cumplir con cinco elementos: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, procesamiento grupal y habilidades interpersonales (Johnson & Johnson, 2009).

Aunque, por otra parte, también se debe tener presente que diversas investigaciones (Gómez-Buendía et al., 2022; Lamonedá-Prieto et al., 2020; Pérez-Pueyo et al., 2017) afirman que la hibridación de modelos pedagógicos aporta mayores beneficios en el alumnado que el uso de un único modelo de manera aislada. Por ello, el uso combinado de varios modelos pedagógicos reducirá las limitaciones de una única metodología y permitirá una educación más individualizada y adaptada al contexto.

Ante esta situación, se recomienda combinar el AC con otro modelo pedagógico como la evaluación formativa y compartida (EFyC). La evaluación formativa se puede definir como toda aquella actividad o proceso de evaluación cuyo objetivo es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Ruiz-Lara et al., 2023). Mientras que la evaluación compartida se refiere a los procesos de diálogo entre docentes y alumnado sobre la evaluación de sus aprendizajes y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que comparten (Ruiz-Lara et al. 2023). Ambos tipos de evaluación mejoran notablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, facilitan el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y la autocrítica, y desarrollan su responsabilidad y la autonomía (Pérez-Pueyo et al., 2021).

Por último, atendiendo a la normativa vigente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en sus artículos 1 (principios), 2 (fines) y 23 (objetivos), aboga por una educación de calidad para todo el alumnado, donde no exista discriminación, se garantice la igualdad de oportunidades, se fomente la inclusión

educativa y la práctica en valores. Además, es necesario adaptarse a las necesidades del alumnado a través de metodologías activas, motivadoras y que fomenten el trabajo en equipo.

En la literatura científica son escasos los estudios que combinan diferentes DA utilizando una hibridación de modelos pedagógicos con el objeto de favorecer la participación del alumnado y evitar actitudes discriminatorias relacionadas con el nivel de competencia motriz en las clases de EF.

Por todo ello, el objetivo del presente estudio fue desarrollar una situación de aprendizaje sobre deportes alternativos (Pinfuvote, Ringol y Twincon) a través de una hibridación de modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo, evaluación formativa y compartida en alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como analizar su efecto en el aprendizaje.

1. MÉTODO.

1.1. DISEÑO.

El diseño que se utilizó en esta investigación fue de tipo cuasiexperimental con un grupo (Bisquerra, 2012). En este estudio participaron 26 escolares (13 chicos y 13 chicas). La muestra fue seleccionada mediante el método de muestreo no probabilístico intencional (Bisquerra, 2012). El estudio se desarrolló durante los meses de abril y mayo del curso 2022/23.

El presente estudio fue aprobado por el Consejo escolar del centro educativo. Para su desarrollo se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Helsinki para la investigación con personas. Los representantes legales de los escolares fueron informados por los investigadores detalladamente y por escrito de las características y procedimientos a realizar, firmando un consentimiento informado.

1.2. PROPUESTA DIDÁCTICA.

- **Título de la situación de aprendizaje:**

Motívate hacia lo alternativo.

- **Contextualización:**

Esta SA fue diseñada para alumnado perteneciente a un grupo de tercer curso de ESO de un instituto público de Educación Secundaria de una localidad de la provincia de Sevilla. Esta SA se desarrolló durante 9 sesiones (2 sesiones/semana de 1 hora cada sesión).

El nivel socioeconómico del centro educativo se sitúa en un rango medio. Tras realizar un análisis exhaustivo de diferentes dimensiones de vulnerabilidad del contexto que rodea al instituto, no se identificaron indicadores significativamente elevados ni particularmente bajos. No obstante, se observó la coexistencia de familias que enfrentan desafíos socioeconómicos más pronunciados, así como otras que ostentan un estatus socioeconómico más elevado.

Dentro de este grupo existían ciertas situaciones conflictivas provocadas por las burlas hacia el alumnado que tenía un nivel de competencia motriz bajo y por la falta de trabajo en equipo a la hora de resolver situaciones motrices que se daban en la práctica de deportes tradicionales.

- **Justificación:**

Dado el contexto existente en el grupo, se diseñó una SA sobre deportes alternativos dado que este tipo de deportes favorece la motivación, la educación en valores, el respeto, la cooperación, la igualdad y el compañerismo (Carrillo-Brugos et al., 2016; Fernández, 2010), y, además, requieren de una baja exigencia técnica.

Durante el desarrollo de esta SA se impartieron tres modalidades de DA: Pinfuvote, Ringol y Twincon.

El Pinfuvote es un juego-deporte que fusiona reglas del ping-pong, el fútbol, el voleibol y el tenis a la vez que incorpora otras de nueva creación con el objetivo de hacer partícipe en el juego a la mayoría de los alumnos/as. Es jugado por dos equipos en un campo dividido por una red a la altura de la red de tenis. El juego consiste en enviar el balón al campo contrario para que éste toque dos veces consecutivas el suelo o que el equipo adversario no pueda devolverlo. El balón puede golpearse empleando cualquier parte del cuerpo, con las manos, los pies, la cabeza... combinándolo con otros/as compañeros/as de forma aérea o esperando que bote entre golpe y golpe. Un mismo jugador no puede golpear dos veces seguidas (Roca, 2020).

El Ringol es una modalidad deportiva de equipo que se practica, en una superficie de juego rectangular (similar al campo de fútbol sala o balonmano), entre dos equipos mixtos de siete u ocho jugadores que, intentan introducir el balón en la portería o aro contrarios pudiendo golpear el balón dos veces como máximo de forma consecutiva durante el juego con todas las partes del cuerpo excepto cabeza y puños, y agarrar del balón en los saques y dentro del área contraria. En la parte superior del larguero de la portería hay un aro donde la anotación tiene doble puntuación (<https://www.ringol.es/>).

El Twincon es un deporte alternativo de invasión colectivo entre dos equipos mixtos de seis jugadores. El objetivo es la conquista de los conos contrarios. El balón con el que se juega solamente se toca con las manos realizando pases sin que caiga al suelo y con lanzamientos de precisión a los conos (<https://twincon.es/>).

Estas tres modalidades de deportes alternativos se caracterizan por la participación mixta, la facilidad en su ejecución y por fomentar los valores de igualdad, coeducación, cooperación, inclusión y respeto.

Todo el alumnado había practicado con anterioridad estas modalidades deportivas en las clases de EF.

- **Concreción curricular:**

Este apartado se desarrolló atendiendo al Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante Real Decreto 217/2022) (tabla 1).

▪ **Metodología:**

Durante esta SA se usó como metodología una hibridación de los modelos pedagógicos AC y EFyC, *Flipped Learning* y la estrategia metodológica del *Visual Thinking* buscando la individualización de la enseñanza y estableciendo estrategias didácticas adecuadas al contexto (Pérez-Pueyo et al., 2021).

Se plantearon retos de los DA donde el éxito de la tarea requería el trabajo en equipo de todos sus integrantes (grupos mixtos y heterogéneos). Además, cada integrante tenía una función específica, tanto en los retos como en el desarrollo del *Visual Thinking* (dibujantes, comunicadores, creadores de los elementos estructurales, ingenieros de pruebas, investigadores etc.), provocando una responsabilidad individual. Una de las finalidades de la resolución de los retos y la creación del producto final era desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal. Para ello, todos los componentes del equipo, con independencia de su rol, tenían que ponerse de acuerdo para alcanzar la creación de un DA que cumpliera con los requisitos de la rúbrica de evaluación (Fernández-Río et al., 2016).

Tabla 1.

Elementos del currículo que contribuye a adquirir y desarrollar la situación de aprendizaje atendiendo al anexo II del Real Decreto 2017/2022.

OBJETIVOS ETAPA:	
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.	
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 EF y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.	
Compartir espacios de práctica físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad, priorizando el respeto entre participantes y a las reglas sobre los resultados, adoptando una actitud crítica ante comportamientos antideportivos o contrarios a la convivencia y desarrollando procesos de autorregulación emocional que canalicen el fracaso y el éxito en estas situaciones, para contribuir con progresiva autonomía al entendimiento social y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.	DESCRIPTORES PERFIL DE SALIDA: CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CC3
CRITERIOS DE EVALUACIÓN:	SABERES BÁSICOS:
3.1. Practicar y participar activamente una gran variedad de actividades motrices, valorando las implicaciones éticas de las prácticas antideportivas, gestionando positivamente la competitividad y actuando con deportividad al asumir los roles de público, participante u otros.	EFI.4.D.2.1. Estrategias de negociación y mediación en contextos motrices. EFI.4.D.2.2. Respeto a las reglas: juego limpio en los distintos niveles de deporte y actividad física. EFI.4.D.2.3. Identificación y rechazo de conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices (comportamientos violentos, discriminación por cuestiones de género, competencia motriz). Asertividad y autocuidado.

<p>3.2. Cooperar o colaborar en la práctica de diferentes producciones motrices y proyectos para alcanzar el logro individual y grupal, participando con autonomía en la toma de decisiones vinculadas a la asignación de roles, la gestión del tiempo de práctica y la optimización del resultado final.</p>	<p>EFI.4.B.4. 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. EFI.4.C.1.2. Coordinación de las acciones motrices para la resolución de la acción/tarea en situaciones cooperativas. EFI.4.C.5. Creatividad motriz: creación de retos y situaciones-problema con resolución posible de acuerdo a los recursos disponibles. EFI.4.D.2.1. Estrategias de negociación y mediación en contextos motrices.</p>
---	---

CC, competencia ciudadana; CCEC, competencia en conciencia y expresiones culturales; CD, competencia digital; CE, competencia emprendedora; CPSAA, Competencia personal, social y de aprender a aprender; EF, Educación Física

Este modelo pedagógico, se combinó con la EFyC con el objetivo focalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado (Pérez-Pueyo et al., 2021).

Además, se utilizaron ciertos elementos básicos de la gamificación acordes a la clasificación llevada a cabo en el modelo Edu-Game (Vázquez-Ramos, 2021). Entre ellos, se llevó a cabo una dinámica relacional centrada en la resolución de retos y competiciones entre los diferentes equipos a través de los DA. Los equipos podían conseguir premios en forma de gemas tras superar los retos que, a su vez, podían canjear por cartas que aportaban ventajas en los enfrentamientos.

Por otro lado, el *Flipped Learning* se empleó a través de Classroom subiendo ejemplos de los *Visual Thinkings* de los DA trabajados, información sobre los elementos estructurales y los instrumentos de evaluación. En cuanto al *Visual Thinking*, se empleó como producto final, donde el alumnado plasmaba la representación del deporte alternativo que habían creado. A lo largo de las sesiones se les brindó el apoyo y la orientación necesaria para que pudiesen expresar creativamente su deporte alternativo.

Por último, se optó por la técnica de enseñanza basada en la indagación, el descubrimiento guiado y la resolución de problemas buscando promover la implicación activa del alumnado (Rosa-Guillamón et al., 2021).

▪ Recursos didácticos:

La SA se desarrolló en la pista polideportiva y gimnasio del centro educativo. Se usaron tanto materiales convencionales de EF (balones, aros y colchonetas) como materiales no convencionales (cartas) creados para enriquecer las dinámicas de los distintos DA. Todas las sesiones fueron dirigidas por un único profesor.

▪ Principios pedagógicos:

El artículo 6.5 del Real Decreto 217/2022, referente a los principios pedagógicos, dispone que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y

empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso, se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales. En esta SA, el alumnado trabajó la igualdad de género, la creatividad, el espíritu crítico, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales.

La creatividad adquirió un papel fundamental para la creación de un deporte alternativo original. Además, durante toda la SA se favoreció la igualdad de género a través de una participación equitativa de todo el alumnado y se fomentó la educación en valores mediante la corrección de las conductas inapropiadas.

- **Interdisciplinariedad:**

También en el Real Decreto 217/2022, en el preámbulo de EF, se recomienda el desarrollo de distintas SA que incorporen el movimiento como recurso, así como enfoques y proyectos interdisciplinares en la medida en que sea posible.

Esta SA podría plantearse en conjunto con otras materias como Lengua Castellana y Literatura, trabajando una adecuada expresión oral para comunicarse con los integrantes de su equipo y con los demás compañeros, Tecnología, utilizando aplicaciones como Classroom y programas de edición para el diseño de cartas, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, a través del *Visual Thinking* para la elaboración de dibujos, y Educación en Valores, trabajando la igualdad, la cooperación, la empatía y el respeto.

- **Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales:**

El artículo 21.1 del Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (en adelante Decreto 102/2023) refiere que se entiende por atención a la diversidad y a las diferencias individuales el conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan la mejor respuesta a las necesidades y diferencias de todo el alumnado en un entorno inclusivo, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje en contextos educativos ordinarios.

Estas medidas están reguladas por los artículos 21 y 22 del Decreto 102/2023 y se concretan en el capítulo IV de la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas (en adelante Orden de 30 de mayo de 2023),

Las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA), presentando al alumnado la información en soporte adecuado a sus características, facilitando múltiples formas de acción y expresión, teniendo en cuenta sus capacidades de expresión y comprensión, y asegurando la motivación para el compromiso y la cooperación mutua (artículo 30 de la Orden de 30 de mayo de 2023).

La educación inclusiva es un derecho de todos los niños y niñas, y esta no solo respeta el derecho a ser diferente, sino que valora la existencia de esa diversidad. Está basada en principios como la equidad, la cooperación y la solidaridad y busca una inserción total en el aula del alumnado con cualquier tipo de diversidad (Arenas, 2016).

En el grupo había dos alumnos con necesidades especiales de atención educativa (NEAE), uno con diversidad funcional auditiva y otro con epilepsia. Respecto al alumno con diversidad funcional auditiva se siguieron las recomendaciones de Peña-Zapata (2019): se garantizó una buena visibilidad del profesor en todo momento, se empleó un lenguaje claro apoyado de señales y gestos visuales, y se verificó constantemente que comprendía las explicaciones. Respecto al alumno con epilepsia, se le brindó apoyo emocional y autoestima positiva, se evitaron los estímulos intensos e intermitentes, y se modificaron la intensidad, duración de determinados ejercicios.

Además de estas medidas concretas, la SA tuvo presente los tres principios del DUA, asegurando una inclusión efectiva y equitativa en el desarrollo de la SA (Alba-Pastor, 2019). Para poder cumplir con estos tres principios DUA, se proporcionaron diferentes opciones para el interés, a través de la práctica de varios DA. También, se dieron varias opciones para la percepción y múltiples opciones para la expresión y la comunicación mediante el uso de técnicas como el *Visual Thinking*.

- Secuencia didáctica:

La SA se desarrolló a través de nueve sesiones, de 50 minutos cada una y organizadas en cuatro fases (ver tabla 2). En la fase inicial, la primera sesión se destinó a tareas de motivación, encaminadas a la mejora de la cohesión de los equipos y la dinámica de participación. La segunda fase, desde la sesión 2 hasta la 7, se dedicó al desarrollo sustancial de la SA realizando variados desafíos y partidos de los tres DA. Las sesiones 8 y 9 conformaron la fase de consolidación, durante la cual los equipos concibieron sus propias modalidades de DA basadas en los aprendizajes adquiridos. Finalmente, se implementó la etapa de divulgación, en la que los productos finales de los grupos se presentaron a nivel interno en el centro educativo y también a nivel comunitario.

- Evaluación:

El artículo 15 del Real Decreto 217/2022 dispone que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora. Y concretamente, el artículo 10.1 de la Orden de 30 de mayo de 2023 dispone que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será continua, competencial, formativa, integradora, diferenciada y objetiva según las distintas materias del currículo y será un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje. Para ello, se utilizaron diferentes instrumentos coherentes con los criterios de evaluación y con las características específicas del alumnado, garantizando así que la evaluación respondiese al principio de atención a la diversidad y a las diferencias individuales (artículo 11.4 de la Orden de 30 de mayo de 2023). A través del modelo de EFyC se fomentaron los procesos de coevaluación, evaluación entre iguales, así como la autoevaluación del alumnado, potenciando la capacidad de

este para juzgar sus logros respecto a una tarea determinada (Pérez-Pueyo et al., 2021).

Tabla 2.

Fases y desarrollo de la situación de aprendizaje de deportes alternativos.

SESIONES	DESCRIPCIÓN
<p>1 Motivación</p>	<p>Se explicó al grupo la dinámica y objetivos a cumplir durante la SA. Seguidamente, se procedió a la realización de juegos motivantes, tales como el comecocos, el corta-hilos y el gavilán.</p>
<p>2-3 Desarrollo</p>	<p>La clase se organizó en 4 equipos mixtos que se conservaron para las sesiones restantes. En la segunda sesión, se iniciaron los retos de Twincon (los equipos recibían gemas tras superarlos). En la tercera sesión, se realizaron partidos entre los equipos (cada equipo canjeaba sus gemas por cartas ventajosas).</p> 
<p>4-5 Desarrollo</p>	<p>En la cuarta sesión, se iniciaron los retos de Pinfuvote (los equipos recibían gemas tras superarlos). En la quinta sesión, se realizaron partidos entre los equipos (cada equipo canjeaba sus gemas por cartas ventajosas).</p> 
<p>6-7 Desarrollo</p>	<p>En la sexta sesión, se iniciaron los retos de Ringol (los equipos recibían gemas tras superarlos). En la séptima sesión, se realizaron partidos entre los equipos (cada equipo canjeaba sus gemas por cartas ventajosas).</p> 

8-9 Consolidación	En la octava sesión, los estudiantes crearon su propio deporte alternativo. Posteriormente, se les solicitó que elaborasen el Visual Thinking. En la última sesión, se practicaron las propuestas de deportes alternativos creados por los 4 equipos.
Divulgación	Una vez finalizada la SA, los Visual Thinkings elaborados se subieron en la página web del centro educativo y en el periódico local.



El principal objetivo de la evaluación fue que sirviese para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el alumnado mejorase su aprendizaje, conociendo y corrigiendo sus errores (López-Pastor et al., 2006). A través de la EFyC y del desarrollo de la coevaluación y la autoevaluación, se trató de aumentar la participación del alumnado en un proceso más educativo y democrático (López-Pastor et al., 2007).

En esta SA se incorporaron cuatro instrumentos de evaluación congruentes con los criterios de evaluación seleccionados (ver tabla 3). Estos instrumentos fueron diseñados para adecuarse a las particularidades del alumnado, promoviendo así una evaluación continua, formativa e integradora.

Tabla 3.

Criterios de evaluación y forma de evaluar la situación de aprendizaje de deportes alternativos.

CE	¿QUÉ? OD	EVIDENCIA	¿CÓMO? INSTRUM.	¿QUIÉNES? EVALUAC.	¿CUÁNDO? SESIÓN
3.1	Practicar diferentes DA (Pinfuvote, Ringol y Twincon) gestionando positivamente la competición y eliminando las actitudes antideportivas.	Consecución de los retos grupales a través de la deportividad.	Diana de evaluación (30%) Escala de estimación (70%)	Autoevaluación y calificación dialogada Heteroevaluación y calificación dialogada	2 - 7
3.2	Trabajar en equipo durante la creación de un deporte alternativo, donde cada integrante tenga un rol para alcanzar el logro grupal.	Proceso de creación del deporte alternativo y Visual Thinking del deporte alternativo creado	Diario de grupo (20%) Rúbrica (80%)	Coevaluación Heteroevaluación	8 9

CE, criterio de Evaluación; EVALUAC, evaluación; INSTRUM, instrumento; OD, Objetivos didácticos.

Para valorar el grado de consecución del criterio de evaluación 3.1 se utilizaron, como instrumentos de evaluación, una diana de evaluación y una escala de estimación (ver tabla 4). La diana de evaluación es una herramienta en auge debido a que es fácil de usar y muy práctica, sirve para valorar el nivel de logro de diferentes aspectos de forma muy visual y se recomienda para la autoevaluación (García-Montón & Monzonís-Carda, 2022). Por otra parte, la escala de estimación es muy útil para evaluar conductas del alumnado y conocer su logro (Peris et al., 2022).

Si los resultados de ambos instrumentos de evaluación estaban en consonancia, indicaba que los estudiantes habían realizado una reflexión genuina sobre su desempeño en la situación de aprendizaje. En tal caso, se otorgaban 0,5 puntos adicionales en la calificación de este criterio de evaluación. Por el contrario, si se observaba una marcada discrepancia en las calificaciones, se llevaba a cabo una calificación dialogada con dicho alumno.

Tabla 4.

Escala de Estimación utilizada como instrumento de evaluación

ESCALA DE ESTIMACIÓN TWINCON/RINGOL/PINFUVOTE						
ALUMNO/A:			FECHA:			
DEPORTE ALTERNATIVO:						
<i>Escalas y criterios evaluación</i>			ESCALA VALORATIVA			
<i>Indicadores generales</i>			1	2	3	4
RESPECTO						
<i>-Discute con sus compañero/as y/o rivales.</i>						
<i>-Insulta a sus compañeros/as y/o rivales.</i>						
<i>-Se burla de sus compañeros/as y/o rivales.</i>						
IMPLICACIÓN						
<i>-Participa activamente en el deporte alternativo abordado.</i>						
<i>-Ayuda a la hora de colocar y recoger el material.</i>						
<i>-Se esmera a la hora de realizar la autoevaluación.</i>						
DEPORTIVIDAD						
<i>-Cumple a la perfección todas las reglas del juego.</i>						
<i>-Ayuda a compañeros/as y/o rivales cuando lo necesitan.</i>						
<i>-Saber aceptar la derrota y gestionar la victoria.</i>						
COOPERACIÓN						
<i>-Sabe escuchar los consejos de compañeros/as y rivales.</i>						
<i>-Supera los retos/dificultades a través de la comunicación.</i>						
<i>-Promueve la participación de todos sus compañeros/as.</i>						

Por otro lado, para valorar el grado de consecución del criterio de evaluación 3.2 se emplearon dos evidencias diferentes. Por un lado, se usó el diario de grupo para que cada equipo reflexionase sobre el trabajo colaborativo realizado en la creación del deporte alternativo y el *visual thinking*. Este instrumento estaba compuesto por cuatro preguntas para fomentar la coevaluación. Por otro lado, también se utilizó una rúbrica (ver figura 1) para valorar aspectos como la innovación, la inclusión en el deporte y las reglas destinadas a prevenir conductas antideportivas. Estos instrumentos fueron compartidos con el alumnado al inicio de la SA. La rúbrica es una herramienta que nos permite medir el nivel y la calidad de

una tarea, con la ventaja de que el alumnado conoce de forma clara lo que se espera de su aprendizaje (Zapatero-Ayuso et al., 2018).

Figura 2.

Rúbrica utilizada como instrumento de evaluación.

RÚBRICA VISUAL THINKING ¡Motívate hacia lo alternativo!

ÍTEMS	3	2	1	0
SENCILLO Y ORIGINAL	Los compañeros/as son capaces de entender las bases del deporte creado con el Visual Thinking. Además, presentan un diseño muy atractivo y original.	Surgen algunas dudas que pueden retrasar ligeramente su práctica. Hacen uso de un Visual Thinking más o menos original.	Surgen muchas dudas que retrasan la práctica del deporte creado. Hacen uso de un Visual Thinking muy corriente.	El Visual Thinking no presenta una estructura sencilla e imposibilita la práctica del deporte. Presenta un diseño nada original.
INNOVADOR	El deporte creado se basa en las reglas de varios deportes, es diferente a lo que solemos ver de costumbre. Su práctica es motivadora para todos/as.	El deporte creado modifica varias reglas de un deporte existente. Su práctica es motivadora pero no para todos/as.	El deporte creado es muy parecido a uno ya creado. Además, su práctica podría ser más motivante para el alumnado.	El deporte creado es igual que uno ya existente. Además, su práctica no es motivante para el alumnado.
REGLAS DEPORTIVIDAD	Se promueve el respeto, el trabajo en equipos mixtos, se penalizan las actitudes negativas y existen reglas que fomentan la participación.	Se penalizan las actitudes negativas, se promueven los valores positivos. Se podrían mejorar algunas reglas para que todos/as participen más.	No existen reglas participativas, y los comportamientos antideportivos no se suelen corregir.	No se cumple con ninguno de los requisitos anteriores.
ESPACIO	Se adecua al espacio a la perfección, pudiéndose practicar un deporte divertido en la media pista disponible.	Se puede practicar el deporte en el espacio disponible, pero se podrían realizar varios cambios para aumentar la participación de todos/as.	Existen problemas para llevar a cabo el deporte planteado con éxito.	No existe la posibilidad de practicar el deporte en dicho espacio.

Por último, se llevó a cabo una evaluación de la SA y de la práctica docente con objeto de incidir en la mejora de los rendimientos educativos y en el desarrollo personal y social del profesorado proporcionando una educación de calidad para el alumnado (Gómez, 2019). Para ello, se elaboraron dos cuestionarios Google Form que completó el alumnado de manera anónima al final la SA.

2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

La calificación de la competencia específica evaluada se corresponde con la media aritmética de las calificaciones obtenidas con los instrumentos de evaluación utilizados para valorar cada criterio de evaluación. La totalidad de los criterios de evaluación contribuyen, en la misma medida, al grado de desarrollo de la competencia específica, teniendo el mismo valor a la hora de determinar su grado de desarrollo.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo (medias y desviación estándar) de las calificaciones obtenidas por el alumnado con cada uno de los instrumentos de evaluación, de la calificación de los criterios de evaluación y de la calificación final del alumnado. Se realizó el estudio teniendo presente todo el grupo-clase, distinguiendo por sexo (niños y niñas) y según el equipo formado por el alumnado (ver tabla 4).

Antes de realizar el análisis de contraste, se estudió si las muestras tenían una distribución normal. De acuerdo con la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, se observó un p-valor < 0.05 y, por lo tanto, se rechazó la hipótesis de normalidad. Con arreglo a estos resultados, se utilizó la prueba no paramétrica Mann-Whitney para estudiar si existían diferencias entre las calificaciones obtenidas por los niños y las niñas en los dos criterios de evaluación valorados y en la calificación final. Para analizar si existían diferencias entre los equipos se utilizó la prueba no paramétrica Kruskal Wallis.

Para llevar a cabo el análisis se utilizó el software SPSS statistics 28. El nivel de significación fue del 5% en todos los análisis.

3. RESULTADOS.

La tabla 5 muestra la media y desviación típica de las calificaciones obtenidas por el alumnado con cada uno de los instrumentos de evaluación, de la calificación de los criterios de evaluación y de la calificación final del alumnado, considerando a todo el grupo y distinguiendo entre sexo (niños y niñas) y equipo. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas en los dos criterios de evaluación evaluados (3.1 y 3.2). Sin embargo, se han encontrado diferencias significativas (p-valor < 0.05) en relación al sexo en el criterio de evaluación 3.1, siendo las puntuaciones superiores en los niños, aunque el tamaño del efecto es pequeño (d-Cohen = 0.34). Estas diferencias respecto al sexo no se encontraron en el criterio de evaluación 3.2 y en la calificación final. Con respecto a los equipos, no se observaron diferencias significativas entre ellos, tanto en los dos criterios de evaluación como en la calificación final.

En cuanto a la calificación final, el 88.5% del alumnado (n=23 alumnos/as) lograron superar satisfactoriamente la SA, alcanzando el 11.5% la calificación de suficiente, el 7.7% bien, el 46.0% bien y el 23.3% sobresaliente.

Respecto a los instrumentos de evaluación utilizados, no se han encontrado diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas a través de la diana de evaluación (otorgada por el alumnado) y la escala de estimación (establecida por el profesor).

En relación con el criterio de evaluación 3.2, las calificaciones obtenidas en los *visual thinkings* (ver figura 3) elaborados por el alumnado, a través del uso de la rúbrica, son similares en los cuatro equipos, no mostrando diferencias significativas entre ellos.

Por último, tampoco hubo diferencias significativas en las calificaciones del diario de clase, siendo completado por todos los grupos de manera adecuada.

Tabla 5.

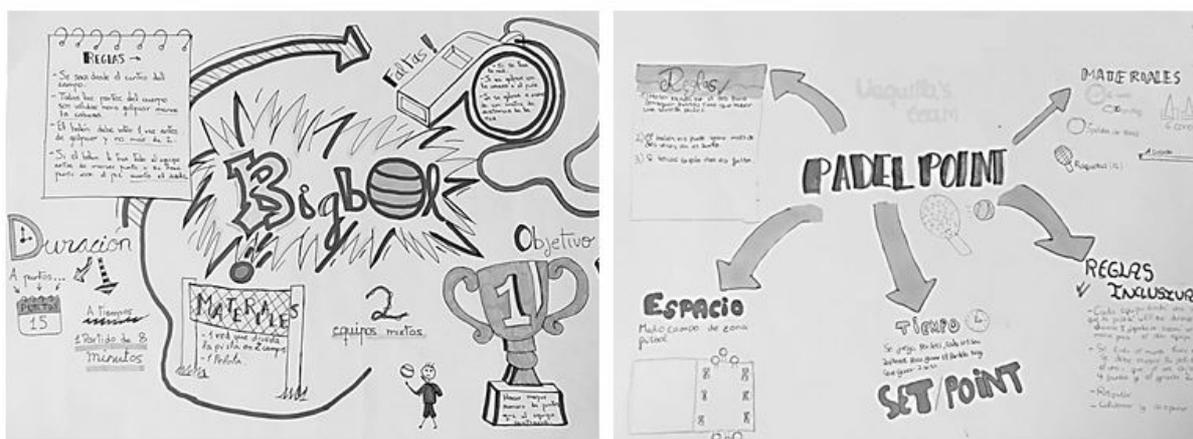
Análisis de contraste de las calificaciones de los instrumentos de evaluación, criterios de evaluación y calificación final en relación con el sexo y los equipos.

	EE	DE	CE 3.1		DG	RVT	CE 32		CF	
	M±DT	M±DT	M±DT	p (TE)	M±DT	M±DT	M±DT	p	M±DT	p
Todos	7.28±2.42	7.26±3.05	7.27± 2.59		7.32±3.41	7.34±2.23	7.33± 2.41		7.28±2.28	
Niños	8.19±3.18	8.18±3.08	8.18± 2.47	.009	6.76±3.91	7.29±1.97	7.18±2.32	0.611	7.68±2.26	.153
Niñas	6.38±2.32	6.33±2.84	6.37± 2.46	(0.34)	7.91±2.81	7.40±2.57	7.50±2.61		6.87±2.31	
Equipo 1	7.82±1.46	8.24±2.06	7.94± 1.63		8.00±0.00	7.50±0.00	7.60±0.00		7.64±1.05	
Equipo 2	7.05±2.66	6.41±3.44	6.86± 2.87	.830	5.71±5.34	6.61±2.44	6.43±2.98	.080	6.65±2.70	.076
Equipo 3	6.50±3.39	6.91±4.17	6.63± 3.62		7.50±3.67	7.02±3.44	7.11±3.49		6.87±3.39	
Equipo 4	7.71±2.30	7.45±2.72	7.63± 2.42		8.33±1.63	8.35±1.66	8.35±1.66		7.99±1.68	

CE, criterio de evaluación; CF, calificación final; DE, diana de evaluación; DG, diario de grupo; EE; escala de estimación; M, media aritmética; DT, desviación típica; RVT, rúbrica para el *visual thinking*; TE, tamaño del efecto (d-Cohen).

Figura 2.

Ejemplos de *Visual Thinkings* elaborados por el alumnado.



4. DISCUSIÓN.

El objetivo de este estudio fue desarrollar una situación de aprendizaje sobre deportes alternativos (en concreto, Pinfuvote, Ringol y Twincon) a través de una hibridación de modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo, evaluación formativa y compartida en alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como analizar su efecto en el aprendizaje. En ella, el alumnado tenía que crear un deporte alternativo innovador mediante el trabajo en equipo y representarlo a través de un *visual thinking*. Esta unidad de programación, compuesta de 9 sesiones, se ha relacionado con los diferentes elementos curriculares recogidos en el Real Decreto 217/2022. De acuerdo con los resultados tras su puesta en práctica, se evidencia un efecto óptimo en el aprendizaje evaluado a través de los dos criterios de evaluación recogidos en la normativa vigente (3.1 y 3.2).

Los deportes alternativos permiten a los docentes adaptarse a las necesidades del alumnado y afrontar los problemas generados por los deportes convencionales. Estas modalidades deportivas favorecen el desarrollo de nuevas posibilidades educativas, recreativas y de ejercicio en el alumnado (Fierro-Suero et

al., 2016). Durante el desarrollo de la SA planteada, el alumnado mostró una mayor motivación en comparación con las clases convencionales, aumentando su participación e implicación en las sesiones y desarrollando valores de respeto, cooperación, igualdad y compañerismo. Estos hechos están en concordancia con los reflejados en estudios similares de deportes alternativos (Carrillo-Brugos et al., 2016; Díez-Fernández et al., 2024). Además, la motivación está relacionada con la consecución de metas óptimas de logro (Wang & Liu, 2007). A pesar de ello, el 11,54% (n=3 alumnos) no superaron los criterios de evaluación de la SA, debido fundamentalmente a su comportamiento disruptivo, conducta de pasividad e inactividad en el desarrollo de las tareas. Estas actitudes suelen mostrar una relación inversa con el rendimiento académico en la materia de EF (Fraile-García, 2019).

Por otro lado, los resultados mostraron que las calificaciones medias de ambos criterios de evaluación (3.1 y 3.2) fueron similares. Este hecho sugiere que el nivel de motivación se mantuvo constante durante el desarrollo de toda la SA, contribuyendo de manera positiva al rendimiento académico. En relación con el sexo, se encontraron diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas por los niños y las niñas con respecto al criterio de evaluación 3.1, aunque el tamaño del efecto fue pequeño. Estas diferencias pueden ser debidas al instrumento de evaluación utilizado para valorar el criterio de evaluación. Dado que, para ello se utilizó una diana de evaluación y el alumnado con un mayor autoconcepto sobre el rendimiento físico en EF, en general, el sexo masculino, tiende a autovalorarse con mayores calificaciones (Martínez-Martínez & González-Hernández, 2017). No obstante, las calificaciones del criterio de evaluación 3.2 son similares respecto al sexo dado que se trata de un trabajo cooperativo desarrollado por equipos mixtos. De igual manera, tampoco existen diferencias entre sexos en las calificaciones finales por el mismo motivo.

En relación con el rendimiento académico mostrado por los diferentes equipos, los resultados tampoco muestran diferencias significativas entre ellos, tanto en la valoración de los criterios de evaluación como en la calificación final. Ello sugiere que el trabajo cooperativo a través de la creación de grupos mixtos y heterogéneos favorece el propio aprendizaje y el de los demás miembros del grupo (Yang et al., 2021).

En cuanto a la metodología empleada, algunos autores ya han desarrollado la hibridación de modelos como práctica innovadora para potenciar los beneficios educativos (Lamoneda-Prieto et al., 2020). Merino & Lizandra (2022), por ejemplo, combinaron el AC y la educación aventura como estrategia metodológica para mejorar la convivencia y la gestión de conflictos desde la EF. Además, según el estudio de Saiz-González et al. (2023), el uso de AC o de hibridaciones con este modelo puede aumentar los niveles de actividad física del alumnado durante las clases de EF, así como su intención de ser físicamente activo. A través del AC, se desarrolló un contexto de aprendizaje más productivo que con un modelo de aprendizaje competitivo o individualista, promoviendo además variables académicas, personales y sociales (García-González et al., 2023). En el desarrollo de la SA planteada también se ha podido comprobar que la combinación de estos modelos pedagógicos potencia el rendimiento académico del alumnado y la incorporación de elementos gamificados es relevante para aumentar la motivación del alumnado (Lamoneda-Prieto et al., 2020).

Por último, el alumnado de Educación Secundaria suele estar acostumbrado a tener un rol pasivo en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. A través del modelo de EFyC empleado, se observó un aumento de la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando el desarrollo de una educación democrática (López-Pastor et al., 2007). Por lo que, en concordancia con otros estudios (Fernández-Río, 2017; Herrero-González et al., 2020; Yang et al., 2021), se ha podido comprobar a través del desarrollo de esta SA que la hibridación de estos modelos pedagógicos, AC y EFyC, provocan beneficios en el alumnado, tales como, la mejora de las habilidades sociales, la interacción entre iguales, la capacidad de comunicación, la motivación y la capacidad para resolver conflictos.

5. CONCLUSIONES.

Se ha desarrollado una SA sobre deportes alternativos que favorece la motivación, la participación y los valores de respeto, cooperación, igualdad y compañerismo del alumnado en las clases de Educación Física, contribuyendo a resolver problemas propios de esta materia, tales como, la desmotivación hacia la práctica deportiva por el uso de metodologías tradicionales o actitudes discriminatorias en relación con el nivel de aptitud física. Por lo tanto, se puede concluir que una propuesta didáctica sobre deportes alternativos a través de una hibridación de modelos pedagógicos beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje, consiguiendo una mayor implicación del alumnado.

Como limitación, al ser una muestra pequeña de tan solo un grupo de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, los resultados obtenidos no son generalizables a otros grupos del mismo o distinto nivel educativo. Además, la falta de experiencia previa del alumnado en el uso de esos modelos pedagógicos ha podido influir en los resultados. Por ello, sería interesante trabajar estas propuestas con una mayor muestra y en diferentes niveles educativos para poder comparar los resultados con los obtenidos en este estudio.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.
- Alfonso, R. M. (2016). Relación entre la actividad física extraescolar y el rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Sportis: Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(2), 177-187. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1428>
- Beltrán-Carrillo, V. J., & Devís-Devís, J. (2019). Inactive student thinking on their negative experiences in physical education: discourses of performance, healthism and hegemonic masculinity. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>

- Beltrán-Carrillo, V.J.; Devís-Devís, J.; Peiró-Velert, C., & Brown, D.H.K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth and Society*, 44(1), 3-27. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Carrillo-Brugos, A. F., Granados-López, O., & Jiménez-Gómez, S. (2016). Deporte alternativo: una mirada sociológica ejemplificada desde el tchoukball. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 6(2), 183-198. <https://doi.org/10.15332/2422474x/4428>
- Casey, A., & Quennerstedt, M. (2020). Cooperative learning in Physical education Encountering Dewey's Educational Theory. *European Physical Education Review*, 26(4), 1023-1037. <https://doi.org/10.1177/1356336x20904075>
- Diez-Fernández, P., Elipe-Lorenzo, P., López-García, S., & Ruibal-Lista, B. (2024). Pinfuvote o Voleibol, ¿qué prefiere el alumnado?: Un estudio sobre la participación en las clases de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 60, 61-66. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.108760>
- Fernández, R. F. (2010). Juegos innovadores con material alternativo en el área de Educación Física. *EmásF: Revista digital de educación física*, (4), 5-18.
- Fernández-Río, J. (2017). The Cooperative Learning Cycle: A Guide to Effectively implement Cooperative Learning in Physical Education. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 32, 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar-Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (413), 55-75.
- Fierro-Suero, S., Haro-Morillo, A., & García-Montilla, V. (2016). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *E-Motion: Revista De Educación, Motricidad E Investigación*, (6), 40-48. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i6.2800>
- Fraile-García, J., Tejero-González, C. M., Esteban-Cornejo, I., & Veiga, Ó. (2019). Association between Enjoyment, Motor Self-efficacy, Physical Activity and Academic Performance in Physical Education. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 36, 58-63. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.63035>
- García de las Bayonas Plazas, M., & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en Educación Física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 387-402. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10370>
- García-Soler, S. (2016). Percepción de utilidad, diversión y motivación en la asignatura de Educación Física y su relación con el nivel de actividad física

habitual en escolares de 10-12 años de la Región de Murcia. Proyecto de investigación.

- García-González, L., Santed, M., Escolano-Pérez, E., & Fernández-Río, J. (2022). High-versus low-structured cooperative learning in secondary physical education: Impact on prosocial behaviours at different ages. *European Physical Education Review*, 29(2), 199–214. <https://doi.org/10.1177/1356336x221132767>
- García-Montón, M., & Monzonís-Carda, I. (2022). La diana de autoevaluación como herramienta educativa para promover la calidad docente en maestros/as de Educación Física. *Didáctica, innovación y multimedia*, (40).
- Gómez-Buendía, Á., Martínez, B. J. S. A., Izquierdo, M. I. C., & Mármol, A. G. (2022). Effects of a hybrid teaching model (SEM + TGfU) and the model of personal and social responsibility on sportsmanship and enjoyment in 4° Secondary and 1° Baccalaureate students. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 550-559. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.85928>
- Gómez, L. F., & Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- González-Coto, V.A., Hernández-Beltrán, V., García-Espino, N., & Gamonales, J.M. (2022). Twincon: deporte coeducativo e inclusivo. *Logía, educación física y deporte*, 3(1), 28-39.
- Hernández-Beltrán, V., Barranca-Martínez, J. M., Gámez-Calvo, L., González-Coto, V. A., Aguilar-Berrocal, M., Espada, M. C., & Gamonales, J. M. (2023). Analysis of the Pinfuvote as a new alternative sport for the field of Physical Education. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 48, 178–189. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97006>
- Herrero-González, D., López-Pastor, V.M., & Manrique-Arribas, J.C. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Lamonedá-Prieto, J., González-Víllora, S., & Fernández-Río, J. (2020). Hybridizing Cooperative Learning, Adventure Education, and Gamification through orienteering races. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 38, 754–760. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77276>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado* núm. 340.

- López-Pastor, V.M. & Pérez-Pueyo, Á. (2017). Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León.
- Martínez-Martínez, F. D., & González-Hernández, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. Relaciones con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana De Educación*, 73(1). <https://doi.org/10.35362/rie731127>
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Boletín Oficial de La Junta de Andalucía*.
- Pastor-Vicedo, J., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., & Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 23–31. <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Peña-Zapata, M. L. (2019). “HOGAR–ESCUELA”: Educación Inclusiva E Intercultural Para Familias De Estudiantes Con Diversidad Funcional Auditiva.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D., Herrán Álvarez, I., Vega Cobo, D., Heras Bernardino, C., Garrote García, J., Sobejano Carrocera, M., & Hernando Garijo, A. (2017). La hibridación de modelos pedagógicos en educación física y la evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 411–418. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.757>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (428), 47-66. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., Calderón, A., García-López, L. M., & González-Víllora, S. (2021). Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué. *Universidad de León*
- Peris, J. B., Murcia, J. A. M., & Hernández, E. H. (2022). Diseño y validación de una escala observacional sobre el estilo motivador docente. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 22(1), 67-80. <https://doi.org/10.6018/cpd.430321>
- 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* núm. 76.
- Rivera-Mancebo, M. C., Gutiérrez, D., Segovia, Y., & Valenciano, J. (2020). Effect of the Sport Education Model on prosocial behavior in Primary Education.

- Robles-Rodríguez, A., & Robles-Rodríguez, J. (2021). Physical education involvement in middle and high School. Comparison between a traditional(Handball) and an alternative sport (Tchoukball). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 78–83. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78129>
- Roca-Brines, J. L. (2020). Pinfuvote. Un deporte alternativo, inclusivo y divertido. En: M. R. Teva & M. García (Eds.), *Innovación y nuevas tendencias en el ámbito de la actividad física* (pp. 101-112). Wanceulen Editorial Deportiva.
- Rosa-Guillamón, A., Carrillo-López, P. J., García-Canto, E., Moral-García, J. E., y Gil-Madrona, P. (2021). Revisión bibliográfica de los métodos de enseñanza en educación física. *Acción motriz*, 27 (1), 46-56.
- Ruiz-Lara, E., Romero-Martín, M. R., & Ureña-Ortín, N. (2023). Formative and shared assessment in Physical Education. Assessment to involve, dialogue, share and learn. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 1-3. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.2024>
- Valdivia, P.A., López, M., Lara, A., & Zagalaz, M.L. (2012). Concepto de coeducación en el profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 18(4), 197-217. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.29593>
- Vázquez-Ramos, F. J. (2021). A proposal to gamify step by step without forgetting the curriculum: Edu-Game Model. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 39, 811-819. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.76808>
- Wang, C., & Liu, W. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: the impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, 13(2),145-164. <https://doi.org/10.1177/1356336X07076875>
- Yang, C., Chen, R., Chen, X., & Lu, K. (2021). The efficiency of cooperative learning in physical education on the learning of action skills and learning motivation. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717528>
- Zapatero-Ayuso, J. A., González-Rivera, M. D., & Campos-Izquierdo, A. (2018). La evaluación por competencias en educación física y el proceso de construcción de una rúbrica. *Contextos educativos: revista de educación*, (22), 111. <https://doi.org/10.18172/con.3111>

Fecha de recepción: 16/9/2024
Fecha de aceptación. 1/10/2024